



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



LUANDA NOGUEIRA SOUZA

REFORMULAÇÃO CURRICULAR E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA

VITÓRIA DA CONQUISTA
2022

LUANDA NOGUEIRA SOUZA

**REFORMULAÇÃO CURRICULAR E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2022**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Reformulação curricular e o ensino de Educação Física no ensino médio no Estado da Bahia

Autora: Luanda Nogueira Souza
Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Luanda Nogueira Souza e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 31/08/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Profa. Dra. Sandra Marcia Campos Pereira (UESB)



Prof. Dr. Roberto Gondim Pires
Diretor do Departamento de Saúde I
Matricula 72.282.361-7

Prof. Dr. Roberto Gondim Pires (UESB)
Examinador externo

S716r

Souza, Luanda Nogueira.

Reformulação curricular e o ensino de educação física no ensino médio no estado da Bahia. / Luanda Nogueira Souza, 2022.

128. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 116 - 120.

1. Reformulação curricular. 2. Ensino médio. 3. Educação física. I. Eugenio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 371

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

*“E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...”(Gonzaguinha)*

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pelo amor, cuidado e por me sustentar nos momentos mais difíceis, sem ele nada seria possível.

Agradeço também ao meu professor e orientador, Benedito Eugenio, que se dispôs a me ajudar nessa caminhada e me acolheu com muita generosidade e paciência; um exemplo de educador e ser humano.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação de Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), agradeço pelos conhecimentos compartilhados.

À professora Sandra Marcia Campos e ao professor Roberto Gondim, por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e defesa. Gratidão pelas correções e contribuições.

Aos meus pais Rita e José, irmã, sobrinha, cunhado, tios e primos, agradeço o amor incondicional, apoio e incentivo.

A todos os amigos e amigas, em especial Alantiara, Manuela e Marla, que mesmo de longe se fizeram presente e sempre torceram pelo meu crescimento profissional e pessoal. E aos amigos do “PA” que foram os principais incentivadores e por compartilharem momentos de risos e aprendizado, tornando a caminhada mais leve.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações de artigos relacionados à Reforma do Ensino Médio e a Educação Física em periódicos da área no período de 2017 a 2020	67
Tabela 2 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio	32
Quadro 2 - Tempo de serviço no Ensino Médio dos docentes entrevistados	34
Quadro 3 - Cronograma de homologação do DCRB.....	89
Quadro 4 - Objetos de Conhecimento Educação Física	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Núcleos Territoriais de Educação da Bahia.....	29
Figura 2 - Localização do Território Médio Rio das Contas.....	30
Figura 3 - Instituições de Ensino e matrículas brutas em 2020.....	31

RESUMO

A presente dissertação tem como campo de investigação a política educacional consubstanciada na reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/17 e suas consequências na disciplina de Educação Física, procurando responder a seguinte questão: Quais as implicações da reformulação curricular do Novo Ensino Médio para o trabalho docente de professores de Educação Física da rede estadual da Bahia? Estabelecemos como objetivo geral analisar as implicações da reformulação curricular do Novo Ensino Médio para o trabalho docente dos professores de Educação Física da rede estadual da Bahia e como objetivos específicos: analisar o contexto da produção de texto do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB para o Novo Ensino Médio e suas implicações para o ensino da Educação Física; identificar de que forma a proposta do Novo Ensino Médio vem sendo traduzida no contexto da prática por docentes de Educação Física, assim como as principais dificuldades enfrentadas nesse processo. É uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados foram utilizados a análise documental e a entrevista semiestruturada. Analisamos a Lei nº 13.415/17 e a versão preliminar do Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB e realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Educação Física em escolas piloto no Novo Ensino Médio do Núcleo Territorial de Educação Médio Rio das Contas - NTE 22. Para nos auxiliar na análise dos dados usamos o método do Ciclo de Políticas do sociólogo Stephen Ball e colaboradores. Teoricamente nos valem das discussões sobre gerencialismo e performatividade (Ball) e trabalho docente (Lessard e Tardif). As análises apontam que no contexto da produção de texto em consonância com a política nacional para o Ensino Médio, o DCRB apresenta modificações importantes para o currículo das escolas. Observamos uma presença intensa do discurso empresarial para educação, indicando uma forte influência nas políticas educacionais da Bahia e notamos que por adotar um modelo de formação voltado ao mercado de trabalho e incorporar algumas condutas do campo empresarial para educação, a reforma contribuiu para um aumento da desvalorização da Educação Física no currículo escolar. No contexto da prática, por meio das entrevistas com os docentes, notamos que com a flexibilização curricular proposta pela reforma do NEM, houve um aumento do trabalho docente, os professores de Educação Física se sentem sobrecarregados por terem que trabalhar com um número maior de turmas e com várias disciplinas diferentes de sua formação inicial, visto que houve uma redução da carga horária desse componente curricular. Identificamos ainda que além de acarretar problemas de sobrecarga de trabalho para os docentes existe em algumas escolas a possibilidade de um prejuízo para formação integral dos discentes, pois com a diminuição da carga horária, muitos conhecimentos da cultura corporal poderão ser negados ao estudante.

Palavras-chave: Reformulação curricular; Ensino Médio; Educação Física.

ABSTRACT

The present dissertation has as its field of investigation the educational policy embodied in the reform of high school proposed by Law 13.415/17 and its consequences in the discipline of Physical Education, trying to answer the following question: What are the implications of the curricular reformulation of the new high school for the teaching work of physical education teachers in the state network of Bahia? We established as a general objective to analyze the implications of the curricular reformulation of the new high school for the teaching work of physical education teachers in the state network of Bahia and as specific objectives: to analyze the context of the text production of the Reference Curriculum Document of Bahia - DCRB for the new high school and its implications for the teaching of Physical Education; identify how the proposal of the new high school has been translated in the context of practice by physical education teachers, as well as the main difficulties faced in this process. It is a qualitative research of the case study type. Documentary analysis and semi-structured interviews were used for data production. We analyzed Law No. 13,415/17 and the preliminary version of the Bahia-DCRB Reference Curriculum Document and conducted semi-structured interviews with four Physical Education teachers in pilot schools in the new High School of the Territorial Center of Middle Education Rio das Contas- NTE 22. To assist us in data analysis, we used the Policy Cycle method of sociologist Stephen Ball and collaborators. Theoretically we use the discussions about managerialism and performativity (Ball) and teaching work (Lessard and Tardif). The analyses indicate that in the context of the production of text in line with the national policy for high school, the DCRB presents important changes to the curriculum of schools. We observed an intense presence of the business discourse for education, indicating a strong influence on the educational policies of Bahia and we noticed that by adopting a training model focused on the labor market and incorporating some conducts from the business field to education, the reform contributed to an increase in the devaluation of Physical Education in the school curriculum. In the context of practice, through interviews with teachers, we noticed that with the curricular flexibility proposed by the new reform there was an increase in teaching work, physical education teachers feel overwhelmed by having to work with a larger number of classes and with several different disciplines of their initial education, since there was a reduction in the workload of this curricular component. We also identified that in addition to causing problems of work overload for teachers there is in some schools the possibility of a loss for the integral training of students, because with the reduction of the workload, many knowledge of body culture may be denied to the student.

Keywords: Curriculum reformulation; High School; Physical education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
2.1	A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	20
2.2	O processo de produção e organização dos dados	22
2.3	O locus da pesquisa: a rede estadual de ensino da Bahia.....	27
2.4	Os docentes pesquisados.....	33
3	O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	36
3.1	O conceito de campo na teoria de Bourdieu	36
3.2	O campo da Educação Física escolar.....	39
4	AS REFORMAS EDUCACIONAIS, O CURRÍCULO E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO	48
4.1	As reformas educacionais a partir dos anos 1990 e o ensino médio	50
4.2	Política curricular para o ensino médio	55
4.3	O trabalho docente e as políticas educacionais para o ensino médio	60
5	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2017 A 2020	64
6	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO.....	80
7	IMPLICAÇÕES DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DA PRÁTICA	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS	122
	APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PILOTO DO NEM DO NTE - 22	127

1 INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio expressa na lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pode ser considerada, dentre as políticas educacionais recentes, como uma das mais polêmicas propostas de reformulação da educação básica (CRUZ; SILVA, 2019). Decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016) foi objeto de inúmeras críticas por conta do seu conteúdo e da forma como foi imposta sem possibilidades de diálogos, o que provocou várias contestações e ocupações de escolas públicas em todo país por parte de alunos matriculados nelas (FERRETTI, 2018).

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular do ensino médio tem como finalidade tornar o currículo mais flexível, para atender melhor os interesses dos alunos do Ensino Médio (FERRETTI, 2018). O Ministério da Educação apresentou vários argumentos para justificar a urgência da reforma e na exposição de motivos foi enfatizada a necessidade de combater os altos índices de evasão escolar, atribuídos pela baixa atratividade do currículo e melhorar a qualidade do ensino médio ofertado em todo país (CRUZ; SILVA, 2019).

Entretanto, a finalidade da reforma vai além da que formalmente está expressa no documento legal. Ferretti (2016) afirma que o Projeto de Lei resultou de intensa atuação do empresariado nacional que, há tempos, vêm exercendo forte influência sobre o Ministério da Educação (MEC), no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira. Na visão de Carneiro (2018, p. 38), “travestido de mudança, o discurso oficial da reforma omite verdadeiras intenções, voltadas aos interesses do empresariado [...]”.

Souza (2018) enfatiza que as políticas educacionais, nas últimas décadas, se apropriaram de discursos de caráter economicista e mercadológico, defendendo elementos empresariais como eficiência, produtividade e meritocracia para melhoria da qualidade da educação.

Com a reforma, o currículo do ensino médio passa a ter uma parte comum, definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, e uma parte diversificada em que cada estudante cursará os itinerários formativos.

Art. 36 (redação dada pela Lei 13.415/17) O currículo de ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I- linguagens; II-

matemática; III- ciências da natureza; IV- ciências humanas; V- formação técnica e profissional (BRASIL, 2017)

A ideia é que o aluno possa escolher o que vai estudar; no entanto, desconsideram as particularidades de cada escola e a possibilidade que muitas não terão condições de oferecer todos os itinerários para que os alunos possam, de fato, optar. Gariglio *et. al.* (2017, p. 57) afirmam que: “A ‘flexibilização curricular’ constitui uma falácia pelo fato dos itinerários formativos serem definidos pela oferta dos sistemas de ensino, oferta esta condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens”.

Outro aspecto importante e polêmico da reforma refere-se à proposta de ampliação da jornada. O ensino médio em tempo integral, anunciado de início como prioridade, também desconsidera a realidade concreta das escolas públicas brasileiras, responsáveis por quase 90% da matrícula, deixando de pensar no grande percentual de alunos que trabalham e estudam (CRUZ; SILVA, 2019).

Bastos *et al.* (2017, p. 44) com relação à ampliação da carga horária, ressaltam que de fato “o que está por trás desse aumento é o estímulo à relação público-privado na educação, pois não está claro no texto da lei de onde serão disponibilizados os recursos para tanto.” E lembram que a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos públicos, impossibilitará a contratação de mais profissionais para atender à demanda oriunda do aumento da jornada, à construção de estruturas necessárias e à aquisição de equipamentos para o desenvolvimento da proposta (BASTOS *et al.*, 2017).

Uma das únicas certezas que permanecem a partir do texto da Lei 13.415/17 diz respeito à obrigatoriedade das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e as razões para isso se explicam por serem consideradas estratégicas para o desempenho dos estudantes nas avaliações internacionais (FERRETI; SILVA, 20017), objetivo da agenda neoliberal para educação.

Diante do exposto, entendemos que discutir sobre política educacional no atual cenário brasileiro após um golpe parlamentar, crise social e ética, negação do conhecimento científico e perseguição aos professores e Universidades Públicas, é uma tarefa extremamente difícil, mas necessária.

Após o golpe¹ de 2016 houve uma ampliação dos ataques à educação pública no país, o governo ilegítimo acabou com os pequenos avanços conquistados com os

¹ Golpe jurídico-parlamentar que destituiu a Presidenta eleita Dilma Rousseff do seu cargo em 2016.

governos anteriores e estamos vivenciando um retrocesso de décadas na política educacional.

Sobreveio também, a retomada do autoritarismo presente no período da ditadura militar, possível de identificar na reforma do ensino médio, imposta por meio de Medida Provisória (MP), sem nenhuma discussão com os Conselhos e Secretarias estaduais de educação que legalmente são responsáveis por ofertar esse nível de ensino. Estamos passando por uma “situação que afronta o caráter democrático da política pública, desvaloriza a ciência, desrespeita a juventude e os trabalhadores da educação” (ZAN e KEAWCZYK, 2018, p. 113)

Perante esses acontecimentos, com a reforma que propõe modificações profundas no currículo do ensino médio, especialmente alterações para disciplina Educação Física foi que surgiu o interesse em realizar este estudo. Sou professora de Educação Física da rede Estadual da Bahia há doze anos e percebi, com a promulgação da Lei 13.415/17, retrocessos que podem implicar significativamente na formação dos discentes, já que a Lei retoma e reforça um modelo de educação neoliberal que tem como objetivo sucatear a educação pública do país.

Com a minha experiência trabalhando há 12 anos como professora de Educação Física em uma escola piloto do Novo Ensino Médio do Núcleo Territorial de Educação NTE - 22, pude ver de perto e perceber os transtornos gerados para o trabalho docente do professor de Educação Física com a nova proposta curricular do Estado da Bahia, principalmente em virtude da redução da carga horária do componente curricular, dentre outras alterações causadas no currículo.

Concordamos com Prietto e Souza (2020, p. 7), que na reforma do ensino médio “há uma tentativa explícita de escantear os componentes curriculares que tratam da estética, da intuição, da liberdade, do movimento, da corporeidade, enfim o que não ‘serve’ de modo imediato para formação do trabalhador se inserir no mercado de trabalho.” Impõe-se uma formação tecnicista em detrimento de uma formação ético-política.

Entendemos como necessária a discussão sobre a Educação Física nessa etapa do ensino e a importância de sua permanência na escola como disciplina responsável por trabalhar criticamente com os conhecimentos da cultura corporal, tendo em vista ser esta uma área do conhecimento que possibilita contribuições indispensáveis para a formação integral dos discentes do ensino médio auxiliando em uma educação crítica e

emancipatória, e a atual política educacional do país mostra total desconhecimento das suas potencialidades e de sua relevância na vida dos adolescentes.

A Educação Física, assim como toda prática pedagógica, surge a partir de demandas sociais concretas, sendo assim, quando situada em diferentes momentos históricos há diferentes entendimentos do que dela se conhece (SOARES *et al*, 1992). As mudanças nas suas concepções repercutiram também na legislação que a regulamenta no espaço escolar.

As mudanças mais significativas aconteceram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Apesar de não atender plenamente aos anseios da área, apresenta avanços, já que traz um novo sentido para Educação Física escolar, deixando de ser apenas uma prática e passa a ser um componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica da escola, conforme disposto em seu artigo 26.

Contudo, a Lei 13.415/2017 fragiliza essas conquistas com a redução da carga horária e precarização da Educação Física nesta etapa de ensino. Para Gariglio *et al*. (2017, p. 60), “o processo de exclusão iminente e, posteriormente, a frágil reinserção da Educação Física em parte dessa etapa formativa da Educação Básica nos mobiliza para retomada da discussão acerca da legitimidade desse componente curricular no Ensino Médio”.

Para Cruz e Silva (2019, p. 48-49):

A nova configuração do Ensino Médio que se estabelece com a lei desenha um cenário pouco propício à inserção da Educação Física da forma como se dava anteriormente, o que ocorre também com todos os demais componentes curriculares, com exceção de português e matemática que passam a ter maior centralidade.

Bungenstab e Lozzoratti Filho (2017) afirmam que de forma subliminar, o texto da Lei indica retrocessos no que tange à presença de uma Educação Física crítica no Ensino Médio. Os autores enfatizam que a área precisa participar mais da discussão, que sempre haverá lugar para Educação Física no Ensino Médio, entretanto, este lugar não pode ser preenchido pela presença do pensamento acrítico e tecnicista há muito superado na produção acadêmica da Educação Física.

Diante do exposto, entendemos que a permanência da Educação Física no ensino Médio apresenta-se precarizada. Concordamos com Cruz e Silva (2019) que a clara intenção de que o “novo ensino médio” deverá ter como foco o aumento do rendimento nas avaliações em larga escala, bem como o atendimento às demandas do

empresariado na formação dos trabalhadores, evidenciam uma visão reducionista do papel da educação e, também, da Educação Física escolar.

A presente pesquisa tem como campo de investigação, então, a política educacional consubstanciada na reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/17 e suas implicações na disciplina de Educação Física.

Para analisar e discutir a nova política educacional para o ensino médio, partimos do entendimento abordado por Stephen Ball de que as políticas não são exclusivamente formuladas pelo Estado de forma isolada e depois implementadas pelos atores das escolas. O sociólogo inglês afasta-se do modelo linear de análise das políticas que abordam os processos de formulação, implementação e avaliação como as fases de uma política pública. Na compreensão de Ball, o Estado, sem perder sua importância na indução das propostas, deixa de ser visto como único e absoluto precursor das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

Para Ball, as políticas são constituídas a partir de diferentes contextos e elaboradas por diversos atores sociais com vários interesses, relações de poder e disputas. Estão “sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p. 4) pelos profissionais que atuam na escola, estes interpretam e traduzem a política de diferentes formas. Os conceitos de interpretação e tradução ganham importância nessa abordagem, já que a interpretação é uma perspectiva teórica que busca compreender a política e a tradução um recurso criativo, produtivo e envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação (MAINARDES, 2018).

Realizamos uma revisão sistemática para mapear e analisar o que tem sido pesquisado sobre a reforma do ensino médio no campo da Educação Física no período de 2017 a 2020 em quatro periódicos da área e percebemos a existência de poucas produções acadêmicas sobre a temática e um reconhecimento desse aspecto nos trabalhos analisados, evidenciando assim, a necessidade de uma ampliação nas produções e discussões acadêmicas sobre a nova política educacional para o ensino médio e sua relação com a Educação Física.

Com a intenção de contribuir com o debate acadêmico, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Quais as implicações da reformulação curricular do novo ensino médio para o trabalho docente de professores de Educação Física da rede estadual da Bahia?

O objetivo geral é: Analisar as implicações da reformulação curricular do novo ensino médio para o trabalho docente dos professores de Educação Física da rede estadual da Bahia.

São objetivos específicos da pesquisa:

- Analisar o contexto da produção de texto dos Documentos Curriculares Referenciais da Bahia – DCRB para o novo ensino médio e as implicações do documento para o ensino da Educação Física;
- Identificar de que forma a proposta do novo ensino médio vem sendo traduzida no contexto da prática por docentes de Educação Física, assim como as principais dificuldades enfrentadas nesse processo.

A dissertação está organizada no formato *multipaper*, contém uma introdução, um capítulo metodológico, dois teóricos e três capítulos com a análise dos dados e elaborados no formato de artigo científico. Esta configuração está sendo bastante utilizada nos trabalhos do Grupo de Pesquisa Currículo, Gênero e Relações étnico-raciais, coordenado pelo Prof. Benedito Eugenio.

Buscamos manter a coerência na disposição de todas as partes do texto, evitando fragmentação e repetição; no entanto, na configuração *multipaper* é inevitável algumas repetições de conceitos ou de dados, mas não enxergamos isso de forma negativa, visto que o intuito é publicar os artigos de modo independente.

No primeiro capítulo apresentamos os *fundamentos metodológicos da pesquisa*, destacamos a pesquisa qualitativa e estudo de caso como tipo de pesquisa empregado, caracterizamos os sujeitos pesquisados, detalhamos o instrumento para a produção dos dados, assim como a técnica para sua organização.

Descrevemos ainda no capítulo metodológico, de forma sucinta, a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores enfatizando que trabalhamos com o contexto da produção de texto para análise dos documentos da nova política educacional para o ensino médio, especialmente os Documentos Curriculares Referenciais da Bahia para etapa do ensino médio e no contexto da prática utilizamos as entrevistas com os professores de Educação Física do NTE- 22 para compreender como está acontecendo a reforma no interior das escolas.

Adiante, no segundo capítulo, estão *algumas considerações no campo da Educação Física escolar*. Para isso, nos valem dos conceitos de campo e *habitus* do sociólogo Pierre Bourdieu.

No terceiro capítulo, intitulado *As reformas educacionais e o trabalho docente no ensino médio*, apresentamos algumas discussões teóricas sobre políticas educacionais e curriculares para o ensino médio no Brasil, pontuamos as reformas educacionais a partir da década de 1990 e as políticas curriculares para esta etapa da escolarização. Finalizamos com uma discussão sucinta sobre o trabalho docente e as políticas educacionais para o ensino médio.

Os três últimos capítulos são os de resultados da pesquisa e estão escritos no formato de artigos, compõem os capítulos de análise e discussão dos resultados da pesquisa. No quarto apresentamos o artigo intitulado *Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: uma análise das produções acadêmicas no período de 2017 a 2020*, cujo objetivo foi analisar a produção acadêmica sobre a reforma do ensino médio no campo da educação física no período de 2017 a 2020.

No quinto capítulo com o artigo *A reforma do ensino médio no estado da Bahia e o ensino da Educação Física*, foi realizada uma análise dos documentos que orientam a reforma do ensino médio na Bahia com uma discussão baseada no ciclo de políticas de Stephen Ball e nos seus conceitos de performatividade e gerencialismo.

Por fim, apresentamos o sexto capítulo com o artigo intitulado *Implicações da reformulação curricular para o ensino da Educação Física no ensino médio: o contexto da prática*. Nele analisamos as entrevistas realizadas com os professores de Educação Física e discutimos sobre o trabalho docente e a reorganização curricular.

As considerações finais assinalam que no contexto da produção de texto identificamos no DCRB uma presença intensa do discurso empresarial para educação, indicando uma forte influência nas políticas educacionais da Bahia. Notamos ainda que por adotar um modelo de formação voltado ao mercado de trabalho e incorporar algumas condutas do campo empresarial para educação a reforma contribuiu para um aumento da desvalorização da Educação Física no currículo escolar.

No contexto da prática, por meio das entrevistas com quatro professores de Educação Física de escolas pilotos do NTE 22, percebemos diferentes concepções sobre a reforma e muitas dificuldades para se adaptar ao novo cenário de reformulação curricular. Notamos que com a flexibilização curricular proposta pela reforma do NEM, houve um aumento do trabalho docente, os professores de Educação Física se sentem sobrecarregados por terem que trabalhar com um número maior de turmas e com várias disciplinas diferentes de sua formação inicial, visto que houve uma redução da carga horária desse componente curricular.

Portanto, no contexto da prática, identificamos que a nova matriz curricular do Estado da Bahia além de acarretar problemas de sobrecarga de trabalho para os docentes existe a possibilidade de um prejuízo para formação dos discentes, pois com a redução da carga horária, muitos conhecimentos da cultura corporal poderão ser negados ao estudante.

Acreditamos que o ensino da Educação Física que temos hoje em grande parte das escolas não é o ideal e precisa melhorar muito; é imprescindível que o estudante do ensino médio compreenda a importância dos conhecimentos da cultura corporal para sua formação e veja sentido e significado nas aulas.

É indispensável reconhecer que precisamos melhorar e lutar para demonstrar a relevância da Educação Física e reconquistar nosso espaço no currículo das escolas de ensino médio, possibilitando aos jovens baianos vivenciar diversas experiências da cultura corporal, contribuindo assim para sua formação integral.

2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia ocupa um lugar central na realização de uma pesquisa e deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2002). Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico da nossa pesquisa, o percurso que foi utilizado para a produção, organização e análise dos dados construídos.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Diante da atual situação em que se encontra a educação pública em nosso país, momento de implantação de uma nova política educacional para o ensino médio que sucateia ainda mais o ensino público, torna-se necessário a realização de pesquisas científicas para analisar e discutir sobre as políticas públicas educacionais no Brasil.

Conforme citado na introdução deste trabalho, ao realizarmos uma revisão sistemática no período de 2017 a 2020, constatamos que houve poucas produções acadêmicas sobre a reforma do ensino médio no campo da Educação Física e percebemos a necessidade de ampliação das produções e discussões sobre essa temática.

É imprescindível compreendermos como a reformulação curricular da nova política educacional para o ensino médio está interferindo no trabalho do professor de Educação Física. E o ato de pesquisar nos permite entender essa nova realidade e pensar em estratégias para futuras intervenções. Conforme Flick (2013, p. 16), “cada vez mais a ciência e a pesquisa – suas abordagens e resultados – informam a vida pública. Elas ajudam a construir a base para as tomadas de decisões políticas e práticas”.

Na presente pesquisa optamos pela abordagem qualitativa por acreditar que ela nos possibilita uma análise mais profunda e detalhada do objeto de estudo, além de nos oferecer um conjunto de procedimentos que são úteis para construção dos dados. Flick (2009) afirma que os estudos qualitativos têm crescido, se desenvolvido e ganhado importância no meio científico.

No campo educacional, a análise qualitativa tem permitido estudos com maior profundidade e detalhamento, possibilita aos pesquisadores assimilarem melhor a organização do contexto escolar, as mudanças ocorridas e as dificuldades dos agentes que atuam neste espaço frente às políticas educacionais. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas, especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a produção de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

A pesquisa qualitativa procura interpretar, entender e detalhar os fenômenos sociais, possibilitando ao pesquisador conhecer, vivenciar e compreender a realidade social. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa dispõe de várias características próprias, usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Creswell (2010) também cita algumas características da pesquisa qualitativa e destaca a ausência de rigidez em todo processo; mesmo depois que o pesquisador entra no campo e começa a construir os dados, ele pode fazer alguns ajustes no planejamento inicial (CRESWELL, 2010).

Estas características da abordagem qualitativa nos ajudaram bastante; foi possível fazer uma leitura mais detalhada da realidade de quatro escolas pilotos do novo ensino médio do Núcleo Territorial de Educação – NTE 22, obtendo informações mais precisas sobre como está acontecendo na prática a reforma do ensino médio e o que a reformulação curricular modificou, de fato, no trabalho do professor de Educação Física.

Utilizamos a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, que consiste em um estudo profundo do objeto de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002). Por meio do estudo de caso tivemos a oportunidade de um contato mais direto com os atores que estão atuando e recontextualizando a política no contexto da prática.

Yin (2001, p. 32) enfatiza que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Esse tipo de metodologia, então, possibilita que o pesquisador esteja no contexto pesquisado e conheça melhor seu objeto de estudo.

Esse tipo de pesquisa surgiu no campo da Medicina e hoje é considerado uma das principais estratégias utilizadas na pesquisa qualitativa no campo das ciências

humanas e sociais. De acordo com Yin (2010), em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” e quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos. Uma de suas principais características diz respeito à utilização de uma multiplicidade de fontes para detalhamento do caso. Sobre esse aspecto, Yin (2001) afirma que esse tipo de pesquisa tem uma capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações, ampliando o detalhamento do objeto estudado.

Para Costa *et al.* (2013), “a contemporaneidade é outra característica a ser destacada, pois o estudo de caso apresenta uma característica exploratória, o que permite sua utilização em eventos atuais e pouco explorados, aprofundando-se no contexto da realidade” (COSTA *et al.* 2013, p. 54).

Dentro desta perspectiva, utilizamos nesta dissertação o estudo de caso para análise da nova reformulação curricular para o ensino médio, um tema atual e pouco explorado no campo do ensino da Educação Física. E buscamos a maior quantidade possível de informações sobre nosso objeto de estudo por meio dos documentos oficiais da reforma do ensino médio e de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física da rede estadual de ensino da Bahia.

2.2 O processo de produção e organização dos dados

O processo de construção dos dados desta dissertação aconteceu em dois momentos distintos: primeiro organizamos para análise os documentos das políticas educacionais para o ensino médio e no segundo momento entrevistamos professores de Educação Física que atuam em quatro escolas piloto do Novo Ensino Médio do NTE - 22.

Escolhemos a análise documental porque é uma técnica importante na pesquisa qualitativa para construção dos dados, visto que são considerados fontes naturais de conhecimentos. Salientamos que a análise documental em pesquisas que abordam política educacional trabalha diretamente com documentos da política.

Portanto, buscamos documentos oficiais pertinentes para análise, a exemplo da Lei 14.315/17, o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Novo Ensino Médio e o Documento Orientador para o Novo Ensino Médio do ano de 2022. As

análises desses documentos auxiliaram para compreensão dos discursos oficiais da política e de como a reformulação curricular poderá implicar no trabalho docente do professor de Educação Física.

É importante frisar que até o presente momento o Governo da Bahia ainda não homologou a versão final do Documento Curricular Referencial da Bahia etapa do Ensino Médio. Dessa forma, analisamos somente a versão preliminar e o Documento Orientador para o Novo Ensino Médio, do ano de 2022, da rede pública de ensino, disponibilizado para as escolas, que dentre outras informações divulga a nova matriz curricular para o NEM com a nova formação geral básica e a parte flexível.

Conforme Fávero e Centenaro (2019), o crescente número de documentos de política educacional nas últimas décadas tem apontado a importância dessa técnica como instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação.

A análise documental, então, é considerada uma técnica valiosa da investigação, na medida em que “auxilia a obtenção de informações contidas em documentos oficiais. Oportuniza conhecer, identificar, descrever e analisar estes documentos no sentido de garantir a veracidade das informações coletadas” (CORRÊA, 2018, p. 38).

Normalmente, os documentos mais pesquisados em políticas educacionais são encontrados em formato eletrônico ou em papel e são materiais em grande medida oficiais, são produzidos por órgãos ou são oriundos de fontes governamentais. Os documentos característicos de política educacional são: leis, documentos oficiais e ofícios, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos (FÁVERO, CENTENARO, 2019).

Com relação à análise de documentos da política, Evangelista (2012) enfatiza que:

Ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis (EVANGELISTA, 2012, p. 62).

Deste modo, é essencial que o pesquisador compreenda a necessidade de uma análise mais minuciosa do documento da política, perceber o que está nas entrelinhas do texto e suas contradições. “Aquilo que é silenciado num documento ou fonte poderá ser mais importante daquilo que é proclamado” (FÁVERO, CENTENARO, 2019, p. 179). Para os autores, o grande desafio do documento que se posiciona como algo enredado e complexo é buscar com profundidade o que está dito e o que não está” (FÁVERO, CENTENARO, 2019).

Concordamos com Ball e Mainardes (2011) que a análise de documentos de políticas não é algo simples; é tudo muito complexo e demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes, presentes e ausentes, dentre outros aspectos. Percebemos, na lei nº 13.415/17 a ausência das vozes dos atores que atuam na escola e, também, da sociedade civil na construção do documento.

O ciclo de políticas é um método de análise que propõe um trabalho com documentos de políticas bastante interessante. Como citado inicialmente na dissertação utilizamos esta abordagem para nos auxiliar na construção e análise dos dados. Ao se referir as contribuições desse referencial Mainardes (2006, p.59) enfatiza que:

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 59).

A análise dos documentos da política, portanto, pode ser situada dentro do segundo contexto do ciclo, o contexto da produção de textos e permite compreender as disputas, acordos e consensos entre os grupos que atuam em diferentes posições na elaboração dos textos (CORRÊA, 2018). Segundo Ball (1992), os textos políticos nem sempre são providos de uma lógica, e na grande maioria das vezes apresentam pouca clareza e revelam grandes conflitos e contradições.

Para a abordagem do contexto da prática, elaboramos para construção dos dados da dissertação a entrevista, que é reconhecida como um dos principais instrumentos de coleta da pesquisa qualitativa. Para Ludke e André (1986, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

Desta forma, a entrevista tem uma função importante nas pesquisas científicas em ciências humanas. Lima (2016, p. 27) ressalta que “a entrevista é uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação. É recurso comumente utilizado por pesquisadores sociais e, importante frisar, em geral está associada ao uso de outras técnicas de pesquisa”.

Conforme Ludke e André (1996), as entrevistas são classificadas em: estruturadas, semiestruturada e não estruturadas. Nas estruturadas, o entrevistador segue um roteiro fixo. As semiestruturadas estão situadas entre a entrevista estruturada e a não estruturada. Elas seguem um roteiro, uma determinada lógica, mas permitem adaptações pelo pesquisador. E a não estruturada apresenta como características a flexibilidade e a busca do significado alicerçada na concepção do respondente.

Optamos, nessa dissertação, pela entrevista semiestruturada com a intenção de permitir mais liberdade ao entrevistado para expressar seus sentimentos, concepções e expectativas com relação ao objeto de estudo. Para Rosa (2008, p.30), esse tipo de entrevista admite que o agente “discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema apresentado”.

Trivinos (1987) observa que a entrevista semiestruturada apresenta questionamentos básicos que foram baseados em hipóteses e teorias relacionadas ao problema de pesquisa. Além disso, esse tipo de entrevista possibilita a construção de um roteiro com tópicos ou blocos selecionados.

No contexto da prática, onde a política de fato acontece, por meio da entrevista semiestruturada conseguimos identificar nos discursos dos professores, as interpretações e traduções feitas por eles sobre a atual reforma do ensino médio e os impactos sobre o trabalho docente. Para isso, elaboramos um roteiro com dezessete perguntas divididas em quatro blocos: formação e experiência de trabalho; a reforma do ensino médio;

reforma do ensino médio, currículo Bahia e a disciplina Educação Física e; o ensino remoto.

Realizamos entrevistas com 4 professores efetivos de Educação Física de escolas piloto do Novo Ensino Médio do NTE - 22. Houve algumas alterações no processo da escolha das escolas por conta da pandemia da covid-19 que será mais bem detalhada no tópico seguinte. Portanto, os dados foram gerados por meio da análise documental dos textos políticos oficiais da reforma do ensino médio e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Educação Física das escolas pilotos do NTE - 22.

Os dados das entrevistas foram organizados utilizando a técnica de análise de conteúdo. Para Silva e Fossá (2015, p. 2):

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

Com a técnica de análise de conteúdos o pesquisador consegue sistematizar os dados do campo que serão úteis para agrupar e confrontar com a fundamentação teórica e obter as respostas da pesquisa. Essa técnica organizada por Laurence Bardin é dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase é da pré-análise, momento da organização do material que será analisado. Inicia-se com uma leitura “flutuante” que permite estabelecer um contato inicial com os documentos e escolher aqueles que se referem ao tema que se pretende analisar. Geralmente essa fase tem três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 2016).

Neste trabalho, após a transcrição, as entrevistas foram colocadas em uma pasta específica no computador e os documentos foram identificados com os nomes Entrevistado 1; Entrevistado 2; Entrevistado 3 e; Entrevistado 4, com objetivo de facilitar na organização e leitura do material. Em seguida fizemos a leitura “flutuante” e a partir dos elementos observados começamos a pensar nas possíveis categorias que poderíamos utilizar na análise.

Para Bardin (2016), desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de

modalidade de codificação para registro dos dados. As unidades de registro, segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16) “[...] podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise.”

A fase de exploração do material, de acordo com Bardin (2016), consiste basicamente em operações de codificações, decomposição ou enumeração dos dados. Neste momento, conseguimos delimitar o vasto conteúdo dos documentos em categorias que nos auxiliaram na análise do objeto de estudo. Estabelecemos duas categorias de análise: *Trabalho docente, reformulação curricular e o ensino da Educação Física e; Concepções dos professores de Educação Física sobre a reforma do ensino médio.*

Após a categorização, na última fase, os dados foram analisados e interpretados. Nesse momento pudemos encontrar as respostas de perguntas sobre nosso objeto de estudo que foram formuladas inicialmente no projeto de pesquisa e, também, confirmar algumas hipóteses de como está acontecendo na prática a reforma do ensino médio e quais as implicações no trabalho dos professores de Educação Física.

2.3 O lócus da pesquisa: a rede estadual de ensino da Bahia

De imediato implica esclarecer que a nossa pesquisa foi realizada em um contexto específico da rede estadual de educação da Bahia, o Núcleo Territorial de Educação (NTE) 22 do Território de Identidade Médio Rio das Contas.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) tem sua sede no centro administrativo da Bahia (CAB) situada em Sussuarana – Salvador. Atualmente é liderada pelo secretário Jerônimo Rodrigues Souza. Além da sede em Salvador, a SEC possui 27 núcleos territoriais de educação que representam a Secretaria em cada território de identidade do Estado e são responsáveis por estabelecer diálogos e fortalecer parcerias com os municípios.

O território de identidade é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode

distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SEPLAN, 2021).

A Secretaria de Planejamento do Estado afirma que os Territórios de Identidade têm o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade e sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar (SEPLAN, 2021).

Cada um dos territórios é acompanhado por um Núcleo Territorial de Educação. Conforme dados do site da SEC, os 27 Núcleos Territoriais de Educação estão sediados nos municípios de Irecê, Bom Jesus da Lapa, Seabra, Serrinha, Itabuna, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Amargosa, Juazeiro, Barreiras, Macaúbas, Caetité, Itaberaba, Ipirá, Jacobina, Ribeira do Pombal, Alagoinhas, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Santa Maria da Vitória, Paulo Afonso, Senhor do Bonfim, Salvador e Eunápolis. A figura 1 apresenta a localização dos 27 núcleos que fazem parte do Território de Identidade da Bahia:

Figura 1 - Núcleos Territoriais de Educação da Bahia

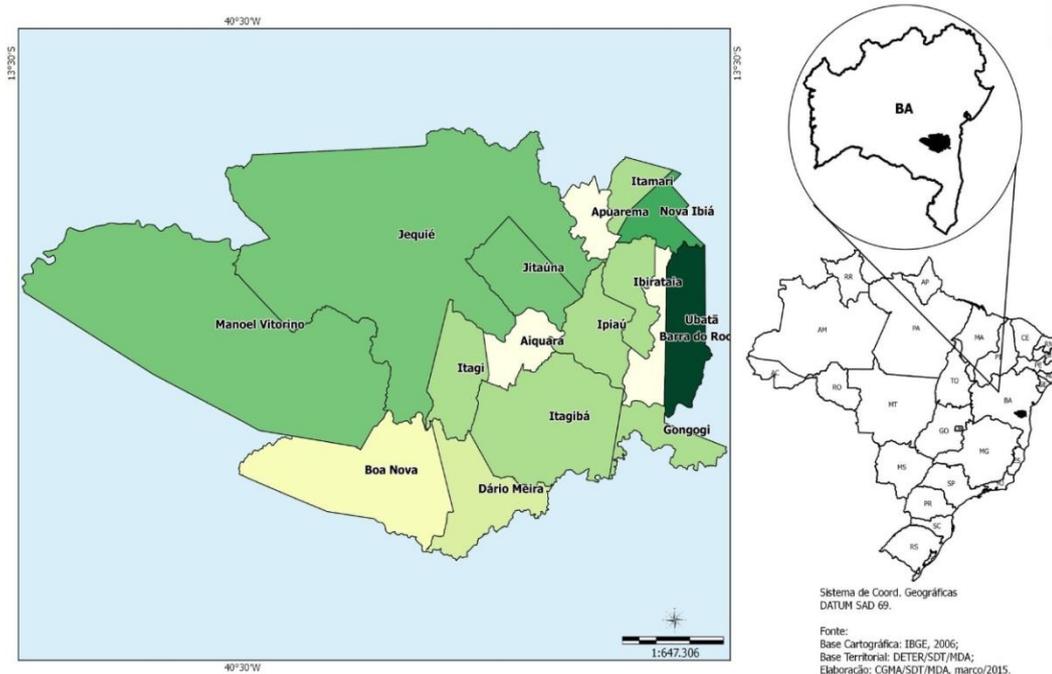


Fonte: SEC (2021).

Escolhemos realizar a pesquisa em escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) - 22, com sede no município de Jequié-Ba, visto que é a cidade onde nasci, moro há 35 anos e trabalho neste núcleo como professora de Educação Física há 12 anos, o que facilita o contato e acesso com as demais escolas e municípios do NTE.

O NTE - 22 faz parte do Território de Identidade Médio Rio das Contas é composto por mais quinze municípios, como mostra a figura 2: Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagiba, Itamari, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã.

Figura 2 - Localização do Território Médio Rio das Contas



Fonte: SEI (2021)

Os 16 municípios do Território Rio das Contas ocupam uma área de 9.881 km² correspondendo a 1,7% da extensão territorial da Bahia. Limita-se com os Territórios Baixo Sul, Vale do Jiquiriçá, Chapada Diamantina, Sertão Produtivo, Vitória da Conquista, Médio Sudoeste da Bahia e Litoral Sul. Está localizado na zona de transição entre o bioma da Mata Atlântica e o bioma Caatinga e apresenta paisagens contrastantes. Entre suas bacias hidrográficas está o Rio Gongogi e o Rio de Contas (SIPAC).

A Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia elucida, em documento gerado em 24 de outubro de 2021, que a taxa de analfabetismo do Território Rio das Contas é de 21,9%, uma taxa relativamente alta. E das 43 instituições de ensino médio do território houve 13,3 mil matrículas no ano de 2020, comparando com os outros níveis de ensino a última etapa da educação básica tem um número bem menor de instituições nesse território e o número de matrículas um pouco maior apenas para pré-escola, mas bem inferior confrontando com as informações do ensino fundamental o que nos leva a crer que um grande número de alunos não conseguem finalizar todas os níveis de ensino da educação básica, conforme exibe a figura 3.

Figura 3 - Instituições de Ensino e matrículas brutas em 2020

Fonte: SEI (2021)

Com relação à Secretaria Estadual de Educação e suas ações para implantação do currículo do novo ensino médio, podemos destacar que dentre os Estados que fizeram adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio do Ministério da Educação (MEC), via assinatura de termo de compromisso, anexado à Portaria nº 649/18, a Bahia fez adesão de 565 escolas da rede estadual, intituladas de escolas-piloto por serem as primeiras instituições a iniciarem o processo de flexibilização do currículo escolar. É importante frisar que no texto da Portaria nº 649/18 o objetivo do Programa de Apoio é auxiliar as secretarias de educação e as escolas piloto na elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular – PFC com suporte técnico, financeiro e formação continuada.

Conforme a programação inicial da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2019 os gestores e coordenadores pedagógicos destas escolas participaram de três momentos de formação presencial para auxiliá-los na formulação da parte flexível do currículo o PFC, sendo pré requisito para o recebimento de uma das três parcelas do recurso via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE / Novo Ensino Médio, destinado a ajudar na iniciação da flexibilização pretendida e planejada (BAHIA, Documento Orientador, 2020).

Após a construção da parte flexível do currículo em 2019, o planejamento era que as escolas piloto iniciassem com a proposta do novo currículo apenas com as turmas de 1ª séries em 2020, em 2021 incluiria a 2ª série e em 2022 a 3ª série. A modificação aconteceria de forma gradativa e a conclusão da transição de toda rede estava prevista para 2023, conforme pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1- Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio

Grupo de Escolas	2019	2020	2021	2022	2023
Escolas Piloto (565)	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie	---
Escolas que não estão no grupo “piloto”	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie

Fonte: Bahia, 2020.

No entanto, com a pandemia da Covid-19 e as recomendações de distanciamento social da Organização Mundial de Saúde (OMS), as aulas presenciais foram suspensas para evitar aglomerações. E no ano de 2020 os sistemas de ensino organizaram aulas remotas para assegurar que os alunos continuassem estudando, mas a Bahia foi um dos Estados que não regulamentou essa organização didático-pedagógico para o ensino nas escolas, não houve nenhum planejamento e assistência com as escolas e alunos, o que impossibilitou que o cronograma de implementação do novo ensino médio fosse colocado em prática.

Então no ano de 2020 não foi possível iniciar com o novo currículo com as turmas da 1ª série nas escolas piloto e as demais escolas não elaboraram suas propostas de flexibilização. Apenas no ano de 2021 houve a regulamentação do ensino remoto no Estado e as escolas começaram de fato a colocar em prática o que foi planejado no PFC, porém, com muitas adaptações devido ao formato do ensino.

Entre os 16 municípios do NTE - 22, doze possuem uma escola-piloto do novo ensino médio e a cidade de Jequié possui três escolas, formando um total de quinze escolas piloto no NTE - 22. Inicialmente escolhemos três escolas para construir os dados da pesquisa. Definimos como critério de escolha as instituições da cidade sede do NTE por ser de fácil acesso, já que residuo no município como mencionando anteriormente. Porém, com as restrições da pandemia e um novo formato de aulas remotas, tivemos que modificar o planejamento inicial; muitos professores estavam se sentindo sobrecarregados e se recusaram a participar da pesquisa. Então, optamos por entrar em contato com as 15 escolas piloto. Conseguimos os telefones das escolas no NTE - 22 e com a autorização dos gestores das escolas, ligamos para todos os

professores de Educação Física. Aqueles que atenderam e aceitaram o convite participaram da entrevista.

Seguindo as orientações e protocolos de segurança contra a Covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma do *Google Meet*, gravadas e depois transcritas na íntegra para análise. Conseguimos um total de quatro professores em quatro escolas de municípios diferentes, a saber: Itagiba, Itagi, Dario Meira e Jequié. Esses docentes são apresentados a seguir.

2.4 Os docentes pesquisados

Com a realização da entrevista tivemos a oportunidade de entender um pouco mais sobre a realidade de professores de Educação Física do NTE - 22. O bloco I do nosso roteiro foi estruturado com questões relacionadas à formação e experiência de trabalho no ensino médio dos docentes pesquisados com a intenção de conhecê-los melhor.

É importante ressaltar que seguimos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB, o projeto foi submetido ao CEP e aprovado com o parecer número 4.655.863, sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 42556920.0.0000.0055. Todos os professores foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso do Depoimento.

Os docentes que participaram da realização do nosso trabalho são efetivos da Rede Estadual de Ensino pertencentes às escolas piloto do Novo Ensino Médio (NEM) do Núcleo Territorial de Educação – 22. Quatro no total, todos com formação em Licenciatura em Educação Física. Três professores com formação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –UESB campus de Jequié e um pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus de Guanambi.

Três entrevistados expuseram apenas aspectos da formação inicial em Educação Física e suas paixões pelo mundo esportivo e da cultura corporal. Apenas o professor Jorge² ressaltou uma preocupação com a redução de espaço para Educação

² Utilizamos nomes fictícios para não expor a identidade dos professores entrevistados.

Física no currículo da escola, o que o levou a fazer outra graduação, a de Geografia, além de relatar estar cursando mestrado no Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade na UESB.

Quanto à experiência de trabalho, a entrevista nos revelou que os docentes já lecionam a certo tempo no ensino médio, como evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Tempo de serviço no Ensino Médio dos docentes entrevistados

Maria	09 anos
Joaquim	19 anos
Julio	10 anos
Jorge	10 anos

Fonte: Dados da pesquisa (Entrevistas, 2021).

Os docentes entrevistados enfatizam que nesse período que trabalham com o ensino médio na rede estadual de ensino a mudança mais significativa que houve foi a promulgação da Lei 13.415/17 e a perda expressiva da carga horária da disciplina Educação Física.

Com as entrevistas semiestruturadas os docentes nos ajudaram a compreender melhor diversos aspectos da reforma do ensino médio; foi possível explorar algumas informações importantes e contrapor ao que está escrito no texto da lei. Percebemos também que com o novo formato da matriz curricular para o ensino médio, todos os professores de Educação Física entrevistados tiveram que trabalhar com outras disciplinas para as quais não tem formação para complementar a carga horária, o que gerou um certo transtorno na vida destes.

Por fim, podemos afirmar que a participação desses docentes na produção dos dados do trabalho foi de fundamental importância para conseguirmos analisar com mais propriedade o nosso objeto de estudo.

3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre o campo da Educação Física escolar. Para tanto, utilizamos como aporte teórico as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu. Inicialmente realizamos uma breve explanação sobre a teoria bourdieusiana, especificamente o conceito de *campo*; na sequência, adentramos na discussão sobre a Educação Física escolar.

3.1 O conceito de campo na teoria de Bourdieu

Campo é um dos conceitos centrais na obra de Pierre Bourdieu, sociólogo francês nascido em 1930, estruturalista e um dos mais importantes teóricos da sociologia. Sua obra é bastante complexa e desafiadora. A noção de sociedade “é substituída pela noção de mundo social, e a noção de estrutura social é substituída pela noção de campo, que passa a ser a unidade explicativa de grande escala utilizada pelo pensador” (NAJJAR; MOCARZEL; SANTOS, 2019, p.4).

Najjar *et al.* (2009) afirmam que para compreender o que o autor chama de mundo social, devemos entender que para ele o espaço social é formado por campos, que se compõem de diversas forças sociais atuantes, encarnadas nas estruturas e nos agentes (NAJJAR, MOCARZEL e SANTOS, 2019).

Nessa perspectiva, Bourdieu (2009) constrói a ideia de campo como um mundo social que faz imposições e solicitações que são relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve, apesar de relacionado com ele. Logo, o campo é um espaço relativamente autônomo de forças objetivas e lutas padronizadas. Além disso, podemos dizer que os campos são formados de objetos que merecem atenção, investimento e disputa, pois são dotados de valores (LAZZAROTI FILHO, SILVA; MASCARENHAS, 2014).

O campo então, para o autor, é definido como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção ou obtenção de

determinados postos. Os campos possuem propriedades que lhes são particulares e existe diferentes tipos, como o campo político, campo científico, das artes, entre outros. Os princípios de funcionamento de um campo estão inscritos nos sujeitos, o que significa que as regras estão explícitas e são acessíveis apenas aos jogadores. O campo tem suas homologias e hierarquias.

O campo é um espaço de luta, com regras bem definidas e conta com a presença de forças antagônicas e um objeto comum de disputa. No caso de nossa pesquisa, a luta se estabelece entre a Educação Física e a Educação Física escolar, em que a primeira é vista socialmente como a dos cientistas e a segunda a dos professores, com menor relevância. Isso ocorre porque no campo científico a luta já mencionada se efetiva pela definição de uma forma legítima de fazer ciência, com uma lógica de funcionamento e leis próprias.

O campo é um mundo social com imposições e solicitações. Ele não existe a priori, mas é construído socialmente. Assim, é importante considerar, tal como sugere Bourdieu, que há uma relação dialética entre sujeito social e estrutura social, denominada pelo sociólogo como conhecimento praxiológico.

A realidade social é relacional. Para Bourdieu o conceito de campo nos permite compreender melhor o mundo social, suas lutas internas, hierarquias e relações de poder (ARAÚJO, ALVES e CRUZ, 2009). Portanto, “o campo pode ser considerado tanto um ‘campo de forças’, pois constrange os agentes nele inseridos, quanto um ‘campo de lutas’, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura” (BOURDIEU, 1996). No campo científico, lócus da produção científica, por exemplo, o agente não se estabelece de forma simples existem disputas e concorrências pelo domínio de competências e produções científicas.

De acordo com Araújo *et al.* (2009, p. 36), “os campos, enquanto espaços estruturados e hierarquizados são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições de capital. Sua estrutura envolve lutas e tensões.” Capital por sua vez é entendido como todo recurso ou poder que o agente acumula ao longo da vida.

Para Lazzarotti Filho *et al.* (2014) o capital é uma energia social que pode ser herdada ou adquirida por investimentos e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir energia no próprio campo. Apresenta-se de três formas específicas: capital cultural, capital social e capital simbólico (LAZZAROTTI FILHO, SILVA E MASCARENHAS, 2014).

Os autores citados enfatizam que o capital é a forma pela qual os agentes na posição de dominantes e os que pretendem ingressar no campo se relacionam. Os novatos precisam de um capital inicial que pode ser adquirido de diferentes formas sempre dentro das regras do jogo jogado. As lutas e disputas internas nos campos normalmente ocorrem entre aqueles que almejam ocupar determinadas posições de prestígio e outros que pretendem manter essas posições. Retomando o exemplo do campo científico, o agente que pretende permanecer e ter posição dominante neste espaço precisa obedecer às regras estabelecidas do campo, investir constantemente na produção do conhecimento e publicações científicas para conseguir manter o acúmulo do capital cultural necessário para estar neste lugar.

Com relação a este aspecto é possível afirmar que:

Todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação [...]. A dominação é, em geral, não-evidente, não-explicita, mas sutil e violenta. Uma violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37 *apud* MASCARENHAS *et. al.*, 2014).

Além do conceito de campo, na teoria bourdieusiana o conceito de *habitus* ocupa lugar central e estão profundamente relacionados. “*Habitus* e campo guardam uma relação indissociável [...] são nada mais nada menos do que estruturas simbólicas estruturadas e estruturantes” (NAJJAR; MOCARZEL; SANTOS, 2019, p.5).

Habitus e campo guardam influências mútuas. Da mesma forma que determinado campo irá influenciar processos de geração de *habitus*, o *habitus* dos agentes presentes no campo influi na constituição do campo (NAJJAR, MOCARZEL e SANTOS, 2019). Então, a definição de *habitus* pelo sociólogo francês enfatiza o lado ativo do agente que, apesar de internalizar as representações da estrutura social, age sobre elas (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009).

Construir a noção de *habitus* como sistema de esquemas adquirido que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, [...] como princípios organizadores da ação, significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos (BOURDIEU, 1990, p. 26).

Em suma, a noção de campo refere-se a espaços objetivos de relações entre agentes diferencialmente posicionados segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos. E o conceito de *habitus* aponta para esquemas simbólicos subjetivamente internalizados de geração e organização da atividade prática dos agentes

individuais, modos socialmente adquiridos e tacitamente ativados de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar (PETERS, 2013).

Feitos os esclarecimentos dos conceitos de campo e *hábitus* na teoria bourdiuesiana, compreendemos que o estudo de um determinado campo vai nos permitir entender melhor suas características específicas, suas lutas internas e disputas por poder. Então, a seguir, adentraremos o campo da Educação Física escolar com intuito de apreender e discutir sobre suas tensões, crises, disputas que tradicionalmente levaram a área a debater sobre sua legitimidade e especificidade e a necessidade que a disciplina tem em demonstrar sua importância na sociedade e no currículo das escolas.

3.2 O campo da Educação Física escolar

A Educação Física, historicamente, busca identificar e definir conceitualmente seu objeto de estudo e luta constantemente para apresentar argumentos que lhe fundamenta científica e/ou pedagogicamente (ROCHA JUNIOR, 2005). Existem diferentes discursos sobre o seu conceito, suas características e sua função na sociedade, isso nos permite afirmar a presença de disputas internas para defender diferentes visões e projetos de Educação Física e reconhecer sua pluralidade.

Para Bracht, “os discursos sobre a educação, o trabalho e o lazer, sobre a ciência, sobre o corpo, sobre o movimento, sobre a saúde, são alguns dos discursos que compõem o universo simbólico de legitimação da Educação Física” (BRACHT, 2019, p. 36). O autor afirma que é importante estarmos conscientes de que nosso campo é também um campo de luta, de disputa por um significado legítimo, por um entendimento de Educação Física, e essas lutas precisam acontecer em um ambiente democrático, portanto plural (BRACHT, 2019).

Neste cenário de disputas e lutas internas para definição da sua especificidade e sua função, é importante deixar claro a existência de diferentes perspectivas, um grupo de autores defendem a distinção entre Educação Física escolar e Educação Física não escolar. A escolar se restringe à disciplina curricular que trabalha pedagogicamente os temas da cultura corporal na escola e a não escolar é reconhecida como práticas corporais que são desenvolvidas fora da escola como os treinamentos esportivos, atividades em academias de musculação etc..

Para outros autores da comunidade acadêmica, o discurso é que a Educação Física é essencialmente escolar e as práticas realizadas em espaços fora do âmbito escolar fazem parte de outros campos ou instituições. Em um evento online realizado pela Universidade de São Paulo (USP) em novembro de 2020, Valter Bracht afirma que nos discursos sobre a definição da Educação Física há uma confusão sobre o que é uma prática social que tem sua história e sua função com o nome do profissional que desenvolve a atividade, que atua naquele determinado local.

O autor citado enfatiza que a ideia de que onde tem um profissional de Educação Física atuando está acontecendo Educação Física é equivocada. Em um treinamento de futebol, por exemplo, não está acontecendo Educação Física, visto que o campo esportivo tem outras finalidades e particularidades. “Nos valendo de Bourdieu, podemos dizer que estas lutas na Educação Física se dão na intenção de constituir um campo de conhecimento específico” (ROCHA JUNIOR, 2005, p. 75).

Nesse contexto, Rocha Junior (2005) diz que no campo da Educação Física “instaura-se uma luta e uma constante e acalorado debate entre os que desejam pensar a área como disciplina científica e os que não a entendem como ciência, além dos que a querem definir como uma disciplina de orientação eminentemente pedagógica” (ROCHAJUNIOR, 2005, p. 77).

Ainda sobre esse aspecto, Paiva (2004) argumenta que é porque se torna uma disciplina escolar que a Educação Física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da qualificação dessa atuação. É ledo engano pensar que os que pesquisam Educação Física não devem se “restringir” à sua dimensão pedagógica (PAIVA, 2004).

A Educação Física inicia nas instituições de ensino nos finais do século XVIII na Europa, momento da consolidação do modelo de produção capitalista: “Naquele contexto, sobressaía a preocupação das autoridades estatais com o corpo, a saúde e a força de trabalho da população” (NEIRA, 2015, p. 235). Logo, as práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação já que seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Imediatamente no início do século XIX nasceram na Alemanha as Escolas de ginásticas e difundiram-se para toda Europa e países da América, o que permitiu a inclusão da ginástica, primeira terminologia da Educação Física, no ensino formal de todos os países com sistemas nacionais de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Para Neira (2015, p.235), “O surgimento dos métodos ginásticos foi o episódio decisivo para a inclusão dessa prática nas instituições educativas”. No Brasil, os métodos ginásticos entraram nas escolas por mediação dos instrutores militares e com um discurso nacionalista, tornou-se obrigatória no currículo das escolas e marcaram sua influência no sistema educacional principalmente nas quatro primeiras décadas do século XX. Compreendemos, por consequência, que a partir deste momento começa a surgir e se consolidar o campo da Educação Física escolar. Paiva (2004) aponta que “o processo de escolarização de uma *educação physica* parece ter sido um dos elementos que concorre para o engendramento do campo” (PAIVA, 2004, p. 64).

O autor ressalta que no final da década de 1930 são criados Departamentos de Educação Física (ligados à instâncias governamentais), a divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, além de escolas de formação de professores civis e legislação específica. Na década de 1940 continuaram os avanços com mais periódicos, primeira associação profissional e assim cria-se e consolidam-se instâncias específicas de seleção, formação e consagração do campo (PAIVA, 2004).

É preciso ter clareza que neste período a Educação Física era fortemente influenciada pelas ciências biológicas e naturais. “O caráter científico conferido a Educação Física constituía-se em fator determinante para sua consideração e respeito no interior do sistema educacional” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 52).

Após a Segunda Guerra Mundial, que corresponde ao fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgiram outras correntes que entraram em disputa pela hegemonia da Educação Física no currículo escolar, especialmente o Método Desportivo Generalizado. Com este método o esporte passa a ser o principal conteúdo a ser trabalhado nas aulas e a influência esportiva se acentua na década de 1960 com o início da ditadura militar em 1964.

Segundo Neira (2015), diante desse novo contexto, os objetivos educacionais se voltaram para a formação de agentes coerentes com as novas demandas do mundo do trabalho e em termos pedagógicos foi um período marcado por influências do tecnicismo educacional (NEIRA, 2015).

Mais adiante, nas décadas de 1970 e 1980 inicia um novo momento para o campo com o movimento denominado “renovador” da Educação Física. Ocorre nos anos 1980 a “crise” de identidade onde é questionada a visão estritamente biológica do corpo, assim como sua dependência da instituição esportiva, o que levou alguns

pesquisadores a se inspirarem na produção de novas propostas pedagógicas na tentativa de modificar o cenário e retirar a hegemonia do esporte do currículo das escolas.

Dentre as novas propostas pedagógicas neste período podemos destacar a psicomotricidade com a ideia de que pelo movimento poderia prevenir e tratar problemas de aprendizagem. A proposta curricular desenvolvimentista elaborada por Tani que propõe como função da Educação Física a aprendizagem do movimento relacionando intrinsecamente ao desenvolvimento global. E ainda o surgimento da concepção da saúde renovada de Guedes e Guedes com a finalidade do ensino de conceitos e procedimentos relacionados à prática de exercícios com vistas a adoção e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo (NEIRA, 2015, p. 237).

Até este momento as novas propostas curriculares permaneceram com uma visão descontextualizada da realidade e distantes das demandas sociais, fundamentadas em teorias tradicionais do currículo evidenciando ainda uma perspectiva tecnicista da Educação Física, já que não mostrava interesse e compromisso com a superação dos problemas sociais que afligiam grande parte da população.

Entretanto, como o país estava passando por um momento de redemocratização e com fortes influências de teorias críticas³ da educação, o materialismo histórico-dialético (MHD) surge como oportunidade de superação das desigualdades educacionais acentuadas no período da ditadura e tornou-se referência também nas novas propostas da Educação Física escolar.

Neste momento ocorre uma mudança no entendimento do objeto da Educação Física escolar: de exercício físico para cultura corporal (de movimento). O discurso legitimador busca justificar a presença da Educação Física no currículo escolar pela importância de legar as novas gerações esse acervo da cultura. Ademais, pode possibilitar efetivamente uma educação que leva os alunos a uma compreensão crítica dessas práticas (BRACHT, 2019).

Porém, é necessário frisar que apesar das influências do MHD nas produções acadêmicas e novas propostas da Educação Física escolar, isso não se materializou de fato na prática pedagógica de todos os professores da área.

³ As teorias críticas têm como objetivo orientar ações educativas no sentido de mudanças sociais que auxiliem na superação das desigualdades e injustiças (BRACHT, 2019).

No interior desse processo é importante também pontuar como um marco a mudança da direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), uma das principais entidades científicas da Educação Física que em 1989 passou a ser dirigida por agentes vinculados às Ciências Sociais e Humanas. O CBCE, então, passa a compreender que a Educação Física tem como objeto de estudo o trabalho pedagógico (LAZZAROTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014).

Nesta perspectiva, a Educação Física vivenciou também modificações paradigmáticas ao adotar as Ciências Sociais e Humanas como campo teórico. E dentre as transformações mais evidentes, podemos pontuar a sua inserção, no currículo escolar, na área de linguagens a partir do entendimento da gestualidade como forma de comunicação (NEIRA, 2015).

Esses acontecimentos permitiram novas produções cinetífias no campo e um aumento da produção teórica acerca de novos conceitos, fundamentos, metodologias de ensino e conteúdos da Educação Física na escola. A partir de então instalaram-se no campo “diferentes epistemes que se encontram em disputa” (BRACHT, 2019, p. 218).

Em 1992 foi publicado o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” por um coletivo de autores, foi a primeira proposta com uma sistematização de ensino da Educação Física escolar em uma perspectiva crítica denominada crítico superadora. Pouco tempo depois, em 1994, Eleonor Kunz publica o livro “Transformação Didática do Esporte” com uma proposta teórica metodológica chamada “Crítico Emancipatória.

Para Souza e Ramos (2017, p.77):

Foi um período de intensas descobertas para a área, visto que, além de colocar em questionamento o que se refere à hegemonia biologicista, possibilitou uma intensa produção teórica e a construção de um novo paradigma, que, segundo Soares *et al.* (1992), era baseado na construção crítica sobre a cultura corporal. Ainda segundo os autores, esse viés metodológico definia a Educação Física em outras bases científicas, além de se articular com a função social da escola na formação de um indivíduo identificado enquanto sujeito histórico.

É pertinente frisar que mesmo com todos os questionamentos e críticas surgidas com o movimento renovador julgamos o saber médico, com implementações de ações higienistas e a instituição militar elementos relevantes na configuração e consolidação da área. Assim como a instituição esportiva que participou da construção de sentidos no campo da Educação Física (PAIVA, 2004).

Portanto, as décadas de 30 e 80, do século XX, foram momentos importantes, diria até decisivos, para a Educação Física. O primeiro como momento de

engendramento do campo da Educação Física no Brasil e o segundo se esboçam suas reais possibilidades de autonomização (PAIVA, 2004).

É possível afirmar, então, que é relativamente recente o processo de incorporação sistemática da prática cinetífica com maior autonomia. E esse processo vem ocorrendo com maior intensidade após a década de 1990, demarcando um espaço social e forjando um *habitus* próprio, com a luta entre agentes e instituições em torno de capital específico e de novos objetos em disputa (LAZZAROTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014).

Para Valter Bracht (2019), podemos assegurar que atualmente o discurso legitimador da Educação Física escolar no Brasil está bastante impactado pelas metodologias e teorias das Ciências Sociais e Humanas, até mesmo os temas como saúde e qualidade de vida que historicamente estiveram ligados as Ciências Naturais. O autor destaca ainda que a Educação Física escolar precisa de uma articulação dialógica com o campo da educação (BRACHT, 2019).

Esses acontecimentos ocorreram, sobretudo porque os debates acadêmicos acerca das propostas pedagógicas críticas realizadas pelo movimento renovador impactaram fortemente os cursos de formação de professores de Educação Física, o que permitiu também novas práticas pedagógicas. Embora o aumento da produção teórica do campo não tenha se materializado totalmente na prática escolar, é preciso evidenciar as conquistas.

Ademais, os reflexos desses novos debates e disputas, acadêmicos do campo refletiram também no plano das políticas públicas. “Já na década de 90 muitas Secretarias Estaduais e Municipais [...] passam a absorver as concepções e propostas para Educação Física escolar produzidas no âmbito do movimento renovador” (BRACHT, 2019, p. 185).

Em 1996 é promulgada a LDB nº 9.394 e em seu artigo 25 inciso III estabelece que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Portanto, mesmo com algumas lacunas e contradições nos textos da referida política é notável um avanço na área, já que garante a obrigatoriedade em todas as etapas da educação básica.

Como o campo da Educação Física obteve sucesso com a LDB, conseguindo garantir a obrigatoriedade e assumindo um caráter de disciplina curricular e não mais como mera atividade prática como antes, evidencia a efetividade das ações e argumentos da comunidade acadêmica. Esse processo político-acadêmico pode ser

entendido a partir da obra de Bourdieu (2004), já que demonstrou o poder de exteriorização da interioridade do campo, a sua relevância educacional e o seu poder de legitimação, ao conquistar a obrigatoriedade da disciplina no sistema de ensino brasileiro (LAZZAROTI FILHO, SILVA E MASCARENHAS, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicado em 1997, para o componente curricular Educação Física também expressa influências das novas propostas pedagógicas e apresenta como objeto de ensino da disciplina a cultura corporal. Neira *et al.* (2015) destacam que “no final da década de 1990 a expressão cultura corporal se viu consagrada ao ser adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entretanto, nos documentos dos PCNs encontramos algumas incoerências e um dos maiores problemas é que os argumentos presentes no documento fazem dialogar com várias concepções do componente, ou seja, em muitos momentos é utilizado o termo cultura corporal de forma inadequada, conferindo uma sobrevida inclusive as noções psicobiológicas. Com essa confusão conceitual acaba permitindo consequências fortes para o campo da Educação Física escolar (NEIRA e GRAMORELLI, 2015).

Neira *et al.* (2015) nos alerta que diversos estudos com destaque para Silva (2011) e Lopes e Macedo (2011) denunciam o viés funcional camuflado nessas propostas dos documentos oficiais e questiona se poderia ser diferente haja vista que os PCNs foram formulados em pleno governo neoliberal (NEIRA; GRAMORELLI, 2015).

Com base na teoria bourdieusiana confirmamos que as disputas internas no campo pela hegemonia dos saberes na Educação Física escolar após o movimento renovador interferiram nas políticas públicas educacionais que surgiram depois da década de 1990, porém continuamos presenciando lutas simbólicas pela afirmação dos saberes considerados legítimos.

Nos anos 2000 as Secretarias Estaduais de Educação reformularam suas diretrizes curriculares que servem de referência para a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, “a grande maioria das diretrizes estaduais elaboradas nos anos 2000 trabalham com os conceitos de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento,” (BRACHT, 2019, p. 185). Um estudo realizado por Gramorelli (2014) aponta alusão à cultura corporal em dezesseis propostas curriculares estaduais, porém, os documentos oficiais atribuem ao termo significados diferentes (NEIRA; GRAMORELLI, 2015).

É relevante recordar que a cultura corporal proposta inicialmente pelo coletivo de autores e fundamentada no MHD englobava temas ou formas de atividades corporais como os jogos, lutas, danças, ginásticas, esportes, dentre outros. No entanto, com o decorrer do tempo, surgiram “concepções de cultura corporal que se diferenciam, pois cada perspectiva de ensino se fundamenta em campos epistemológicos distintos (NEIRA, 2015).

Então, para além das teorias críticas, o conceito de cultura corporal vem recebendo contribuições também das teorias pós-críticas⁴ de currículo e estão sendo utilizadas por professores do campo para propor novas concepções pedagógicas na Educação Física. “As teorias pós-críticas alertam que todas as práticas corporais, enquanto textos da cultura são perpassadas por relações de poder que têm na classe, etnia, gênero, religião, idade, nível de habilidade etc. alguns dos seus marcadores sociais” (NEIRA, 2015, p. 239).

Nesta perspectiva o século XXI é iniciado com novas disputas no campo e na definição do conceito de cultura corporal o que possibilitou o enriquecimento do debate educacional. “Os agentes do campo começam a forjar novos conceitos, colocando-os em contraponto a termos já consolidados [...] com novas interpretações que traduzem disputas, inclusive pelo poder de nomeação e de classificação dos objetos e das práticas do campo” (LAZZAROTI FILHO, SILVA E MASCARENHAS, 2014, p. 76).

Para as teorias pós-críticas a cultura é decorrente da linguagem, dos discursos, dos textos e das relações de poder. E a partir das concepções do pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo e estudos culturais promovem novas perspectivas para o entendimento de cultura corporal e para o currículo da Educação Física escolar.

A cultura corporal, para estas concepções, é entendida como um terreno de disputa entre setores da sociedade e implica adoção de atividades de ensino que possibilitem a identificação das forças em atuação. As atividades são organizadas e desenvolvidas de modo a permitir aos estudantes conhecer discursos e posicionamentos antagônicos com relação à prática corporal (NEIRA, 2015).

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física, por exemplo, permite a inclusão de todas as tradições culturais consentindo que várias vozes possam ser representadas, não se atribui valorização a esta ou aquela prática corporal. Uma

⁴ As teorias pós-críticas colocam em xeque as metanarrativas, as noções de progresso, a autonomia, a emancipação e a libertação do sujeito alentadas pelas teorias críticas, por não concordarem com os princípios do universalismo, essencialismo e fundamentalismo que dão sustentação ao pensamento moderno (SILVA, 2011 *apud* NEIRA, 2015, p. 239).

proposta de Educação Física nesta concepção considera legítima todas as manifestações da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2009 *apud* NEIRA, 2015).

Na perspectiva dos estudos culturais o currículo da Educação física também busca procedimentos mais democráticos diante dos diversos grupos que coabitam a sociedade, o intuito é promover todas as vozes e romper com preconceitos e hierarquizações, valoriza os conhecimentos científicos e ao mesmo tempo os conhecimentos populares e do senso comum, além de incentivar posturas críticas e se opor à formação de sujeito com os pressupostos neoliberais (NEIRA, 2015).

Diante do que vimos podemos afirmar que o campo da Educação Física escolar é um campo bastante complexo. No decorrer do seu curso, houve em diferentes momentos sócio-histórico e político várias modificações acerca das suas metodologias, conceitos e objetivos. Foram criadas inúmeras propostas pedagógicas a partir de diferentes concepções de currículo, passando pelo tradicional, crítico e pós-crítico, e esses acontecimentos foram de fundamental importância para o enriquecimento e autonomia do campo.

Como mencionado anteriormente, o poder instituído no campo e as lutas dos agentes para mantê-lo ou modificá-lo podem ser entendidos a partir dos campos de lutas e campos de forças presentes na obra de Bourdieu, expressam-se nestas disputas pela construção dos conceitos os quais representam formas de ver o campo e a sua disputa para legitimá-los (LAZZAROTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014).

Conforme demonstra estudos de Neira (2015) reconhecemos a existência de algumas incoerências e inconsistências com relação aos aspectos teórico metodológicos nos currículos de ensino de Educação Física no país, entretanto isso não permite ofuscar os progressos ocorridos no campo a partir do século XX e início do século XXI, com a legitimação de um novo entendimento acerca da Educação Física no currículo escolar.

Por fim, não podemos deixar de pontuar que atualmente o campo da Educação Física escolar passa por momentos difíceis e alguns retrocessos com as novas políticas educacionais em curso no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “em termos epistemológicos [...] se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente” (NEIRA, 2018).

A reforma do novo ensino médio, promulgada pela Lei 13.415/2017, fragiliza todas as conquistas do campo da Educação Física escolar com a tentativa de retirada da Educação Física como componente curricular no ensino médio e com a redução de sua carga horária. Essas questões serão aprofundadas nos capítulos seguintes.

4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS, O CURRÍCULO E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo apresentamos algumas discussões teóricas sobre políticas educacionais e curriculares para o ensino médio no Brasil. O pressuposto é de que a contextualização das políticas pode nos ajudar a compreender melhor o processo de formulação da atual reforma do ensino médio promulgada pela lei 13.415/2017 e suas implicações no currículo da Educação Física, objeto de estudo do presente trabalho.

O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro abordamos sobre as políticas educacionais dos anos 1990 e a reestruturação do Estado neste mesmo período. Em seguida, discutimos especificamente sobre as políticas curriculares que propõem diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e, por fim, discorremos sobre o trabalho docente e as políticas educacionais para o ensino médio.

Analisar a política pública não é uma tarefa fácil, por isso é necessário diferenciar a política pública, a política educacional e a política curricular. De acordo com Souza (2006), políticas públicas podem ser entendidas como ações de governo que produzem efeitos específicos, refletindo os ideais econômicos e sociais em disputa.

Na perspectiva marxista, política pública é o Estado em ação, é tudo o que o governo pensa e pretende fazer para organizar a vida em sociedade. Azevedo (2003, p. 38) enfatiza que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. De tal modo, o que o governo faz é tão importante quanto o que não faz.

A política educacional é um subcampo da política pública, então, é tudo o que o governo faz no âmbito educacional, diz respeito às decisões no ambiente escolar. Orientam a organização e financiamento das instituições educativas e tem a finalidade de resolver os problemas educacionais. Para esta abordagem “o Estado é o único produtor da política educacional” (EUGENIO, 2009, p. 33), por isso é denominada de estadocêntrica.

Esta concepção emprega um modelo linear de análise da política educacional seguindo as fases de formulação, implementação e avaliação. O estado formula as políticas que posteriormente são implementadas pelos agentes das escolas. De acordo com Power (2006), embora os pesquisadores desta concepção de análise centrada no Estado argumentem que ela fornece um sentido muito mais coerente sobre o que

acontece nas escolas, esse tipo de análise oferece poucos meios para lidar com o aspecto empírico e para compreender os detalhes (HOJAS, 2019).

É importante ressaltar que existem diferentes concepções teóricas que pensam e analisam as políticas educacionais, podemos destacar a marxista, estruturalista, pós-estruturalista e pluralista. A concepção teórica que apresentamos no início do texto é a marxista ou estadocêntrica, cuja centralidade na esfera política é de que os professores, gestores e coordenadores “são vistos como ausentes dos processos decisórios e o Estado é a principal categoria de análise” (EUGENIO, 2009, p. 32).

Já a política curricular pode ser compreendida como "um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele" (SACRISTÁN, 1998, p. 108). Essa definição nos aponta que o estudo das políticas curriculares pressupõe que se reconheça a articulação entre Estado, política educativa, sistema educacional e práticas pedagógicas.

Acreditamos que a análise das políticas educacionais precisa “ir ‘além do Estado’, ou seja, deixar de se concentrar apenas na ação estatal e valorizar outras dimensões do processo político” (HOJAS, 2019, p. 304). Stephen Ball afirma que “Qualquer teoria descente de política educacional deve levar em conta o papel do Estado. Mas qualquer teoria decente de política educacional não deve se limitar à perspectiva do controle estatal” (BALL, 1994, p. 10).

Portanto, Ball rompe com o modelo de análise linear e formula, em parceria com outros pesquisadores, a abordagem do ciclo de políticas que consiste em uma proposta de análise que tem como eixo central o entendimento de que as políticas educacionais não são produzidas de forma isolada ou unilateral, mas sim em uma circularidade capaz de articular discursos elaborados em contextos diferentes e por vários atores sociais (HOJAS, 2019).

Recorremos, então, a abordagem do ciclo de políticas de Ball, como citado no capítulo metodológico, que se caracteriza como pluralista, para analisar a atual reforma do ensino médio. O teórico define política como texto e como discurso. Assim, neste trabalho, a política “é entendida como texto e como ação, como o que é intencionado e o que é realizado (EUGENIO, 2009, p. 36).

A política como texto é materializada em documentos, legislações, atas, publicações etc., e no contexto escolar esses textos passam por diferentes interpretações e traduções. A política como discurso nos permite entender que os atores constroem

seus discursos e permitem também conhecer o próprio sujeito, as subjetividades, os valores. A política é composta por discursos dos atores envolvidos e das instituições e ao mesmo tempo, podem ser reconfiguradas por novos discursos, ou interpretadas de maneiras diferentes pelos sujeitos.

Nessa lógica, tendo como referência os estudos de Ball, a política curricular aqui é entendida como subcampo da política educacional e como um processo de negociação complexa em que as ações como produção e alterações nos documentos legais, produção de documentos curriculares e a prática do professor estão interrelacionadas (EUGENIO, 2009).

Defendemos a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, com interpretações em outras bases da atuação do Estado e das práticas curriculares. É importante superar esse modelo verticalizado reservando as escolas o papel subordinado de implementação das políticas e ao Estado uma ação onipotente (LOPES, 2006).

Feito estes esclarecimentos, começaremos no tópico a seguir com as discussões sobre as políticas educacionais para o ensino médio.

4.1 As reformas educacionais a partir dos anos 1990 e o ensino médio

Os anos de 1990 foram marcados por inúmeras reformas educacionais no Brasil, foi neste período que se aprofundaram as relações entre organismos internacionais e o governo brasileiro. “o que impactou profundamente os rumos das políticas educacionais adotadas no país desde então” (MOTA JUNIOR E MAUÉS, 2014, p. 1138).

No final da década de 1980, a maioria dos países da América Latina estava em déficit econômico e a função do Estado passava por redefinições como consequência da crise do capitalismo e esgotamento do Estado de Bem-Estar-Social, o que permitiu uma maior penetração de pensamentos liberais. Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado, principalmente nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira (YANAGUITA, 2011).

Assim, nos anos de 1990 foram consolidados nestes países as reformas nas estruturas e no aparato de funcionamento do Estado por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da

abertura de mercado e das reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (SOUZA; FARIA, 2004).

Na perspectiva neoliberal o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, sua função agora é de gerenciador das políticas, e nessa nova rediscussão de seu papel vai ganhando força a lógica empresarial e gerencialista para administração dos serviços públicos. São adotadas políticas de controle e monitoramento que servem de base para avaliar o desempenho de seus agentes e do serviço prestado (SOUZA, 2018).

As reformas no campo educacional que foram efetivadas a partir de então seguiram o padrão neoliberal com diagnósticos, relatórios e receituários de instituições internacionais. O Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OCDE) têm orientado as reformas educacionais no Brasil com mais intensidade desde o início dos anos 1990.

Portanto, o começo da ascensão das ideias do neoliberalismo nas reformas educacionais no Brasil tem início com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República nos anos 1990, sofrendo certa descontinuidade durante a Presidência de Itamar Franco e uma aceleração na gestão de FHC, essencialmente no seu primeiro mandato (YANAGUITA, 2011).

No governo FHC os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de mecanismos objetivos e universalistas de arrecadação e repasse mínimos para as escolas. No movimento dessas normas ocorreu a incorporação pelo Ministério da Educação (MEC) dos princípios da política de financiamento sugerida pelos organismos internacional e pelo setor empresarial (FRANÇA, 2005). Desse modo, no centro das reformas “estavam a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares” (MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014, p. 1140).

Zimbas (2005, p. 1070) afirma que:

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar.

Por isso, houve nos anos 1990 um destaque para novas políticas educacionais na educação básica, dentre estas podemos ressaltar a lei nº 9.424/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/96, o Exame Nacional de Cursos em 1995 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998.

Segundo Yanguita (2011, p. 7) “O FUNDEF, a LDB/96 e os exames nacionais determinaram as novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica”. É necessário frisar que as reformas no governo FHC priorizavam o ensino fundamental em detrimento do ensino infantil e médio, e destinou a maior parte dos recursos financeiros para essa etapa da educação básica impossibilitando a universalização dos demais níveis de ensino.

O FUNDEF se constituiu como um fundo contábil, formado por vários impostos, tendo como objetivos a remuneração exclusiva dos professores do ensino fundamental, em efetivo exercício do magistério, o estímulo em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino (MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014). Somente em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que essa lei foi revogada por meio da Lei nº 11.494 que criou o FUNDEB, ampliando o fundo para toda a educação básica.

Apenas na segunda metade dos anos 1990 que é resgatado o debate sobre a finalidade do ensino médio e depois de inúmeras disputas e embates, foi aprovada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases para Educação LDB nº 9.394/1996 que conforme Moehlecke (2012, p. 41):

Consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral.

Nesse momento a intenção era imprimir ao ensino médio uma identidade associada a formação básica que deve ser garantida a toda população, na tentativa de romper com a dicotomia, que historicamente acompanha essa etapa da educação, entre ensino profissionalizante e preparatório para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012).

Entretanto, no cenário dos anos 1990 de redefinição do papel do Estado e novos paradigmas de reformas educacionais a LDB seguiu as orientações neoliberais das agências internacionais que entendem a educação por um viés mercadológico. Embora no texto da lei encontra-se a inclusão da formação ética e uma suposta

preocupação com o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico do estudante e a possibilidade de um ensino médio que seja comum a todos, isso não aconteceu de fato na prática.

Concordamos com Hojas (2019) quando afirma que “é preciso considerar que os textos políticos são frequentemente contraditórios” (HOJAS, 2019, p. 305), “[...] é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados ou completos” (BALL, 1994, p. 16).

Ball (2010, p. 492) afirma que “a educação empreendedora é hoje um fenômeno global generalizado, conectado pelos textos e políticas governamentais à competitividade internacional da economia do conhecimento”. Desse modo, encontramos nas leis brasileiras, como a LDB, discursos que foram influenciados pela agências internacionais que financiam a educação e tem como finalidade a eficiência e a qualidade, mas se refere apenas a qualidade para preparar os educandos para atuar no mercado de trabalho.

Conforme Carneiro (2019, p. 34):

Atacando diretamente a concepção de formação humana integral, existe o interesse mercadológico de que a última etapa da educação básica esteja atrelada à preparação para o trabalho. Essa visão empresarial da escola pública, como formadora de mão de obra, contraria seu caráter social inclusivo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora existam alguns progressos com relação à etapa do ensino médio, a LDB 9.394/96 não cumpre com todos os objetivos que apresentam no texto da lei, além disso, permite a permanência de alguns problemas antigos, como por exemplo, a continuidade da dualidade de ensino nessa etapa da educação básica.

Conforme Zimbas (2005) ainda que indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, a lei contém inúmeras ambiguidades que possibilitaram que legislações complementares organizasse novamente estruturas paralelas de ensino. Deixou espaço para que o decreto do governo federal nº 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular (ZIMBAS, 2005).

Em 2004 esse decreto foi revogado sendo substituído pelo decreto nº 5.154 e, posteriormente, pela lei nº11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos (MOEHLECKE, 2012).

Após a sua primeira versão, então, a LDB 9.394/96 passou por uma série de alterações, destacando a Lei nº 12.796/2013, que assegura a obrigatoriedade, gratuidade e responsabilidade do estado para com o ensino médio, o que antes era garantido apenas para o ensino fundamental (CARNEIRO, 2019).

Este é um aspecto que pode ser considerado como um avanço nesta modalidade de ensino, mas a garantia da obrigatoriedade por parte do estado não permitiu que houvesse uma melhoria na qualidade do ensino. Souza e Ramos (2017, p. 74) afirmam que o ensino médio “passou por diversas modificações ao longo do tempo; essas modificações, porém, não resultaram em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.”

Assim, fica claro que no processo de formulação de políticas existem diferentes interesses, acontecem inúmeros conflitos, negociações e nem sempre os objetivos que foram definidos no texto da lei são alcançados.

De acordo com Zimbas (2005) com as reformas educacionais nos anos 1990 houve uma explosão na demanda de matrículas no ensino médio, o que indica uma maior democratização do acesso, no entanto, a maior heterogeneidade do alunado reforça a crítica a conteúdos descontextualizados, assim como métodos tradicionais de ensino, exigindo uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva (ZIMBAS, 2005).

Portanto, observamos que nas últimas duas décadas propostas de mudanças foram apresentadas para o ensino médio, mas nem todas foram materializadas nas escolas. Traduzindo as intenções da LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), divulgadas no final dos anos 1990, tentaram produzir uma identidade para o ensino médio (CARNEIRO, 2019).

As DCNEM e os PCNEM propõem em seus textos, orientações para as ações das escolas e dos professores, estes documentos se tornaram referência de políticas curriculares para essa etapa da educação básica e sobre esses aspectos vamos discutir com mais profundidade no tópico a seguir.

4.2 Política curricular para o ensino médio

Antes de iniciar a discussão sobre as atuais políticas curriculares para o ensino médio, faremos uma breve contextualização apresentando algumas das principais mudanças pelas quais passou o ensino médio no país, visto que esta é uma etapa da educação básica que historicamente vem se constituindo com contradições e diferentes concepções sobre suas funções.

O ensino médio surge no Brasil como um lugar para poucos, organizado com base no modelo de seminário-escola dos jesuítas tinha como principal objetivo preparar a elite local para os exames de ingressos aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades (PINTO, 2002). Sua função, então, era exclusivamente propedêutica.

O início da institucionalização ocorreu com a reforma Francisco Campos, em 1932. Porém, de acordo com Kuenzer (1997), é somente com a Reforma Capanema, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), que o ensino médio passa a ser estruturado como curso, com estudos regulares. Além da formação propedêutica é criado, nesse momento, os ramos do ensino profissional industrial, comercial e agrícola (MOLINA NETO *et al.*, 2017).

Tais opções consagraram o que educadores da época definiram como uma dualidade do sistema de ensino, uma vez que viabilizava trajetórias diferentes (MOEHLECKE, 2012). Essa dualidade permitiu um ensino que visa preparar para continuidade dos estudos em cursos superiores para elite e um ensino profissional para as classes populares, destinado a formar mão de obra qualificada para atuar nas indústrias que começavam a surgir no país.

A equivalência entre os dois modelos, consentindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso profissionalizante, foi sendo gradualmente construída (leis nº 1.076/50 e nº 1.821/53), contudo só foi estabelecida integralmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MOEHLECKE, 2012).

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961, que foi longamente debatida e alterada até ser aprovada. Estruturou o então ensino secundário em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional. Não superando a

dicotomia dessa etapa da educação (NASCIMENTO, 2007). Para Kuenzer (1997, p. 9) “É esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade.”

Em 1971, a Lei nº 5.692 deixa claro em seu discurso a influência do governo militar, instalado com o golpe militar em 1964. Essa lei apresenta um currículo tecnicista, com evidente intenção de despolitizar os estudantes, e passa a priorizar o ensino técnico profissionalizante com objetivo de prepará-los para o trabalho. Lima (2009) afirma que essa lei resultou em profundo fracasso, pois não formou técnicos qualificados, sua duração foi curta, além de pouco eficaz.

Por volta dos anos 1990, com um novo contexto político e econômico, período de redemocratização do país e redefinição do papel do Estado, surge novas discussões sobre as políticas educacionais para o ensino médio, como mencionado no tópico anterior. Houve a aprovação de vários documentos que orientaram as políticas e na segunda metade da década de 1990 a LDB 9.394/96 foi promulgada e foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Lopes e Macedo (2001) ressaltam que os estudos acerca da política curricular no Brasil iniciaram a partir da década de 1990 baseado em uma perspectiva de educação resultante do processo de globalização. Para Carneiro (2019, p. 34), “A LDB foi propulsora de várias políticas que indicavam novos rumos para a educação”.

A partir desse momento, principalmente com a divulgação das DCNEM em 1998, e dos PCNEM em 1999, foram implementadas algumas mudanças curriculares no ensino médio que permitiram uma reestruturação curricular nessa etapa da educação básica, inserindo o Brasil no projeto de currículo nacional e no contexto da globalização das políticas educacionais. Confirmando a influência das políticas internacionais no currículo brasileiro.

Porém, para Carneiro (2019) o campo internacional não é capaz de definir integralmente as ações de um país, as definições internacionais estão sempre sujeitas ao contexto de cada nação e, mesmo seguindo determinados padrões, modelos ou ordens, a política não é estática ela é dinâmica e flexível. Mainardes (2006) ressalta que as orientações ou influências de agências internacionais são sempre recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos.

As DCNEM, publicadas em 1998, tinham como finalidade aproximar o que está posto na LDB 9.394/96 a ação pedagógica da escola e dos professores, visa

assegurar uma formação nacional comum cumprindo a obrigatoriedade expressa na lei e afirma que o ensino médio deve garantir uma formação geral para o cidadão e futuro trabalhador.

O documento das DCNEM propõe uma organização curricular que tem como pilares a contextualização e a interdisciplinaridade. Torna-se fundamental contextualizar o conteúdo para que o aluno compreenda melhor, as DCNEM afirmam a necessidade de “não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar condições para que os alunos reexperienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas” (DCNEM, p.47).

Segundo Eugênio (2009), a leitura das DCNEM nos permite encontrar uma mescla de discursos, sendo a principal referência o da Psicologia e a concepção de aprendizagem do documento fundamenta-se nas proposições de Piaget e Vygotsky.

Os PCNEM foram divulgados em 1999 e propõem um currículo dividido entre uma base nacional comum e uma parte diversificada. A base comum ocupa 75% da carga horária e estrutura-se em três áreas, a de Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias e Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.

Os PCNEM são organizados em torno de quatro eixos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver, e a base nacional comum deve possibilitar que o estudante busque, gere e use as informações trabalhadas nas escolas para solucionar problemas concretos (EUGÊNIO, 2009).

Contudo, existe um abismo entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que de fato acontece na sala de aula, na prática das escolas, ainda que as DCNEM e os PCNEM sejam considerados referências de políticas curriculares os textos dos documentos “[...] não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios.” (MAINARDE, 2006, p. 52). Visto que na produção dos textos existem inúmeros acordos e disputas pelo poder.

Para Moehlecke (2012) as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, na defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino e propondo um currículo mais flexível e adaptado a realidade do aluno. No entanto, ao analisar em um contexto mais amplo das políticas o que se percebia era uma realidade muito distante daquela proposta pelas diretrizes.

Dentre as críticas realizadas às DCNEM, podemos afirmar que as mais recorrentes são: “a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p.48).

Como afirmado anteriormente, as reformas adotadas a partir dos anos 1990 para a educação e especificamente as diretrizes para o ensino médio, seguiram com o discurso neoliberal que prioriza um currículo flexível para se adequar ao mundo do trabalho pensando a educação em uma perspectiva apenas mercadológica e economicista.

Nos anos 2000, na gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a Secretaria de Educação Básica (SEB) publicou em 2006 as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. E depois de algumas revisões por especialistas, houve a atualização das diretrizes, e em maio de 2011 foi aprovado o parecer estabelecendo as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Mesmo vivenciando um contexto político e social claramente diferente dos anos 1990, os grandes temas e preocupações continuaram nas novas diretrizes, a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino, a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (Moehlecke, 2012).

O resgate histórico das políticas curriculares no Brasil nos mostra uma trajetória de melhoria dos indicadores de acesso e permanência na escola nos últimos 20 anos, além da garantia do direito ao ensino médio, transparecendo uma maior representatividade dos setores mais excluídos da sociedade. Porém, esse crescimento entra em conflito com os dados e referências nacionais que não comprovam qualidade no ensino médio do país. (KRAWCZYK; SILVA, 2017)

Recentemente foi aprovada uma nova reforma curricular para o ensino médio. Após o golpe parlamentar que retirou a presidente Dilma Rousseff da presidência da república, em 2016, o então presidente Michael Temer, de forma arbitrária e por influência de instituições internacionais e o empresariado nacional, publicou em 22 de setembro de 2016 a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que faz uma profunda modificação no currículo das escolas de ensino médio.

Na MP o currículo das escolas de ensino médio “será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências

da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (BRASIL, 2016), é retirada a obrigatoriedade dos componentes curriculares: Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, sugere a inclusão do “profissional de notório saber” nos cursos técnicos, propõe ampliação da carga horária, oferta de cursos em tempo integral, dentre outras alterações significativas.

Mesmo com várias manifestações da sociedade civil em geral e de entidades educacionais contra a MP, esta foi convertida na Lei 13.415/2017, no dia 16 de fevereiro de 2017, com pequenas alterações, a maior parte do texto foi mantida. Confirmando a influência de institutos internacionais e do empresariado nacional nas políticas educacionais no Brasil.

Prietto e Souza (2020, p. 7) enfatizam que a reforma “oferece aos estudantes a opção para seguir um currículo voltado para formação profissionalizante e um ensino voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ensino superior.”

Entretanto, Gariglio *et al.* (2017, p.57) afirmam que:

A ‘flexibilização curricular’ constitui uma falácia pelo fato dos itinerários formativos serem definidos pela oferta dos sistemas de ensino, oferta está condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens.

A depender do sistema de ensino, do porte da escola, do número de turmas, do corpo docente, em diversas unidades escolares os jovens não terão oportunidade de escolher entre carreira técnica e preparação ao ensino superior desmontando o discurso da reforma e impossibilitando uma formação comum e com a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Concordamos com Hojas (2019) que os textos da política não são restritos a uma leitura única e harmoniosa e as prescrições presentes nos textos não são prontamente assimiláveis e aplicáveis. Percebemos, no texto da atual política educacional brasileira para o ensino médio incoerências com relação a sua real finalidade, embora no texto oficial tenha explícito uma preocupação com a formação da juventude, principalmente com a flexibilização curricular, na verdade a educação está subordinada aos interesses do mercado seguindo uma consolidação do discurso da política neoliberal para educação que está presente no Brasil desde a década de 90.

No entanto, concordamos com Ball (2002) que o discurso neoliberal, neste momento atual (ou melhor, desde os anos 1980), ainda é predominante, mas mesmo com o discurso neoliberal dominante, existem campos de disputa em que este pode ser colocado em xeque.

4.3 O trabalho docente e as políticas educacionais para o ensino médio

As reformas educacionais têm causado consequências importantes para os docentes do Ensino Médio no Brasil, a reestruturação curricular impõe novas demandas gerando por mudanças na organização do trabalho desses profissionais. Para Oliveira (2004, p. 1127), as modificações “trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

A nova reforma para o Ensino Médio, que propõe transformações significativas em todo sistema de ensino, repercute também em alterações profundas no trabalho docente e parece ter ampliado as dificuldades para o trabalho dos professores. Dessa forma, é pertinente entendermos as funções e características do trabalho desses profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

Tardif e Lessard (2020) nos fazem refletir sobre a necessidade de compreender melhor qual é a real função dos professores nas suas diferentes tarefas cotidianas. Os autores ressaltam que “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais [...]” (TARDIF; LESSARD, 2020, p. 38).

Os autores defendem também a importância de entender a docência levando em conta a totalidade dos componentes desse trabalho. Como todos os trabalhos da sociedade atual, a docência se desenvolve num espaço já organizado; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalhos próprias, ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza é cheia de consequências para os trabalhadores. A docência se realiza segundo um certo processo do qual provem determinados resultados (TARDIF; LESSARD, 2020).

Portanto, a docência entendida como trabalho é constituída por uma organização, por objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados. Pode ser caracterizado como um trabalho codificado e, também flexível, pois o trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado entre outras coisas. Mas também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, incertezas e imprevistos (TARDIF; LESSARD, 2020).

A docência é uma das mais antigas profissões modernas, é desenvolvida em um lugar específico, organizado e com características próprias que é a escola, assim, como lugar de trabalho, tudo que acontece nesse ambiente vai interferir diretamente no trabalho do professor.

Na instituição escolar o docente atua em função do processo de ensino-aprendizagem e socialização dos alunos, o que torna um trabalho extremamente difícil. Para Tardif (2002), o objeto do trabalho dos professores são os seres humanos que possuem características peculiares. Eles trabalham com agentes que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetividades, o que torna o processo de ensino complexo, único e imprevisível.

Porém, atualmente o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula. Dalila Oliveira (2004) afirma que com o movimento das reformas educacionais a partir dos anos 1990, houve consequências significativas para organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição.

Sobre esse aspecto, Corrêa (2018) diz que as reformas educacionais realizadas no Brasil desde a década de 1990 apresentam um novo modelo de gestão de ensino público que se apoiam em processos mais participativos e descentralizados de administração dos recursos e das responsabilidades passando a dar maior autonomia à unidade escolar e a exigir dos professores um novo perfil (CORRÊA, 2018).

Com essas modificações causadas pelas reformas, os professores passam a serem considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema de ensino. O docente, diante das várias funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004).

Com as legislações e programas de reforma:

Os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

E apesar de ter um acréscimo de funções, o docente não recebe aumento salarial, por isso provavelmente “o profissional pode sentir-se desvalorizado e pode acabar, por conta da grande demanda de trabalho, não dando conta do que talvez seja a principal função docente, o ensino” (CORRÊA, 2018, p. 50).

Segundo Oliveira (2004):

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Diante dessas alterações provocadas pelas novas políticas educacionais para o ensino médio, os docentes, na grande maioria das vezes, se sentem na obrigação de responder as novas demandas pedagógicas e administrativas, porém, sem condições de trabalho adequadas, sobrecarregados e inseguros se sentem desamparados. Dessa forma, com as novas exigências, cobranças orientadas por organismos internacionais e nacionais têm intensificado a perda de poder e autonomia do docente, além de sobrecarga de trabalho.

Acreditamos que a nova reforma do Ensino Médio, que foi formulada sem diálogo com os professores para compreender suas necessidades e seu contexto precário de trabalho, não levando em consideração a infraestrutura das escolas, o número de alunos por sala, dentre outras coisas, auxiliou para ampliação significativa da perda de autonomia docente e precarização do seu trabalho.

Enfim, para trabalhar com a nova reestruturação curricular proposta pela reforma do ensino médio, onde muitas disciplinas perderam carga horária e conseqüentemente houve a necessidade de o professor assumir um número maior de turmas para lecionar e completar seu horário deixa evidente o aumento da sobrecarga de trabalho desse profissional. Além disso, o professor possivelmente precise mudar sua prática para atender a um ensino num tempo menor o que impossibilita garantir a aprendizagem dos alunos.

Esclarecemos que nos aprofundaremos mais nessa temática no capítulo 6 desta dissertação, momento de análise e discussão dos dados e reflexões acerca das

implicações da reorganização curricular provocadas pelo NEM no trabalho docente do professor de Educação Física.

5 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2017 A 2020

Resumo: O presente artigo teve como objetivo analisar o que está sendo pesquisado sobre a reforma do ensino médio no campo da Educação Física no período de 2017 a 2020, possibilitando análises e reflexões sobre os desafios que ela terá que enfrentar diante da atual política educacional para o ensino médio. Fizemos um levantamento das produções acadêmicas em 4 revistas: Conexões, da Faculdade de Educação Física da UNICAMP; Motriz, da UNESP; Revista Brasileira de Ciências do Esporte-RBCE e Revista Motrivivência, todos periódicos dedicados à pesquisa em Educação Física. Podemos afirmar que no período de 2017 a 2020 houve pouca produção científica e há um reconhecimento desse aspecto nos trabalhos observados. Notamos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o lugar da Educação Física na nova política educacional para o ensino médio e percebemos que no discurso da reforma do ensino médio há uma desvalorização dos componentes curriculares que trabalham com a estética, a corporeidade e o pensamento crítico, sobretudo por valorizar uma formação para atender os interesses mercadológicos de uma política educacional neoliberal.

Palavras-Chave: Política Educacional; Ensino Médio; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio expressa na Lei 13.415/2017, que propõe uma reformulação profunda no currículo desta etapa da educação básica, foi marcada por inúmeras polêmicas e críticas de pesquisadores e associações científicas. Por conta do seu conteúdo e por ter sido imposta por meio da Medida provisória (MP 746/2016), sem possibilidade de diálogos e debates amplos com professores, alunos, entidades educacionais e a sociedade de modo geral, é considerada por intelectuais renomados, a exemplo de Ferretti (2018), Silva (2018), Kuenzer (2020), dentre outros, como uma política educacional que implicará retrocessos na educação brasileira.

Entendemos a necessidade de uma reforma no ensino médio há muito tempo no Brasil, contudo, a que foi sancionada pelo então presidente Michel Temer está a anos luz de distância daquela que vinha sendo discutida por diferentes movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação. A MP 746/16 desconsiderou os debates e proposições que permearam as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) (BASTOS et. al., 2017).

Segundo Ferretti (2018, p.26), “de acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular do ensino médio tem como objetivo tornar o currículo mais flexível, para atender melhor os interesses dos alunos do ensino Médio.”

A Lei 13.415/2017 estabeleceu a flexibilização para o currículo, com parte da carga horária sendo destinada à Base Nacional Comum Curricular e a outra parte para os itinerários formativos. Evidentemente que essa alteração trouxe muitas implicações para as escolas e os sistemas de ensino, pois a Lei não aponta quais recursos da União serão destinados à ampliação da carga horária e flexibilização do currículo.

O Ministério da Educação apresentou vários argumentos para justificar a urgência da atual reforma e na exposição de motivos foi enfatizada a necessidade de combater os altos índices de evasão escolar, atribuídos pela baixa atratividade do currículo e melhorar a qualidade do ensino médio ofertado em todo país (CRUZ E SILVA, 2019).

Entretanto, percebemos que a finalidade da reforma vai além da que formalmente está expressa no documento legal. Ferretti (2018) afirma que o Projeto de Lei resultou de intensa atuação do empresariado nacional que, há tempos vêm exercendo forte influência sobre o Ministério da Educação (MEC), no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira. Na visão de Carneiro (2019, p. 38), “travestido de mudança, o discurso oficial da reforma omite verdadeiras intenções, voltadas aos interesses do empresariado [...]”.

Souza (2018) enfatiza que as políticas educacionais, nas últimas décadas, se apropriaram de discursos de caráter economicista e mercadológico, defendendo elementos empresariais como: eficiência, produtividade e meritocracia para melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, concordamos com Souza e Ramos (2017) quando afirmam que na reforma do ensino médio há uma tentativa explícita de secundarizar os componentes curriculares que tratam da estética, da política e da cultura corporal, o que não serve de modo imediato para que o trabalhador se insira no mercado de trabalho e muito menos para a sua formação crítica é rejeitado.

Isso fica evidente no texto da MP 746/2016 quando retira do currículo das escolas de ensino médio a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Somente depois de inúmeras manifestações de diferentes entidades educacionais e alunos em todo território nacional que na publicação da Lei 13.415/2017

foi mantida a obrigatoriedade destas disciplinas, mas agora não como componentes curriculares apenas, sob a forma de *estudos e práticas*.

Compreendemos então, no discurso da reforma, retrocessos referentes a área da Educação Física e sua permanência no currículo das escolas de ensino médio. E por acreditar ser importante o debate acadêmico sobre essa temática surgiu o seguinte questionamento: De que forma periódicos da Área de Educação Física têm abordado a reforma do ensino médio nos artigos publicados no período de 2017-2020?

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar o que está sendo pesquisado sobre a reforma do ensino médio no campo da Educação Física no período de 2017 a 2020 nos periódicos da área, possibilitando análises e reflexões sobre os desafios que ela terá que enfrentar diante da atual política educacional para o ensino médio.

O artigo está dividido em três seções. No primeiro momento apresentamos os procedimentos metodológicos; logo após, uma breve discussão sobre os resultados da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa, realizamos uma revisão de literatura caracterizada como revisão sistemática que é uma metodologia rigorosa proposta para identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca, além de avaliar a qualidade e validade desses estudos (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 398).

Fizemos um levantamento das produções acadêmicas sobre a reforma do ensino médio e sua relação com a Educação Física em quatro periódicos da área da Educação Física, com melhores avaliações no sistema WebQualis da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a saber: Revista Conexões, da Faculdade de Educação Física da UNICAMP; Revista Motriz, da UNESP; Revista Brasileira de Ciências do Esporte RBCE e Revista Motrivivência.

O corte temporal foi de 2017 a 2020. Demarcamos esse período em virtude da publicação da Lei 13.415/2017, que regulamenta a reforma do ensino médio. Utilizamos como descritores os termos como: ensino médio, Educação Física, reforma do ensino médio e ensino da Educação Física.

Apenas na Revista Motrivivência encontramos artigos que abordam a temática sobre a reforma do ensino médio e a Educação Física, conforme tabela 1. Identificamos oito artigos. 07 desses foram publicados em uma edição especial sobre o ensino médio, no ano de 2017. Um dos artigos discute a Educação Física no ensino médio sem se reportar à Lei 13.415/2017 e foi excluído.

Tabela 1 - Publicações de artigos relacionados à Reforma do Ensino Médio e a Educação Física em periódicos da área no período de 2017 a 2020

Ano/ Publicação	Conexões	Motriz	RBCB	Motrivivência	Total
2017	—	—	—	6	6
2018	—	—	—	—	—
2019	—	—	—	—	—
2020	—	—	—	1	1
Total				7	7

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Analisamos então, sete artigos que discutem a reforma do ensino médio e suas implicações na Educação Física, no intuito de contribuir para o debate sobre a temática e ressaltar a importância da permanência da Educação Física, enquanto componente curricular, no currículo das escolas. A seguir o quadro 2 mostra a autoria, palavras-chave e título das produções encontradas na Revista Motrivivência que foram analisadas:

Quadro 2 – Sistematização do corpus de análise das produções encontradas na Revista Motrivivência no período de 2017 a 2020.

Título do artigo	Autores	Palavras-chave
A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida	Gabriel Carvalho Bungenstab e Ari Lazzarotti Filho	Ensino Médio. Educação Física. Reforma.
As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio	Vanessa Gomes de Castro	Ensino Médio. Educação Física. Reforma.
Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio	Maristela da Silva Souza e Fabrício Krusche Ramos	Educação Física. Mundo do Trabalho. Ensino Médio.
A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do	Vicente Molina Neto, Denise Grosso da Fonseca, Lisandra	Educação Física. Ensino Médio. Currículo.

Gelo	Oliveira e Silva, Rodrigo Alberto Lopes e Elisandro Schultz Wittizoreck	
O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física	José Ângelo Gariglio, Admir Soares Almeida Junior e Cláudio Márcio Oliveira	Ensino Médio. Educação Física. Currículo. Política Educacional. Legitimidade Pedagógica.
Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro	Robson dos Santos Bastos, Osvaldo Galdino dos Santos Junior e Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	Política Educacional. Reforma do Ensino Médio. Educação Física.
O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos	Adelina Lorensi Prietto e Maristela da Silva Souza	Políticas educacionais; Educação física escolar; Educação básica.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para dar suporte à análise da política educacional e entender melhor o processo de criação da reforma do ensino médio utilizamos como referência a abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen Ball⁵ e colaboradores. De acordo com Avelar (2016), o ciclo de políticas busca compreender como as políticas são feitas.

Estabelecendo o diálogo entre a revisão bibliográfica e a abordagem de ciclo de Ball, apontamos inicialmente na seção de resultado e discussões uma breve análise sobre as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil; em seguida, é pontuada a relação da Educação Física com a reforma do ensino médio e alguns apontamentos sobre as pesquisas analisadas.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Políticas Educacionais para o ensino médio no Brasil

O ensino médio no Brasil é uma etapa da educação básica que historicamente vem se constituindo com contradições e diferentes concepções sobre suas funções. Sempre esteve a serviço dos interesses das classes dominantes, permitindo que as classes economicamente mais favorecidas sejam privilegiadas. Foram formuladas inúmeras políticas educacionais, que tem em seus discursos a intenção de resolver os problemas dessa etapa da educação, no entanto ao longo dos anos observamos a permanência destes.

⁵Sociólogo Inglês, “os seus estudos têm influenciado e contribuído para as pesquisas sobre políticas educacionais por todo mundo.” Souza (2018, p. 2)

O início da institucionalização do ensino médio ocorreu com a Reforma Francisco Campos, em 1932, a organização curricular era fundamentalmente propedêutica. Entretanto, de acordo com Kuenzer (1997), é com a Reforma Capanema, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), que o ensino médio passa a ser estruturado com estudos regulares. Além da formação propedêutica surge o ensino industrial, comercial e agrícola (MOLINA NETO *et al.*, 2017).

Segundo Nascimento (2007, p. 81), “estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola.” Aparece a partir desse momento uma dualidade entre um ensino que visa preparar para continuidade dos estudos em cursos superiores para elite e um ensino profissional, para as classes populares, destinado a formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961, que foi longamente debatida e alterada até ser aprovada. Estruturou o Ensino Médio em: ginasial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). Não superando a dicotomia dessa etapa da educação. (NASCIMENTO, 2007)

Em 1971, a Lei nº 5.692 deixa claro em seu discurso a influência do governo militar, instalado com o golpe militar em 1964, apresenta um currículo tecnicista com evidente intenção de despolitizar os estudantes, e passam a priorizar o ensino técnico profissionalizante com objetivo de prepará-los para o trabalho. Entretanto, Lima (2009 *apud* SOUZA e RAMOS 2017, p. 74) afirma que essa lei “resultou em profundo fracasso, pois não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho.”

Levando em consideração os discursos das referidas reformas podemos ponderar que desde a primeira LDB nº 4.024/1961 essa etapa da escolarização já era marcada por influências de grupos e instituições, que entendem a educação e o ensino por um viés mercadológico.

Por volta dos anos 1990, com um novo contexto político e econômico, período de redemocratização do país, surgem novas discussões sobre as políticas educacionais e depois de inúmeras disputas e embates no ano de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para Educação, a LDB nº 9.394/1996. “Ela estabelece que a educação básica seja organizada em três etapas, sendo o ensino médio a etapa final.” (CARNEIRO, 2019, p.33)

No texto da lei, encontra-se a inclusão da formação ética e uma suposta preocupação com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, além da possibilidade de um ensino médio que seja comum a todos. Entretanto, “[...] é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados ou completos” (BALL, 1994, p. 16).

Após a sua primeira versão a LDB 9.394/96 passou por uma série de alterações, destacando a Lei nº 12.796/2013, que assegura a obrigatoriedade, gratuidade e responsabilidade do estado para com o ensino médio, o que antes era garantido apenas para o ensino fundamental (CARNEIRO, 2019).

Este é um aspecto que pode ser considerado como um avanço nesta modalidade de ensino, entretanto, a garantia da obrigatoriedade por parte do estado não se materializou na qualidade do ensino. Nesse sentido, Souza e Ramos (2017, p. 74) afirmam que o ensino médio “passou por diversas modificações ao longo do tempo; essas modificações, porém, não resultaram em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.”

Dentre as diversas alterações efetivadas no ensino médio nos últimos 20 anos, podemos destacar o Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos 39 e 40 da Lei 9.394/96, que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; a homologação da Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999; Parecer 16/99 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional); Decreto 5.154/2004, revogou o Decreto 2.208/97 e possibilitou o Ensino Médio Integrado ao Ensino Médio; EC 59/2009, obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos; Homologação do Parecer 05/11, que originou a Resolução 02/12, das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Reforma do ensino médio, em 2017 e instituição da BNCC, em 2018.

Nesta perspectiva, concordamos com Carneiro (2019) que muitas propostas de mudanças foram apresentadas para o ensino médio nas últimas duas décadas. Traduzindo as intenções da LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produziram uma identidade para o ensino médio. Estes documentos se tornaram referência de políticas curriculares para essa etapa da educação básica (CARNEIRO, 2019).

As DCNEM e os PCNEM propõem em seus textos, orientações para as ações das escolas e dos professores. No entanto, Mainardes (2006, p. 52) “alerta que esses [...] textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros”. No contexto da produção dos documentos das políticas educacionais, muitas vezes estão implícitos acordos, alianças e disputa pelo poder.

Diante deste contexto de disputas e indefinições, após o golpe parlamentar de 2016, o então presidente Michael Temer, de forma arbitrária e por influência de instituições internacionais e do empresariado nacional, que entendem a educação por uma perspectiva mercadológica e economicista, publicou em 22 de setembro de 2016 a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que dentre outras incoerências, reforça a formação dualista que historicamente esteve presente no ensino médio brasileiro.

Destarte, a MP faz uma profunda modificação no currículo das escolas de ensino médio que “será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (BRASIL, 2016), é retirada a obrigatoriedade dos componentes curriculares: Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, sugere a inclusão do “profissional de notório saber” nos cursos técnicos, propõe ampliação da carga horária, oferta de cursos em tempo integral, dentre outras alterações significativas.

Mesmo com várias manifestações da sociedade em geral e de entidades educacionais contra a MP, esta foi convertida na Lei 13.415/2017, no dia 16 de fevereiro de 2017. Com pequenas alterações, a maior parte do texto foi mantida, confirmando a influência de institutos internacionais e do empresariado nacional nas políticas educacionais no Brasil.

Prietto e Souza (2020, p. 7) enfatizam que a reforma “oferece aos estudantes a opção para seguir um currículo voltado para formação profissionalizante e um ensino voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ensino superior.”

Entretanto, Gariglio *et al.* (2017, p.57) afirmam que:

A ‘flexibilização curricular’ constitui uma falácia pelo fato dos itinerários formativos serem definidos pela oferta dos sistemas de ensino, oferta está condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens.

A depender do sistema de ensino, do porte da escola, do número de turmas, do corpo docente, em diversas unidades escolares os jovens não terão oportunidade de

escolher entre carreira técnica e preparação ao ensino superior desmontando o discurso da reforma e impossibilitando uma formação comum e com a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Concordamos com Hojas (2019) que os textos da política não são restritos a uma leitura única e harmoniosa e as prescrições presentes nos textos não são prontamente assimiláveis e aplicáveis. “Políticas são intervenções textuais, mas também, carregam limitações materiais e possibilidades” (BOWE *et al.*, p. 21 *apud* HOJAS, 2019, p. 304).

No que diz respeito à ampliação da carga horária, Bastos *et al.* (2017, p. 44) ressaltam que de fato “o que está por trás desse aumento é o estímulo à relação público-privado na educação, pois não está claro no texto da lei de onde serão disponibilizados os recursos para tanto.” Esses autores lembram que o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2015, que limita os gastos públicos, impossibilitará a contratação de mais profissionais para atender à demanda oriunda do aumento da jornada, à construção de estruturas necessárias e à aquisição de equipamentos para o desenvolvimento da proposta (BASTOS *et al.*, 2017).

Percebemos então, no texto da atual política educacional brasileira para o ensino médio, incoerências com relação a sua real finalidade, embora no texto oficial tenha explícito uma preocupação com a formação da juventude, principalmente com a flexibilização curricular, na verdade a educação está subordinada aos interesses do mercado seguindo uma consolidação do discurso da política neoliberal para educação.

No entanto, concordamos com Ball (2002) que o discurso neoliberal, neste momento atual (ou melhor, desde os anos 1980), ainda é predominante, mas mesmo com o discurso neoliberal dominante, existem campos de disputa em que este pode ser colocado em xeque.

2.2 As implicações da Reforma do Ensino Médio na Educação Física: alguns apontamentos

Ao iniciar o levantamento dos artigos sobre a temática da Educação Física na reforma do ensino médio, nas plataformas de revistas da área, encontramos um número reduzido de publicações. Como apresentado no tópico da metodologia, apenas sete artigos foram localizados e em uma única revista, a *Motrivivência*. Analisando os artigos percebemos que os autores reconhecem a carência de pesquisas e estudos sobre a

temática, sobretudo por entenderem que a Lei 13.415/2017 significa um retrocesso na política educacional, podendo causar sérios problemas para a área.

Gariglio *et al.* (2017, p.68) enfatizam que “parece-nos pertinentes ressaltar a necessidade de ampliação de pesquisas e estudos no âmbito acadêmico que discutem a presença da Educação Física no Ensino Médio.” Bungenstab e Lozzarotti Filho (2017) supõem que o campo da Educação Física tem produzido pouco ou quase nada sobre o tema e afirmam que esse diagnóstico nos ajuda a fazer uma autocrítica, pois é preciso pesquisar mais e melhor sobre a temática.

Dentre os artigos analisados, observamos uma predominância de pesquisas documental e bibliográfica, algumas com análise superficial sobre a Lei 13.415/2017, com um tom de denúncia, mas sem proposições para modificar a atual realidade. Com relação ao método empregado nas pesquisas, há um domínio do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Três artigos deixam explícito que utilizaram esse método e nos demais isso aparece implicitamente, principalmente por meio do emprego de uma perspectiva estadocêntrica, característica do MHD e discussões em torno de implementação da política educacional que também é utilizado por esse método.

Carneiro (2019, p. 39) ressalta que “essa visão amplamente centrada no Estado reduz todo o processo de construção e desenvolvimento das políticas curriculares nacionais às esferas governamentais”. Hojas (2019) afirma que a análise das políticas educacionais não pode se limitar à óptica do controle estatal e precisa focalizar como as políticas se articulam com os interesses, valores, experiências e visões de mundo dos atores escolares.

De acordo com os artigos analisados desde a publicação da MP nº 746/2016, que retirou a obrigatoriedade da Educação Física do currículo das escolas de ensino médio, instituições da área como o Colégio Brasileiro das Ciências do Esporte (CBCE) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFED), mesmo com perspectivas divergentes, manifestaram nota de repúdio à MP e demonstraram insatisfação e preocupação com a Educação Física nesse novo cenário da política educacional brasileira.

Diante das manifestações das instituições da área da Educação Física, diferentes entidades educacionais, alunos e professores, como mencionado no tópico anterior, houve algumas pequenas alterações no texto da Lei 13.415/2017, dentre estas, a retomada da obrigatoriedade da Educação Física no currículo das escolas. O artigo 35-A, inciso II diz que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio

incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

Todavia, alguns autores não reconhecem como uma verdadeira conquista tal modificação. Conforme Bastos *et al.* (2017, p. 49) “a estratégia adotada pelo MEC de deixar para a BNCC a decisão de como essa obrigatoriedade deve acontecer deixa claro que essa vitória não é plena”, tendo em vista que não houve uma ampla discussão no processo de elaboração da BNCC.

Concordamos com Prietto e Souza (2020, p. 7) que na reforma do ensino médio “há uma tentativa explícita de escantear os componentes curriculares que tratam da estética, da intuição, da liberdade, do movimento, da corporeidade, enfim o que não ‘serve’ de modo imediato para formação do trabalhador se inserir no mercado de trabalho.” Impõe-se uma formação tecnicista em detrimento de uma formação ético-política.

Dentre os sete artigos analisados, a maioria considera a trajetória histórica da Educação Física na escola para fazer a discussão do atual momento. Quatro deixam claro com uma breve análise histórica e três em alguns momentos do texto fazem discussões pontuais em determinados períodos históricos para tentar explicar e entender o lugar da Educação Física na reforma do ensino médio.

É consenso que historicamente a Educação Física passou por momentos de marginalização no currículo escolar e em diferentes períodos serviu aos interesses das instituições médicas, militares e desportivas, o que levou alguns autores da área argumentarem que a Educação Física não tinha uma identidade própria, causando a “famosa” crise de identidade dos anos 1980.

A partir desse momento aumentou-se a produção teórica da área, livros foram publicados com uma concepção mais crítica da Educação Física e em 1992 é lançado o primeiro livro com uma proposta de sistematização de ensino da Educação Física na escola, elaborado por um coletivo de autores e intitulado de “Metodologia do ensino da Educação Física”. Esta obra propõe que o objeto de estudo da Educação Física seja a cultura corporal.

Para Souza e Ramos (2017, p.77):

Foi um período de intensas descobertas para a área, visto que, além de colocar em questionamento o que se refere à hegemonia biologicista, possibilitou uma intensa produção teórica e a construção de um novo paradigma, que, segundo Soares *et al.* (1992), era baseado na construção crítica sobre a cultura corporal. Ainda segundo os autores, esse viés metodológico definia a Educação Física em outras bases científicas, além de

se articular com a função social da escola na formação de um indivíduo identificado enquanto sujeito histórico.

Essas modificações da área trouxeram alterações também nas políticas educacionais, como a LDB, as DCNs e os PCNs, mesmo com algumas lacunas e contradições nos textos das referidas políticas é notável um avanço na área. Na LDB nº 9.394 de 1996 em seu artigo 25 inciso III afirma que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.

Neste sentido, Castro (2017, p. 130) ressalta que “ao longo do século XX, a Educação Física escolar se consolidou enquanto um componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica, com diversas atribuições, de acordo com os contextos históricos, social, político, econômico e cultural da sociedade”.

Contudo, a Lei 13.415/2017 fragiliza essas conquistas com a tentativa de retirada da Educação Física como componente curricular no ensino médio e com a redução de sua carga horária. Para Gariglio *et al.* (2017, p. 60), “o processo de exclusão iminente e, posteriormente, a frágil reinserção da Educação Física em parte dessa etapa formativa da Educação Básica nos mobiliza para retomada da discussão acerca da legitimidade desse componente curricular no Ensino Médio.”

Segundo Molina Neto *et al.* (2017, p.99), a reforma “reduz as oportunidades de acesso do estudante aos conteúdos da cultura corporal de movimento. Conspira contra a desejada autonomia dos estudantes para eleger, organizar e programar suas experiências corporais para além da vida escolar.”

Sobre esse aspecto, Bastos *et al.* (2017, p. 49) afirmam que “tem-se 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, tem relação direta com a ordem social contemporânea.”

Portanto, embora em alguns artigos apareça de forma superficial a discussão, observamos na maioria dos artigos analisados uma preocupação com a atual situação da Educação Física com a reforma do ensino médio. “A Educação Física que temos no Ensino Médio precisa melhorar, mas o estado atual não é justificativa legítima para substituir sua condição de componente curricular” (MOLINA NETO *et al.*, 2017, p. 102).

Precisamos reconhecer que ainda estamos produzindo pouco a respeito da Educação Física no ensino médio e sobre a atual reforma para esta etapa da educação

básica. Essa autocrítica é importante e permite pensar em possibilidades para superar a crise. E apesar da produção sobre a Educação Física no ensino médio ainda estar engatinhando, há indícios de resistência. O debate está aberto e nunca será tarde para se inserir nele (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos analisados nesta revisão contribuíram de forma significativa para compreendermos o que está sendo pesquisado sobre a reforma do ensino médio e sua relação com a Educação Física. É possível afirmar que no período de 2017 a 2020 houve pouca produção científica sobre a temática e há um reconhecimento desse aspecto nos trabalhos observados.

Por meio da análise das produções observamos a existência de uma discussão maior em volta da MP nº 746/2016, e algumas análises superficiais da Lei 13.415/2017. Notamos, então, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o lugar da Educação Física nessa nova política educacional para o ensino médio, pois somente assim poderemos ter respostas para os inúmeros questionamentos, principalmente referente a jornada de trabalho do professor, a modificação de sua prática pedagógica por conta da redução da carga horária, dentre outros aspectos importantes e imprescindíveis de serem discutidos.

Percebemos ainda, nos trabalhos analisados, que no discurso da reforma do ensino médio há uma desvalorização dos componentes curriculares que trabalham com a estética, a corporeidade, o pensamento crítico, sobretudo por valorizar uma formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho para atender os interesses mercadológicos de uma política educacional neoliberal. Neste sentido, a Educação Física terá um árduo trabalho de resistência para permanecer no currículo das escolas de ensino médio.

REFERÊNCIAS

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

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

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

BRASIL **Medida provisória nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.415,** de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98291-texto-referencia-consulta-publica&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192#:~:text=13.415%2F2017%20e%20seus%20impactos,o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20\(DCNEM\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98291-texto-referencia-consulta-publica&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192#:~:text=13.415%2F2017%20e%20seus%20impactos,o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20(DCNEM)).

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/SC, v. 29, n. 52, p. 19-37, setembro/2017.

CARNEIRO, Eudite Fernandes. **A Recontextualização do Currículo no Ensino Médio:** estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CASTRO, Vanessa Gomes de. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 124-135, setembro/2017.

CRUZ, L. R; SILVA, M. R. A Educação Física frente às ameaças da medida provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 30-50 - jan./jun. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, vol.32, n.93, p.25-42, Ago 2018.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 57-66, 2020.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

HOJAS, Viviani Fernanda. Pesquisar Escolas: “Abordagem do Ciclo de Políticas e “Teoria da atuação política” em discussão. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 19, nº 1, Jan-Dez 2019.

MOLINA NETO, Vicente; FONSECA, Denise Grosso da; SILVA, Lisandra Oliveira e; LOPES, Rodrigo Alberto; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio No Brasil: Determinações Históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15(1) 77-87, jun. 2007.

PRIETTO, Adelina Lorenzi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-15, abril/junho, 2020.

SILVA, Mônica R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, vol.34, p.1-15, 2018.

SOUZA, Mauricio de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, 2017.

6 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Resumo: O presente artigo tem como finalidade analisar o contexto da produção de texto do Documento Curricular Referencial da Bahia etapa do Ensino Médio, assim como as implicações do documento para o ensino da Educação Física. É uma pesquisa qualitativa, do tipo documental. Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball, para compreendermos melhor o processo de elaboração da nova política educacional do Estado da Bahia para a última etapa da educação básica. Constatamos que o DCRB, em consonância com a política educacional nacional, apresenta modificações importantes para o currículo das escolas como a flexibilização curricular, o aumento da carga horária anual, a valorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros e uma forte presença do discurso empresarial para a educação. Observamos também que a redução da carga horária da Educação Física na matriz curricular implicará no aumento do trabalho docente e no processo de ensino aprendizagem, possivelmente os conteúdos da cultura corporal serão trabalhados de forma superficial, afetando a formação integral dos estudantes baianos.

Palavras-chave: Política Educacional; Ensino Médio; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Lei nº 13.415/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e acarretou mudanças significativas na estrutura e no currículo do Ensino Médio no Brasil, os Estados tiveram que se mobilizar para elaborar suas novas referências curriculares e, assim, seguir a proposta do governo federal para reformulação do currículo do Ensino Médio.

O processo de discussão e elaboração de um novo currículo é bastante complexo, sofre influências de diferentes instituições tanto locais quanto internacionais e para compreendermos melhor a dinâmica da produção do novo currículo Bahia, recorreremos aos estudos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe que formularam a abordagem do ciclo de políticas, um método para a análise de políticas educacionais.

A abordagem do ciclo de políticas procura entender como as políticas são feitas e é constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, que são interligados, mas podem ser estudados separadamente. É importante frisar que neste artigo discutiremos

especificamente sobre o contexto da produção de texto da nova política educacional para o Ensino Médio do Estado da Bahia.

O contexto da produção de texto é aquele no qual os textos são produzidos; estes, sob a forma de documentos, representam a política. É o resultado de disputas, acordos e consensos entre os grupos que atuam em diferentes posições na elaboração dos textos (CORRÊA, 2018). Segundo Ball (1992), os textos políticos nem sempre são providos de uma lógica, e na grande maioria das vezes apresentam pouca clareza e revelam grandes conflitos e contradições.

O presente trabalho tem a finalidade de analisar o contexto da produção de texto dos Referenciais Curriculares para o Novo Ensino Médio do Estado da Bahia e as implicações que o texto apresenta para o ensino da disciplina Educação Física. Segundo Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), com a flexibilização curricular proposta pela reforma, alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a Educação Física. Considerando que as redes de ensino terão liberdade para formular seus currículos, é importante compreendermos qual orientação do Estado da Bahia com relação à presença da Educação Física no currículo das escolas de Ensino Médio.

Cabe destacar que apresentamos aqui uma parte da análise de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no mestrado do programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGen da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, intitulada “*Reformulação Curricular e o Ensino de Educação Física no Ensino Médio no Estado da Bahia*”.

O artigo está dividido em quatro tópicos: no primeiro descrevemos os procedimentos metodológicos; em seguida, foi realizada uma breve discussão sobre reforma educacional, gerencialismo e performatividade no Estado da Bahia; no terceiro tópico expusemos uma contextualização da nova reforma do Ensino Médio e no quarto analisamos a versão preliminar do Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio e suas implicações para Educação Física. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1. METODOLOGIA

Este artigo está inserido no campo da pesquisa qualitativa, do tipo documental. Acreditamos que a abordagem qualitativa nos possibilita uma análise mais aprofundada

e detalhada do objeto, permitindo ao pesquisador explorar diversas perspectivas da pesquisa. A análise documental é considerada uma técnica valiosa da investigação, visto que “auxilia a obtenção de informações contidas em documentos oficiais. Oportuniza conhecer, identificar, descrever e analisar estes documentos no sentido de garantir a veracidade das informações coletadas” (CORRÊA, 2018, p. 38).

Para Ludke e André (2020, p. 45):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Portanto, buscamos documentos oficiais pertinentes para análise, como a Lei 13.415/17 e o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Novo Ensino Médio, conforme mencionado na introdução deste trabalho. As análises desses documentos auxiliaram para compreensão dos discursos oficiais da política e de como a reformulação curricular poderá implicar no trabalho docente do professor de Educação Física.

Para auxiliar no entendimento dos dados, utilizamos também a abordagem do ciclo de política do sociólogo Stephen Ball seus colaboradores. Ball é um dos mais renomados estudiosos na área da política educacional atualmente e seu método nos permite compreender como as políticas são feitas, quais seus objetivos e como ela se materializa no cotidiano das instituições escolares.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Reforma educacional, performatividade, gerencialismo e a política educacional da Bahia

As reformas educacionais formuladas no Brasil a partir da década de 1990 apresentam fortes características das políticas neoliberais para educação e algumas tecnologias políticas como o novo gerencialismo e a performatividade, que surgiram nesse período, vêm ganhando força e se destacando nas políticas educacionais.

O conceito de gerencialismo que conhecemos hoje surge após a crise do Estado de bem-estar social nos anos 1980 e o início de uma nova percepção sobre a função do Estado, que “passa a não ser mais fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas” (LIMA; GANDIN, 2008, p.72). Nesse momento há

um aumento da lógica empresarial e gerencialista para administração dos serviços públicos. São adotadas políticas de controle e monitoramento que servem de base para avaliar o desempenho de seus agentes e do serviço prestado (SOUZA, 2018).

O gerencialismo, então, enfatiza a eficiência, efetividade, produtividade e qualidade nos serviços prestados pelos servidores do Estado. Ele representa uma nova forma de pensar o serviço público. Para Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.”

Ball afirma também que o novo gerencialismo não atinge exclusivamente as estruturas “burocráticas do Estado”, mas também a própria subjetividade do indivíduo (SOUZA, 2018). No campo das reformas educacionais ele induz os professores a se sentirem como únicos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e por assegurar a qualidade da educação. Assim, “o gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545).

Portanto, o gerencialismo atuando em conjunto com a performatividade se tornaram as principais tecnologias da política de reformas educacionais da atualidade. A performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2015, p. 543). Ela nos convida a nos tornarmos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos para melhorarmos e a nos sentirmos culpados ou inadequados quando não o fazemos (BALL, 2010).

Segundo Souza (2018, p. 15):

A tecnologia da performance consegue criar mecanismos de competição para as instituições e para os indivíduos em duas direções: externamente, quando são estabelecidas metas, padrões, desempenhos, resultados que todos devem atingir, como, por exemplo, em um sistema de avaliação em larga escala, os padrões ou metas são exigidos extra escola; e, internamente, há uma cobrança direta aos indivíduos para garantir esses resultados: professores devem evitar se ausentar, verificação do conteúdo que será trabalhado; etc. Essa cobrança interna pode resultar em “sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que têm uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade” (BALL, 2010a, p. 40), (SOUZA, 2018, p. 15).

Nessa lógica, somos convidados a alcançar a excelência, a sermos os melhores e, conseqüentemente, atingirmos as mais altas notas nas avaliações de desempenho assim como as metas de competências e habilidades estabelecidas pelas reformas educacionais. Isso provoca no professor sensações de satisfação com resultados

positivos, mas também de culpa, medo e incompetência em casos de resultados negativos, já que são responsabilizados pelo sucesso ou insucesso escolar.

Constatamos a presença dessas tecnologias na proposta de política educacional do Governador da Bahia, Rui Costa, desde o início da sua gestão com o programa “Educar para Transformar”, e com os documentos orientadores das jornadas pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento para os professores como pré-requisito para reajuste salarial e mais recentemente com o Documento Curricular Referencial da Bahia etapa do Ensino Médio.

Rui Costa iniciou seu mandato de Governador da Bahia, em 2015, ressaltando que a educação seria o pilar central de seu programa de governo e logo apresentou o programa “Educar para Transformar” que traz em seu texto o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação na Bahia e melhorar os indicadores de desempenho das escolas e estudantes através de projetos e ações pedagógicas com o auxílio de toda sociedade, envolvendo família e inúmeros segmentos sociais organizados (BAHIA, 2015).

Entretanto, apesar do empenho da política educacional do governo estadual em melhorar os indicadores de desempenho, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2017, divulgado no ano de 2018, apresentou a Bahia em último lugar, com o pior IDEB dentre as unidades federativas do país. O Estado obteve nota 3,0, o que representa um decréscimo em relação ao índice anterior quando registrou 3,1; a meta projetada para o ano de 2017 era de 4,3 (INEP/MEC).

Essa situação fez com que o governo intensificasse as ações pedagógicas em 2018 para melhorar a nota do IDEB na rede estadual, evidenciando uma política baseada em resultados, utilizando as tecnologias do gerencialismo e da performatividade na tentativa de modificar o resultado do desempenho dos estudantes, enfatizando o ensino em disciplinas específicas como Língua Portuguesa e Matemática, produzindo ferramentas de controle do trabalho do professor, como o Sistema de Apoio a Prática Pedagógica – SIAPP, além da ampliação, em 2019, de ações nas escolas para realização da prova do Sistema de Avaliação Baiano de Educação – SABE.

A secretaria estadual de educação destacou a prova do SABE com o discurso de fortalecer o processo avaliativo nas unidades escolares, identificando indicadores pedagógicos que subsidiem a atuação da SEC e das escolas nos processos de aprendizagens dos estudantes. Argumentam que essa ação possibilita garantir ao longo

do ano letivo em cada uma das escolas um espaço de acolhimento, de pertencimento e de garantia dos direitos de aprendizagem para todos os estudantes baianos (SEC).

Porém, contraditoriamente, as ações e cronograma do SABE com avaliação diagnóstica, caderno de apoio, avaliação formativa e avaliação somativa com a mesma metodologia das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do governo federal, tem o intuito de aproximar os estudantes dos procedimentos exigidos nessa avaliação e assim melhorar os índices do IDEB, que é um dos principais objetivos da política educacional da Bahia⁶ e não necessariamente assegurar a aprendizagem dos estudantes por meio de uma educação de qualidade socialmente referendada.

Nesse contexto, os profissionais da educação vêm perdendo sua autonomia na sala de aula, já que precisam se adequar ao planejamento da SEC e incluir todo calendário da prova SABE, sem o direito de opinar ou contestar, apenas recebe as orientações via documentos orientadores e são obrigados a alterar toda dinâmica da instituição escolar para aplicação da prova.

Conforme Ball (2005), essa combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino do professor, a “vida na sala de aula”; muitos aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p. 549).

O mecanismo da performatividade, em que supervaloriza as avaliações e o docente precisa atingir as metas estabelecidas, estando sujeito a comparações acaba gerando um sentimento de incerteza e instabilidade. A performatividade, assim, “atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade” (BALL, 2005, p. 550).

Em síntese, podemos afirmar que as políticas educacionais da Bahia nos últimos anos, embora traga no texto das leis e dos documentos orientadores um discurso de educação integral que respeita as diferenças do povo baiano, utilizando referências de autores com uma concepção crítica e pós-crítica, na verdade segue um modelo de educação neoliberal, utilizado de tecnologias como o gerencialismo e performatividade

⁶ Conforme mencionado no texto do programa “Educar para transformar”.

com a intenção de controle da gestão e do processo de formação da juventude, sufocando os professores, alunos e toda comunidade escolar.

Essas tecnologias estão presentes também na nova reforma do ensino médio expressa na Lei 13.415/17. Nos próximos tópicos daremos continuidade à discussão enfatizando a atual política educacional para o ensino médio e a análise dos Documentos Orientadores para o NEM da Bahia e o ensino da educação física.

2.2 Breve contextualização da nova política educacional para o Ensino Médio

O ensino médio é uma etapa da educação básica que historicamente sofre com uma indefinição sobre sua finalidade, é marcada por uma dualidade entre preparar o estudante para o trabalho e preparar para continuidade no ensino superior. Além disso, há uma busca por melhorar a oferta e garantir a permanência dos estudantes na escola, visto que problemas como evasão e repetência são frequentes, e inúmeros problemas sociais têm despertado o desinteresse dos jovens em permanecer na escola.

Nesse contexto, várias políticas públicas foram formuladas ao longo dos anos na tentativa de sanar os problemas nesta etapa de ensino. Recentemente, no ano de 2017, foi promulgada a Lei 13.415/17 decorrente de uma medida provisória, que traz em seu texto o discurso de melhorar a qualidade da educação do país, por meio de um currículo mais flexível e oferta de curso em tempo integral.

Por ter sido imposta através de uma medida provisória sem se preocupar com a opinião dos professores e alunos, os principais envolvidos, e a sociedade civil no geral a reforma do ensino médio insinua que a lei foi formulada e influenciada pelo empresariado nacional e organismos multilaterais que há tempos tentam “adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira” (FERRETTI, 2018, p. 26).

Dentre as principais modificações no currículo podemos destacar a flexibilização curricular conforme estabelece o artigo 4º da Lei nº 13.415/17 “[...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos [...]”. Assim, com a reforma o currículo do ensino médio passa a ter uma parte comum definida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e uma parte diversificada em que cada estudante cursará os itinerários formativos.

O artigo 36 da Lei 13.415/17 afirma que os itinerários formativos serão “definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou

de atuação profissional: I- linguagens; II- matemática; III- ciências da natureza; IV- ciências humanas; V- formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

O argumento do MEC é que com a flexibilização o currículo se torna mais atrativo e permite que o estudante tenha autonomia para decidir em qual área do conhecimento irá se aprofundar, entretanto desconsideram as particularidades de cada sistema e escola, a infraestrutura, a falta de professores, falta de recursos financeiros para compra de materiais e a Emenda Constitucional 95/2016 que estabeleceu severas restrições para despesas com saúde e educação. Tudo isso impossibilita que muitas escolas tenham condições de ofertar todos os itinerários e oportunize aos estudantes escolher, de fato, os itinerários de maior interesse.

Para Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) outra questão polêmica da reforma do Ensino Médio diz respeito à redução significativa do número de componentes curriculares obrigatórios em relação ao formato anterior. No NEM apenas os componentes Língua Portuguesa e Matemática mantiveram o status de obrigatórios, enquanto Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia terão estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios.

O texto da Lei diz que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). No momento em que essas disciplinas passam a se constituírem em estudos e práticas elas podem ou não ser ofertadas como componentes curriculares pelos sistemas de ensino, a nova matriz curricular do ensino médio da rede estadual da Bahia, por exemplo, retirou o componente curricular educação física do 3º ano, e manteve apenas uma aula semanal no 1º e 2º ano (BAHIA, 2021).

Nesta perspectiva, para o currículo do NEM conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral, considerando as exigências atuais da sociedade capitalista os conhecimentos relacionados à Educação Física tendem a ser secundarizados, reduzidos ou até mesmo suprimidos do currículo (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Para Kuenzer (2017, p. 347):

As disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e conseqüentemente apreensão das relações sociais concretas, em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo (KUENZER, 2017, p.347).

No que se refere à ampliação da carga horária do ensino médio por meio da instauração da escola de tempo integral, a proposta da reforma é cautelosa e ancora-se no Plano Nacional de Educação – PNE, lançando mão da recomendação desse por meio da meta 6, que sinaliza que até 2024 deverá ser ofertada educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas. Todavia, o PNE indica que escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas sim pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte em melhor educação (FERRETTI, 2018).

Outro ponto importante com relação a aumento de escolas de tempo integral no ensino médio é que essas exigem a disponibilização de mais recursos financeiros do que as demais escolas, pois é necessário criação de infraestrutura adequada, contratação de mais professores, dentre outras coisas. E como sabemos com a Emenda Constitucional 95 restringindo os gastos na educação pública inviabiliza que isso aconteça de fato.

Em suma, diante de todas essas modificações propostas pela reforma e algumas incoerências no texto, a Lei 13.415/17 pode ser interpretada como uma ação e proposição de afirmações da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira (FERRETTI, 2018).

2.3 Documento curricular referencial da Bahia e o ensino da Educação Física: análise da versão preliminar

Com a nova configuração do Ensino Médio iniciada no ano de 2017 através da Lei nº 13.415/2017, e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2018, a Secretária de Educação do Estado da Bahia começou a se organizar para elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, etapa do Ensino Médio.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia fez adesão, em 2018, via assinatura de termo de compromisso anexada à Portaria nº 649/18, ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação (MEC). Nessa etapa houve a adesão de 565 escolas da Rede Estadual, intituladas de escolas-piloto. Essas escolas produziram uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) no ano de 2019 para iniciar em 2020, apenas com as turmas de 1ª séries, a efetivação do processo de flexibilização curricular (BAHIA, 2020).

As escolas-piloto receberam, em 2019, um documento orientador para

implementação do Novo Ensino Médio com orientações básicas das modificações que ocorreriam em 2020. Na jornada pedagógica de 2020 foi apresentada a versão final do documento.

Dentre as ações programadas para acontecer em 2020 estava a construção coletiva do DCRB etapa do ensino médio à luz da BNCC e dos Itinerários Formativos, a oferta de Unidades Curriculares Eletivas para composição da carga horária, por meio das escolas, para a escolha dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio e ajuste da carga horária para 1000 horas-relógio/anuais (BAHIA, 2020).

O cronograma para a homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB etapa do Ensino Médio estava organizado da seguinte forma:

Quadro 3 - Cronograma de homologação do DCRB

Ação	Período
Escrita da versão preliminar.	Até Fevereiro de 2020
Disponibilização da versão preliminar para debate, consulta pública e contribuições.	Março e Abril de 2020
Organização das contribuições e escrita da versão final.	Mai e Junho de 2020
Entrega do DCRB ao Conselho Estadual de Educação(CEE).	Agosto de 2020

Fonte: BAHIA, 2020.

No entanto, com a pandemia da Covid-19, que paralisou todo o mundo, esse cronograma não foi realizado, ocorrendo um atraso enorme na construção e homologação do documento, assim como da oferta das unidades curriculares eletivas e o aumento da carga horária.

Apenas no segundo semestre do ano de 2021 foi apresentada a primeira versão para consulta pública do DCRB. O nosso intuito era analisar e discutir a versão final, porém, com esses acontecimentos, analisamos a versão preliminar do Documento Curricular Referencial da Bahia etapa do Ensino Médio.

Na apresentação do documento é destacado que a versão do volume 2 abordará as ofertas do Ensino Médio Regular e da Educação Integral, além da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, porém, como nosso objetivo é discutir sobre a nova política educacional para o Ensino Médio Regular vamos enfatizar a discussão nessa modalidade.

A proposta do Referencial Curricular afirma que seu objetivo é:

Garantir as aprendizagens essenciais para os/as estudantes do Ensino Médio, a partir de uma organização curricular, pautada nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir do trabalho docente cuja intencionalidade, política e pedagógica, seja a formação integral de cidadãos/ãs, com qualidade social e com vistas ao fortalecimento de uma sociedade democrática de direitos. (BAHIA, 2021, p. 10)

O documento possui seis seções, além da apresentação:

A primeira seção abrange os textos introdutórios, com os seguintes capítulos: Marcos Legais; Princípios Norteadores do Currículo; Eixos Estruturantes; Base Conceitual; Fundamentos Teóricos, do Currículo e da Avaliação da Aprendizagem; Contexto do Ensino Médio no Brasil e na Bahia; e, Sujeitos do Ensino Médio Baiano. A segunda seção discorre sobre os pressupostos da arquitetura curricular a ser implementada nas unidades escolares que ofertam o Ensino Médio no Estado, a partir das orientações das Políticas Educacionais de Currículo nacionais vigentes. A terceira, a quarta e a quinta seções, apresentam as ofertas do Ensino Médio Regular, o Ensino Médio de Tempo Integral e a modalidade de Ensino Médio Educação Profissional e Tecnológica, respectivamente, bem como a organização curricular e os Itinerários Formativos para cada uma dessas ofertas. A sexta e última seção apresenta uma reflexão sobre a formação continuada dos/as professores/as, frente à nova estruturação do currículo do Ensino Médio da Bahia (BAHIA, 2021, p. 11).

Os textos introdutórios do documento apresentam detalhadamente o debate em torno do Ensino Médio brasileiro, ressaltando todo o contexto de elaboração das versões 1 e 2 da BNCC até a formulação da Lei 13.415/17, que interrompeu as discussões anteriores e influenciou na preparação da 3ª versão da BNCC que se adequou a proposta da reforma educacional para o ensino médio sem diálogo com a comunidade escolar.

O documento faz severas críticas à nova legislação elaborada pelo governo federal, destacando que a reforma está “a serviço das premissas neoliberais e para a manutenção da sociedade para o consumo, em que o próprio homem é considerado mercadoria, e mantenedora da lógica capitalista” (BAHIA, 2021, p. 13).

Utilizando de pressupostos teóricos críticos e pós-críticos, o documento assegura que a Bahia visa “apresentar um referencial curricular que faça contraponto às perspectivas teóricas e metodológicas educacionais pautadas nas perspectivas neoliberais” (BAHIA, 2021, p. 15), se propõe a fazer aproximações com os referenciais teóricos, filosóficos, metodológicos e pedagógicos, tendo a base sócio-histórica como um pilar fundante.

Assim, o texto do documento possui um discurso de educação com uma perspectiva teórica crítica, um suposto cuidado com a aprendizagem e a formação

integral dos estudantes baianos, porém, adota competências e habilidades como princípio de organização curricular.

Um currículo elaborado com referenciais no desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo, privilegiando disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática na tentativa de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e exaltando o empreendedorismo, enfoque adotado por um modelo de educação neoliberal, demonstra um alinhamento com o setor do empresariado que entende a educação por viés mercadológico e prioriza a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho.

Constatamos, então, contradições nos Documentos Curriculares Referenciais da Bahia para o novo Ensino Médio. Conforme Ball (1994), os textos políticos são contraditórios e algumas informações podem gerar mais dúvidas que compreensões e na maioria das vezes revelam grandes conflitos.

O mesmo autor defende que o contexto da produção de texto não envolve apenas a política curricular em si, já que outros textos são produzidos em função desta, e constatamos que muitas portarias e resoluções foram formuladas para subsidiar a elaboração dos DCRB, além da BNCC, tais como: Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o Programa; Portaria MEC nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos (BAHIA,2021).

Na segunda sessão do documento são apresentados os princípios gerais e específicos norteadores do currículo da Bahia. Os gerais são:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. universalização do atendimento escolar; V. superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VI. melhoria da qualidade da educação; VII. formação para o desenvolvimento integral do sujeito, nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, cultural, literária, numa perspectiva omnilateral, para a cidadania e o trabalho, visado à formação de sujeitos éticos, críticos e reflexivos, para a consolidação de uma sociedade democrática e participativa; VIII. promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado; XI. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; XII. valorização dos profissionais da educação; XIII. valorização dos princípios do respeito aos direitos humanos, à inclusão, à diversidade de gênero, orientação sexual, étnico-racial, religiosa e à sustentabilidade socioambiental e respeito à participação das juventudes (DCRB, 2021, p. 35).

E os princípios norteadores específicos são:

I. projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção II. das dimensões pessoal, cidadã e profissional do /a estudante; III. pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV. compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; V. diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos (as) estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VI. indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; VII. indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BAHIA, 2021, p. 36).

Entendemos que muitos desses princípios aparecem apenas nos textos dos documentos oficiais, como por exemplo, a formação em uma perspectiva omnilateral e a valorização dos profissionais da educação, já que não percebemos isso no cotidiano escolar, principalmente por ter uma política educacional pautada na performatividade.

Nos tópicos de fundamentação teórica do currículo e da avaliação da aprendizagem destacamos novamente as referências de autores das concepções críticas e pós-críticas, como Dermeval Saviani, Alice Casimiro Lopes, Stephen Ball, Tomaz Tadeu Silva, Miguel Arroyo, Cipriano Luckesi, dentre outros. O documento apresenta o currículo como campo de resistência.

O DCRB traz ainda muitas tabelas com dados de aprovação, reprovação e abandono para contextualizar os desafios do Ensino Médio da Bahia e ressalta que os dados subsidiam o monitoramento da rede estadual, e às ações voltadas para a qualidade da Educação Básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos/as estudantes, que é medida nacionalmente por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (BAHIA, 2021).

Quanto à arquitetura curricular, o texto afirma que foi uma das modificações mais significativas da atual política do Ensino Médio, pois altera a composição curricular, a carga horária e propõe uma centralidade no protagonismo e projetos de

vida estudantis. Como já citado, a nova organização contempla duas partes indissociáveis: a formação geral básica e a parte flexível. O currículo Bahia está organizado em forma de componentes curriculares tanto para a formação geral básica quanto para a parte flexível, ou seja, os itinerários formativos são elaborados no formato de componente curricular.

O documento faz inicialmente uma discussão com todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares da parte de formação geral, especificando o objetivo de cada área e componente curricular e apresenta em formato de tabelas os organizadores curriculares por área, apontando as competências gerais da educação básica, as competências e habilidades específicas de cada área e os objetos de conhecimento por componente curricular. Em seguida, é realizada a mesma dinâmica com os componentes curriculares da parte flexível, discussão acerca dos itinerários formativos e apresentação de ementas de itinerários das áreas de conhecimento.

Com relação à Educação Física, o DCRB aponta como um componente curricular que contribui, com a mediação do professor, para ampliar conhecimentos e pensar criticamente as produções culturais que se manifestam pela linguagem corporal. E está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BAHIA, 2021).

O texto defende uma concepção de Educação Física “alinhada com as perspectivas críticas e pós-críticas” (BAHIA, 2021, p. 98), reafirma sua importância histórica e cultural e a necessidade do aprofundamento e consolidação de conhecimentos acerca da Cultura Corporal.

O DCRB reforça, ainda, que a presença desse componente curricular deve ampliar conhecimentos das juventudes, colaborando para que construam formas mais elaboradas de pensamento sobre os dados da realidade e obtenham uma extensa compreensão e atuação nas manifestações da Cultura Corporal de forma ética, autônoma, motivada, crítica, participativa, cooperativa, integradora e inovadora (DCRB, 2021).

A Educação Física deverá abordar seus conteúdos de forma contextualizada e alinhada ao novo Ensino Médio. Para que isso aconteça, o texto evidencia os seguintes desafios:

Contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual; Promover um currículo sintonizado com o mundo contemporâneo; Desenvolver um currículo a favor das diferenças e das construções históricas; Conectar as experiências dos (as) estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora dos seus muros; Discutir os contextos de produção histórico-cultural das práticas

corporais e suas relações com o lazer e com o trabalho; Ampliar o desenvolvimento da consciência crítica, corporal e emocional; Reconhecer as práticas corporais de diferentes grupos étnico-raciais que compõem a cultura brasileira; Apropriar-se de estratégias de pesquisa e de uso das tecnologias digitais para continuar aprendendo e produzindo conhecimentos acerca das práticas corporais; Aprender conhecimentos científicos conectados à realidade social e a cultura corporal (BAHIA, 2021, p. 100).

Porém, apesar de todas essas afirmações, nas entrelinhas do documento averiguamos certas divergências, embora o texto defenda uma concepção de Educação Física numa perspectiva crítica, reconhecendo a cultura corporal como conhecimento a ser trabalhado com os estudantes, na apresentação dos objetivos de conhecimento deste componente curricular, por exemplo, há alguns conteúdos de propostas pedagógicas da Educação Física que não dialogam e nem reconhecem a cultura corporal como objeto de estudo da área.

No quadro abaixo encontra-se a relação de conteúdos para a Educação Física proposto pelo DCRB:

Quadro 4 - Objetos de Conhecimento Educação Física

OBJETOS DE CONHECIMENTO POR COMPONENTE CURRICULAR – Educação Física	
1º Ano	2º Ano
<p>➤ EIXO GINÁSTICA, EXERCÍCIO E SAÚDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ginástica geral e suas possibilidades na comunidade local. ● Valências físicas. ● Elementos e fundamentos da ginástica. ● Tipos e realidades de ginástica. ● Exercício físico e lazer. ● Cuidados e benefícios do exercício físico. ● Exercício físico e doenças hipocinéticas. <p>➤ EIXO LUTAS E DANÇAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Princípios, possibilidades e especificidades das artes marciais e dos esportes de combate. ● Lutas de origem indígena e as capoeiras. ● Esportivização das lutas. ● Realidades e possibilidades das danças e expressões rítmicas na comunidade local. ● Tipos e características das danças. <p>➤ EIXO E JOGOS E ESPORTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Jogos populares e cultura local. ● Origem das diversas modalidades esportivas e jogos presentes na comunidade local. ● Discriminações e preconceitos no âmbito esportivo; ● Jogos, esportes e lazer. ● Diversidade, características e classificação dos esportes. 	<p>➤ EIXOS ESPORTE E ESPORTE ADAPTADO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Possibilidades e realidades esportivas da comunidade local. ● Práticas esportivas no tempo livre. ● Discriminação e violência no esporte. ● Lesões na prática esportiva. ● Esporte espetáculo e de alto rendimento. <p>➤ EIXOS CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS ALTERNATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Práticas corporais com interação ou apropriação de tecnologias digitais. ● Jogos e esportes em games. ● Práticas corporais alternativas. ● Bem-estar e qualidade de vida. ● Estilo de vida ativo com tecnologias digitais. <p>➤ EIXO ESPORTES RADICAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Esportes radicais urbanos. ● Práticas corporais de aventura na natureza. ● Primeiros socorros e prevenção de acidentes. ● Consciência corporal e postural. ● Esporte e estilo de Vida.

Fonte: BAHIA, 2021.

Além da discordância entre as abordagens da Educação Física e os conteúdos, existem outros pontos conflitantes no texto do documento. A título de exemplo, é praticamente impossível conseguir alcançar todos os objetivos e trabalhar com os conteúdos propostos em apenas uma aula por semana. A nova matriz curricular do ensino médio da Bahia é um retrocesso para a área, reduz a carga horária da Educação Física para 80 horas anuais, uma aula por semana nas turmas de 1º e 2º ano e nenhuma aula nas turmas de 3º ano, conforme matriz apresentada no DCRB, na tabela 2:

Tabela 2 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		CH Total
		Nºh/ sem	CH Anual	Nºh/ sem	CH Anual	Nºh/ sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800

Fonte: BAHIA (2021, p. 678).

A redução da carga horária irá implicar diretamente na organização do trabalho do professor de Educação Física e no processo de ensino e aprendizagem, ocasionando prejuízos para a formação dos estudantes, “já que a abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal são as consequências mais prováveis” (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2021, p. 663) dessa alteração no currículo.

A matriz curricular do Estado da Bahia evidencia uma situação de marginalização e desvalorização do componente curricular Educação Física no ensino médio e o professor poderá ter problemas sérios com a perda de carga horária, tendo a necessidade de atuar em mais de uma escola para compensar essa perda ou assumindo

outras disciplinas para complementar a carga horária (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2021), o que acarretará sobrecarga de trabalho.

Por fim, consideramos que nas disputas e embates na elaboração do texto da DCRB, a influência do empresariado que segue os princípios neoliberais para educação dando enfoque nas tecnologias políticas do gerencialismo e performatividade com objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes baianos nas avaliações externas, como o IDEB, foi decisivo para fragilizar o ensino da Educação Física no novo currículo do Ensino Médio do Estado da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da leitura e análise dos textos dos documentos constatamos que em consonância com a política nacional para o Ensino Médio, a DCRB apresenta modificações importantes para o currículo das escolas, como a flexibilização curricular, aumento da carga horária anual e valorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros. Observamos uma presença intensa do discurso empresarial para educação, indicando uma forte influência nas políticas educacionais da Bahia.

Além disso, observamos que por adotar um modelo de formação voltado ao mercado de trabalho e incorporar algumas condutas do campo empresarial para educação a reforma contribuiu para um aumento da desvalorização da Educação Física no currículo escolar.

Acreditamos que a redução da carga horária da Educação Física no currículo das escolas implicará diretamente no trabalho do professor e no processo de ensino aprendizagem. O docente possivelmente ficará sobrecarregado com o aumento de turmas ou assumindo outro componente curricular para completar sua carga horária e com a diminuição do tempo/aula os conteúdos da cultura corporal serão trabalhados de forma superficial afetando a formação dos estudantes baianos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Base Educar para Transformar: Um pacto pela Educação**. Bahia, 2015.
Disponível em: institucional.educacao.ba.gov.br/private/documentos.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio**, 2019.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio**, 2020.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia etapa Ensino Médio**. 2021. (Versão Preliminar)

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez, 2005.

BALL, S. J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.485-498, 2010.

BALL, S. J. What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BELTRÃO, J. A. .; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 6 mar. 2022

CORRÊA, Cintia C. M. **Trabalho Docente e Reformulação Curricular: transformações, disputas e poder um estudo de caso**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, vol.32, n.93, p.25-42, Ago 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U.,2020.

SOUSA, Mauricio de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018.

7 IMPLICAÇÕES DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar as implicações da reformulação curricular do novo ensino médio para o trabalho dos professores de Educação Física da rede estadual da Bahia e identificar de que forma a proposta do novo ensino médio vem sendo traduzida no contexto da prática por esses docentes, assim como as principais dificuldades enfrentadas nesse processo. É uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas com 04 docentes da disciplina de Educação Física da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball, para compreendermos melhor o processo de elaboração da nova política educacional do Estado da Bahia para a última etapa da educação básica e focamos no contexto da prática. O trabalho docente é discutido por meio da contribuição de Tardif e Lessard. As conclusões assinalam que com a flexibilização curricular proposta pela reforma do NEM houve um aumento do trabalho docente, os professores de Educação Física se sentem sobrecarregados por terem que trabalhar com um número maior de turmas e com várias disciplinas diferentes de sua formação inicial, visto que houve uma redução da carga horária desse componente curricular.

Palavras-chave: Reformulação curricular; Ensino médio; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa mais extensa acerca da reorganização curricular do ensino médio e o ensino da Educação Física no estado da Bahia desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGen da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. O problema que nos impulsionou a elaborar este trabalho foi investigar *“Quais as implicações da reformulação curricular do novo ensino médio para o trabalho docente de professores de Educação Física da rede estadual da Bahia?”*

Para analisar a nova reforma educacional para o ensino médio, utilizamos o método do ciclo de políticas, elaborada pelo pesquisador inglês Stephen Ball e colaboradores e que procura entender como as políticas são feitas. Esse método é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, que apesar de estarem interligados podem ser estudados separadamente.

Neste trabalho discutimos especificamente sobre o contexto da prática, onde a política educacional de fato acontece, onde a “intenção política é interpretada por professores e gestores, tornando-se evidente os limites do controle do Estado sobre o contexto social [...]” (CORRÊA, 2018, p. 139). Para Ball os atores envolvidos no contexto da prática, não são meros implementadores, ao contrário, eles atuam, reinterpretam e reconfiguram as políticas.

Então, nosso principal objetivo neste artigo é analisar as implicações da reformulação curricular do novo ensino médio para o trabalho docente de professores de Educação Física da rede estadual da Bahia, identificando de que forma a proposta do novo ensino médio vem sendo traduzida, no contexto da prática, por esses docentes.

O artigo está dividido em dois tópicos: no primeiro descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa; no segundo apresentamos a análise dos resultados utilizando os estudos de Tardif e Lessard para discussão sobre o trabalho docente e, por fim, as considerações finais.

1. METODOLOGIA

Este artigo se insere no campo da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que consiste em um estudo minucioso do objeto de pesquisa de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002). Por meio do estudo de caso tivemos a oportunidade de um contato mais direto com os atores que estão atuando e recontextualizando a nova política educacional para o ensino médio no contexto da prática em escolas da rede estadual da Bahia.

No contexto da prática a política é colocada em ação os gestores, professores e demais funcionários realizam processos de interpretação e tradução que resultam em diferentes políticas dentro de um mesmo espaço (SOUZA, 2018).

Fundamentado nos estudos de Ball, Corrêa (2018) ressalta que no contexto da prática o documento oficial da política está sujeito a interpretações e recriações, provocando transformações no texto original. Os professores, que são os principais agentes que atuam no contexto da prática, são responsáveis por recriar os textos oficiais com suas interpretações, crenças, valores históricos e políticos. O que eles pensam e acreditam tem implicação direta no processo de implementação de uma nova política educacional.

Sendo assim, para conseguir alcançar os objetivos do nosso trabalho realizamos entrevistas com professores de Educação Física de escolas piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino da Bahia. A entrevista é reconhecida como um dos principais instrumentos de coleta da pesquisa qualitativa. Para Ludke e André (1986, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

Então, a entrevista tem uma função importante nas pesquisas científicas em ciências humanas. Lima (2016, p. 27) observa que “a entrevista é uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação. É recurso comumente utilizado por pesquisadores sociais”.

Optamos, neste estudo, pela entrevista semiestruturada com a intenção de permitir mais liberdade ao entrevistado para expressar seus sentimentos, concepções e expectativas com relação ao objeto de estudo. Para Rosa (2008, p. 30), esse tipo de entrevista admite que o agente “discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema apresentado”.

Elaboramos um roteiro com dezessete perguntas divididas em quatro blocos: formação e experiência de trabalho; a reforma do ensino médio; reforma do ensino médio, currículo Bahia e a disciplina Educação Física e o ensino remoto.

Os docentes que participaram da realização do nosso trabalho são efetivos da Rede Estadual de Ensino da Bahia e pertencentes às escolas piloto do Novo Ensino Médio (NEM) do Núcleo Territorial de Educação – NTE 22.

É importante esclarecer que a nossa pesquisa foi realizada em um contexto específico da rede estadual de educação da Bahia, o NTE - 22, visto que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) tem sua sede no centro administrativo da Bahia (CAB) situada em Sussuarana – Salvador e além da sede, possui 27 núcleos territoriais de educação que representam a Secretaria em cada território de identidade do Estado e são responsáveis por estabelecer diálogos e fortalecer parcerias com os municípios.

Escolhemos o NTE - 22 que tem sua sede no município de Jequié para realização da pesquisa, pois utilizamos como critério de escolha o fato das escolas deste

núcleo ser de fácil acesso, visto que residuo em Jequié, além disso, trabalho neste NTE como professora de Educação Física há 12 anos.

O NTE - 22 faz parte do Território de Identidade Médio Rio das Contas e é composto por dezesseis municípios: Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagiba, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã.

Entre os 16 municípios do NTE - 22, doze possuem uma escola-piloto do novo ensino médio e a cidade de Jequié possui três escolas, formando um total de quinze escolas piloto. Inicialmente escolhemos três escolas para construir os dados da pesquisa. Definimos como critério as instituições da cidade sede por ser de fácil acesso. Porém, com as restrições da pandemia global da Covid-19 e um novo formato de aulas remotas, tivemos que modificar o planejamento inicial; muitos professores estavam se sentindo sobrecarregados e se recusaram a participar da pesquisa. Então, optamos por entrar em contato com todas as escolas piloto. Conseguimos os telefones das escolas no NTE - 22 e com a autorização dos gestores, ligamos para todos os professores de Educação Física. Aqueles que atenderam e aceitaram o convite participaram da entrevista.

Seguindo as orientações e protocolos de segurança contra a Covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma do Google Meet sendo gravadas e depois transcritas na íntegra para análise. Conseguimos um total de quatro professores em quatro municípios diferentes, a saber: Itagiba, Itagi, Dario Meira e Jequié. Todos com formação em Licenciatura em Educação Física. Três professores com formação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié e um pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus de Guanambi.

Os dados das entrevistas foram organizados de acordo com a técnica de análise de conteúdo. Delimitamos o vasto conteúdo das entrevistas em categorias que nos auxiliaram na análise do objeto de estudo. Estabelecemos duas categorias de análise: Trabalho docente, reformulação curricular e o ensino da Educação Física; e Concepções dos professores de Educação Física sobre a reforma do ensino médio.

Após a categorização, os dados foram analisados e interpretados. É importante ressaltar que seguimos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB. O projeto foi submetido ao CEP e aprovado com o parecer número 4.655.863, sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número:

42556920.0.0000.0055. Todos os professores foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso do Depoimento.

2.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos, na sequência, os dados das entrevistas realizadas e categorizadas a posteriori em duas grandes categorias.

2.1 Trabalho docente, reformulação curricular e o ensino da Educação Física

As reformas educacionais têm causado consequências importantes para os docentes do Ensino Médio no Brasil; a reestruturação curricular impõe novas demandas gerando mudanças na organização do trabalho desses profissionais. Para Oliveira (2004, p. 1127), as modificações “trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

Para entendermos melhor alguns aspectos do trabalho docente, utilizamos como referência neste artigo os estudos de Tardif e Lessard (2020) que nos fazem refletir sobre a necessidade de compreender melhor qual é a real função dos professores nas suas diferentes tarefas cotidianas. Os autores ressaltam que “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais [...]” (TARDIF; LESSARD, 2020, p. 38).

Os autores defendem a importância de entender a docência levando em conta a totalidade dos componentes desse trabalho. Como todos os trabalhos da sociedade atual, a docência se desenvolve num espaço já organizado; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalhos próprias, ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza é cheia de consequências para os trabalhadores. A docência se realiza segundo um certo processo do qual provem determinados resultados (TARDIF; LESSARD, 2020).

Portanto, a docência entendida como trabalho, é constituída por uma organização, por objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e

resultados. Pode ser caracterizado como um trabalho codificado e também flexível, pois o trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado entre outras coisas. Mas também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, incertezas e imprevistos (TARDIF; LESSARD, 2020).

A docência é uma das mais antigas profissões modernas, é desenvolvida em um lugar específico, organizado e com características próprias que é a escola, assim, como lugar de trabalho tudo que acontece nesse ambiente vai interferir diretamente no trabalho do professor.

Nesta perspectiva, a nova política educacional do Brasil que promoveu uma reformulação curricular nas escolas de ensino médio irá repercutir também em alterações no trabalho docente e parece ter ampliado as dificuldades para o trabalho dos professores, e especialmente dos professores de Educação Física que é o foco do nosso estudo.

Dentre as principais modificações causadas no currículo, pela Lei 13.415/2017, podemos destacar a flexibilização curricular, conforme estabelece o artigo 4º da Lei “[...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos [...]”. Com a reorganização dos componentes curriculares na BNCC para ampliação da carga horária dos itinerários formativos houve redução da carga horária de inúmeros componentes curriculares e conseqüentemente mudanças no planejamento pedagógico dos professores.

Com relação à Educação Física a nova matriz curricular do ensino médio no estado da Bahia é um verdadeiro retrocesso para a área, reduz a carga horária da disciplina para 80 horas anuais, uma aula por semana nas turmas de 1º e 2º ano e nenhuma aula nas turmas de 3º ano conforme matriz apresentada no Documento Curricular Referencial da Bahia.

Tabela 1 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		CH Total
		Nºh/sem	CH Anual	Nºh/sem	CH Anual	Nºh/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed.Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80

Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800

Fonte: BAHIA, 2021, p. 678.

Evidentemente que essa reformulação curricular trouxe muitas implicações para o trabalho do professor de Educação Física. Isso fica claro no discurso dos docentes entrevistados nas escolas piloto do NEM do NTE - 22. A professora Maria⁷ ressalta que com a diminuição da carga horária da disciplina houve a necessidade de ministrar outras disciplinas e por ter que fazer diferentes planejamentos dificultou e prejudicou ainda mais o seu trabalho:

Eu tô pra perder o juízo já [...] com 40 horas tive que pegar outras disciplinas, então tô trabalhando Educação Física, tô trabalhando geografia, ô trabalhando filosofia de primeiro ano de EJA e tô trabalhando com eletiva, então são muitas disciplinas pra dar conta, eu me vejo sem saída assim, quase sempre sabe? É sentada na mesa planejando o tempo todo, toda semana. Não tenho folga. Então sim, isso prejudica demais a hora de você trabalhar. Tento fazer tudo certinho e faço, só que no final o resultado é o esgotamento; você não serve para mais nada você só serve pra isso, e você trabalha como uma máquina, então isso é desumano demais.

O trabalho docente já é extremamente difícil, visto que, atua em função do processo de ensino-aprendizagem e socialização dos alunos. Para Tardif (2002), o objeto do trabalho dos professores são os seres humanos que possuem características peculiares. Eles trabalham com agentes que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetividades, o que torna o processo de ensino complexo, único e imprevisível.

E com a nova reestruturação curricular proposta pela reforma do ensino médio o trabalho se tornou ainda mais difícil, houve a necessidade do professor de Educação

⁷ Estabelecemos nomes fictícios para preservar a identidade dos professores entrevistados.

Física assumir um número maior de turmas para lecionar e componentes curriculares diferentes para completar sua carga horária. No discurso dos professores entrevistados observamos a existência de uma sobrecarga de trabalho e uma dificuldade em ministrar aula com a carga horária da disciplina Educação Física reduzida.

Dos quatro docentes entrevistados, todos tiveram uma modificação da carga horária e trabalham com disciplinas diferentes da formação inicial. O professor Jorge, por exemplo, enfatiza:

Ao longo dessas mudanças aí eu já peguei Filosofia, Sociologia, História, Iniciação Científica, Educação Física, Geografia. Ou seja, você não se dedica mais, você deixa de se dedicar para sua área, você esquece sua área e passa a estudar para ministrar aulas, passa a estudar como se fosse aluno mesmo. [...] a gente deixa de trabalhar com qualidade e passa a trabalhar apenas pra cumprir horário. Eu ultimamente, por exemplo, eu não me preparo mais para as aulas de Educação Física, eu trabalho o conteúdo que já está pronto, porque tem muita coisa pra estudar, entendeu? Então, esse novo ensino médio na verdade, do formato que eles estão fazendo aí não está auxiliando positivamente em nada, é minha posição, porque quem está dando aula são seres humanos. São pessoas. Não é máquina.

As alterações nas condições de trabalho do professor em virtude de reformulação curricular têm implicações na profissionalidade docente, assim como na qualidade do trabalho pedagógico ofertado aos estudantes e, como consequência, na saúde do professor, conforme evidenciamos na fala do professor Jorge.

Considerando que para o ensino é imprescindível o domínio do conhecimento curricular e do conhecimento pedagógico do conteúdo, no momento em que o professor trabalha com disciplinas para as quais não tem formação, a base de conhecimento para o ensino não se efetiva. No desenvolvimento da profissão os professores estabelecem ações específicas relacionadas às crenças, hábitos e cultura docente que promove o ensino. Com isso, o professor desenvolve uma identidade que se manifesta em formas específicas de uma prática. Ao trabalhar com disciplinas para as quais não tem formação e tampouco tempo de aprender os conteúdos a ensinar, os docentes vão perdendo também a autonomia sobre seu trabalho.

O professor Joaquim também demonstra insatisfação com a redução da carga horária:

Na minha escola tem dois professores de Educação Física, eu e outro, então não tem carga horária suficiente para os dois por que os dois tem 40h, então sempre a gente pega outras disciplinas, no meu caso eu to com Educação Física, a eletiva e Sociologia pra completar isso aí [...] Não é bom essa divisão, eu gostaria muito que a gente tivesse só a nossa disciplina, não só a Educação Física qualquer professor, gostaria muito que a gente tivesse só a nossa disciplina porque a gente conseguiria da a profundidade suficiente que a disciplina precisa, que o aluno precisa, que o ensino médio precisa e as vezes como a gente precisa ficar dividido dessa forma as vezes a gente não consegue trabalhar o nosso melhor possível na nossa área. Porque a gente fica dividido com muitas coisas. Eu acredito que se a gente tivesse só com nossa área a gente poderia fazer trabalhos melhores.

Além desses aspectos citados, que dificultam o trabalho do professor, a questão da excedência também é um problema para o docente. Por conta da falta da carga horária na escola, o professor Jorge ficou com 10 aulas faltando para completar sua carga horária correndo o risco de ficar excedente e enfatiza que “o novo ensino médio proporcionou essas alterações aí de carga horária e eu estou nesse sofrimento”.

Outro ponto importante é que o professor tem a necessidade de mudar sua prática pedagógica para atender a um ensino num tempo menor o que impossibilita garantir a aprendizagem dos alunos. Para Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017, p. 49): “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, tem relação direta com a ordem social contemporânea”.

A professora Maria analisa que a redução da carga horária modificou seu planejamento e prática pedagógica já que falta tempo para trabalhar: “você planeja, mas você não consegue chegar à metade do seu planejamento, do conteúdo que você gostaria porque o tempo acaba” e complementa “se a gente pensa em uma formação completa do aluno Educação Física, Artes, essas disciplinas não deveriam perder espaço, então é desastroso”.

O professor Jorge diz que “a gente tem que ficar meio que decidindo o que é mais importante [...] 50 minutos de aula semanal não dá pra fazer nada.” E quanto a modificação do seu planejamento ele ressalta “mudou tudo, eu não planejo mais Educação Física, eu planejo o trabalho com outras disciplinas que tenho dificuldades de trabalhar. Então se eu tenho dificuldade de trabalhar com a disciplina e eu tenho ela eu tenho que me preparar, então você deixa de focar na disciplina que você tem formação”.

E o professor Júlio afirma que é “um prejuízo para os alunos essa redução de carga horária porque a gente acaba deixando de ter algum conhecimento”, ele destaca que sempre fica algum conteúdo que não consegue ser trabalhado. E enfatiza:

Dificultou um pouco o trabalho, as avaliações, porque a Educação Física apensar de muitas pessoas acharem que a gente é só da bola, a gente que tá na área sabe que é totalmente diferente, a gente desenvolve um conteúdo programático pros meninos, existe um planejamento, de aula, o esporte ele é um dos conteúdos a ser trabalhado não é o todo, então assim, pra turma que perde uma aula de Educação Física passa a ter só uma, isso dificulta todo o processo de formação, de avaliação. Então a gente tem que se redesenhar pra poder alcançar esses objetivos.

Então, por meio do contexto da prática, analisando as entrevistas dos professores que participaram da nossa pesquisa fica claro que as alterações curriculares dificultaram o trabalho docente e trouxe prejuízos para formação dos discentes. É real o sentimento de esgotamento e de sobrecarga com as exigências que vão além da formação do professor de Educação Física.

Para Oliveira (2004), com as legislações e programas de reforma:

Os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Com essas modificações causadas pelas reformas, os professores passam a ser considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema de ensino. O docente, diante das várias funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004).

E apesar de ter um acréscimo de funções, o docente não recebe aumento salarial, por isso provavelmente “o profissional pode sentir-se desvalorizado e pode acabar, por conta da grande demanda de trabalho, não dando conta do que talvez seja a principal função docente, o ensino” (CORRÊA, 2018, p. 50).

Segundo Oliveira (2004):

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Diante dessas mudanças provocadas pelas novas políticas educacionais para o ensino médio, os docentes na grande maioria das vezes, se sentem na obrigação de responder as novas demandas pedagógicas e administrativas, porém, sem condições de trabalho adequadas, sobrecarregados e inseguros se sentem desamparados. Dessa forma, com as novas exigências, cobranças orientadas por organismos internacionais e nacionais têm intensificado a perda de poder e autonomia do docente, além de sobrecarga de trabalho.

Acreditamos que a nova reforma do Ensino Médio, que foi formulada sem diálogo com os professores para compreender suas necessidades e seu contexto precário de trabalho, não levando em consideração a infraestrutura das escolas, o número de alunos por sala, as condições de trabalho docente, auxiliou para ampliação significativa da perda de autonomia docente e precarização do seu trabalho.

Quanto ao ensino da Educação Física, após a reorganização curricular da nova reforma do ensino médio observamos um prejuízo grande para os discentes, o que não estava bom ficou ainda pior. A redução do tempo de aula implica em uma formação deficitária, visto que é negada ao aluno a oportunidade de se apropriar dos importantes conhecimentos da cultura corporal e de uma formação mais crítica e integral.

2.2 Concepções dos professores de Educação Física sobre a reforma do ensino médio

Como vimos no tópico anterior, a nova política educacional para o ensino médio trouxe modificações importantes para o currículo das escolas, trabalho dos docentes além de danos para formação integral dos estudantes. Nesse tópico discutiremos sobre a concepção dos professores de Educação Física da rede estadual da Bahia sobre essas questões referente à reforma.

Com relação à experiência de trabalho no ensino médio, a entrevista nos revelou que os docentes já lecionam há certo tempo nesta etapa de ensino, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Tempo de serviço no Ensino Médio dos docentes entrevistados

Maria	09 anos
Joaquim	19 anos
Julio	10 anos
Jorge	10 anos

Fonte: Dados da pesquisa (Entrevistas, 2021).

Os docentes entrevistados enfatizam que nesse período que trabalham com o ensino médio na rede estadual de ensino a mudança mais significativa que houve foi a promulgação da Lei 13.415/17, a perda expressiva da autonomia para o exercício profissional, a avaliação em larga escala. Todos esses elementos evidenciam o quanto a lógica gerencialista tem orientado as reformas curriculares para esse nível de ensino, situação já discutida por Eugenio (2009) em sua tese de doutorado ao analisar a recontextualização do Projeto Bahia em uma escola de ensino médio e por Santos (2021) ao discutir as implicações do IDEB na prática docente de uma escola estadual baiana.

Com relação à formação para se apropriarem dos documentos oficiais e compreenderem a proposta da reforma a maioria dos professores sinalizaram que houve disponibilização do material na escola para que os mesmos se informassem, além de estudos durante a jornada pedagógica, porém a leitura dos documentos gerou mais dúvidas do que esclarecimentos naquele primeiro momento.

Ball (1994, p.16) afirma que “[...] é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados ou completos”. Portanto, são contraditórios e podem gerar diferentes interpretações e dúvidas.

A professora Maria assegura que os momentos de “estudos aconteceram [...] gerou uma loucura gerou muitas dúvidas é como se a gente não tivesse resposta pra nada”. O professor Julio ressalta:

A própria Secretaria entrava em contradições com algumas informações e nem eles mesmo sabiam exatamente como lidar com essa proposta do novo ensino médio. Talvez ficou difícil um pouco pra eles passar isso pra gente, ou então por ser novo, muito novo, até pra eles ficou difícil nos orientar também, da forma mais didática. Então, isso caiu no nosso colo, e aí as escolas, pelo que percebi, que foram buscar mais informações pra lidar, porque tinha que ser. Foi

meio que imposto a reforma, que tinha que fazer de uma hora pra outra e aí a gente ta seguindo dessa maneira, né? Eu não vejo tantas vantagens.

Observamos que mesmo com a existência de momentos de formação inicialmente não houve um entendimento por parte de todos os docentes sobre a finalidade da reforma e como de fato ela aconteceria. Quando perguntamos aos professores o que eles pensam sobre a reforma proposta pela Lei 13.415/17, percebemos em algumas falas um conhecimento superficial sobre a lei, mas também um entendimento que muitas mudanças aconteceram para garantir os interesses do empresariado que influencia nas políticas educacionais do país.

O discurso do professor Jorge evidencia uma preocupação com a redução da criticidade na formação dos discentes:

Eu vejo é certo interesse deles em diminuir a importância das disciplinas de humanas. E por isso, já de imediato, eu crio uma certa resistência de procurar entender porque eu vejo esse novo ensino médio aí como uma tentativa de se voltar mais para área técnica, preparar o aluno para encarar o mercado de trabalho, mas um aluno menos crítico. Então a Sociologia, Filosofia, educação física, todas essas disciplinas que não dialoga muito com a economia, pelo contrário, são disciplinas que fazem a gente pensar sobre, essas disciplinas perderam espaço. A reforma do ensino médio em si eu não vejo como negativa, eu vejo como negativa o fato de disciplinas como essas perder importância.

Nessa perspectiva, concordamos com Kuenzer (2017, p. 347) quando enfatiza que “As disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e conseqüentemente apreensão das relações sociais concretas, em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo”.

Então, para o currículo do NEM, conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral, considerando as exigências atuais da sociedade capitalista os conhecimentos relacionados à Educação Física tendem a ser secundarizados, reduzidos ou até mesmo suprimidos do currículo das escolas (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2020).

Chaves, Campos e Eugenio (2022, p.21), ao fazerem uma análise do discurso do texto da BNCC no que se refere às ciências humanas “O campo das Ciências Humanas, para a BNCC, é aquele em que se desenvolvem as habilidades e

competências relativas a dois temas centrais, Ética e Cultura, pensados em duas categorias, Tempo e Espaço. Tal definição é reiteradamente apresentada no capítulo 05 da Base”.

A professora Maria acredita que com o NEM proposto pela secretária do estado da Bahia a formação do aluno tende a ficar ainda pior e reforça a preocupação na redução de carga horária de algumas disciplinas:

Essa perda de espaço de algumas disciplinas tudo isso faz com que a gente pense que essa formação do aluno vai ficar mais deficitária vamos dizer assim, o ensino como acontecia, o espaço que as disciplinas tinham faziam com que o aluno tivesse, pelo menos era o que a gente gostaria que acontecesse e a gente trabalhava pra isso, pra que o aluno tivesse uma formação geral, omnilateral, que ele tivesse uma formação completa, enfim, então estas disciplinas que claro que são importante são fundamentais elas tem perdido espaço e isso vai trazer prejuízo na formação do aluno que a gente deseja que seja completa.

A lógica empresarial com que a reforma do ensino médio foi proposta tem como consequência, dentre outros, a homogeneização do currículo, o fortalecimento das avaliações padronizadas e o controle do financiamento. Assim, a perda de espaço das humanidades no currículo vai ao encontro do discurso neoliberal. A negação de uma formação integral ao estudante, conforme elucida a professora Maria, é evidenciada na formação administrada consubstanciada no texto da reforma e que retomou as competências e habilidades como princípio de organização curricular.

O professor Julio diz que:

Não vejo muita vantagem nas coisas que a Secretaria do Estado propõe, nessa questão de reforma para nós professores [...] nessa questão dentro da Educação Física há um prejuízo em termo de conteúdo, de conhecimento que a gente pode está trabalhando com os alunos. E também ainda estamos digerindo essa situação do novo ensino médio, ainda não está 100% consolidado.

O professor Joaquim ressalta que achou “meio bagunçado a forma como chegou às escolas [...] achei assim que eles estavam meio perdidos [...] não foi algo que me agradou”.

Dentro deste contexto, notamos que é unânime o descontentamento da forma como foi imposta a reforma do NEM no Estado da Bahia, acreditamos na necessidade de uma formação mais profunda para que os docentes compreendam melhor a proposta

e consigam adequar a sua realidade. Observamos ainda uma preocupação com a formação dos estudantes.

Perguntamos aos professores se eles acreditam que ocorreram mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem com a nova política educacional para o ensino médio e constatamos que a maioria acha que não houve mudanças positivas. Segundo o professor Julio “não vai haver muita mudança não [...] acho que os meninos vão continuar no mesmo processo”. O professor Joaquim afirma que “no papel acho que a ideia não é ruim [...] mas na prática não chegou isso ainda”.

A professora Maria destaca que não acredita que o aluno vai aprender mais, se antes já tinha dificuldade na formação do discente agora está ainda pior:

Eu não acredito que o ensino vai, que o aluno vai aprender mais, não acredito que o aluno vai sair mais preparado, pelo menos não nesse momento, não nesse formato, eu acho muito complicado, se antes a gente tava tendo muita dificuldade para formar o aluno como ele tem que ser formado agora as coisas estão muito piores, é assim que eu penso.

Quanto a flexibilização curricular e os itinerários formativos a Lei 13.415/17 sinaliza que os itinerários serão definidos pelos sistemas de ensino, “com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I- linguagens; II- matemática; III- ciências da natureza; IV- ciências humanas; V- formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2017). Além disso, sinaliza que o estudante terá opção de escolha entre as cinco áreas do conhecimento.

Segundo o Documento Orientador do Novo Ensino Médio do Estado da Bahia a flexibilização curricular na rede de ensino no ano de 2022 ocorrerá com a oferta de componentes curriculares, sendo três obrigatórios e dois componentes eletivos, para todas as turmas de 1ª série do Ensino Médio, contemplando os seguintes componentes curriculares: Projeto de Vida e Cidadania, Iniciação Científica e Produção e Interpretação Textual, além da Eletiva I e Eletiva II. As turmas de 2ª série das escolas-piloto do NEM continuarão a implementação, por meio de Matriz Curricular que contemplará os componentes curriculares: Projeto de Vida e Cidadania, Iniciação Científica, Produção e Interpretação Textual, Para Além dos Números e Eletiva I (BAHIA, 2022).

Desta forma, na rede estadual da Bahia os itinerários formativos estão sendo apresentados em formato de Eletivas. Conforme o documento orientador as Eletivas são componentes elaborados pelos professores e a sua escolha deverá considerar os contextos da realidade local, inclusive dos arranjos e potencialidades produtivas locais, alinhados aos anseios e necessidades dos/as estudantes e da comunidade (BAHIA, 2022).

Sobre as eletivas perguntamos aos professores que participaram da nossa pesquisa se os estudantes das escolas que eles trabalham tiveram opção de escolha e se na escola foi ofertada alguma eletiva relacionada a cultura corporal. Constatamos que na maioria das escolas os alunos não tiveram o poder de escolher qual eletiva estudar. E nem todas as instituições ofertaram eletivas da cultura corporal para complementar a carga horária do professor de Educação Física.

A fala do professor Jorge deixa em evidência que o que está no texto dos documentos oficiais não acontece efetivamente no contexto da prática “os alunos não tiveram opção de escolher as eletivas, as eletivas foram decididas entre os professores. E ai posta lá como alternativa.” O professor Joaquim também ressalta “eles não tiveram ainda a opção de escolha”.

Nesta perspectiva, percebemos que no contexto da prática “a política ganha novos sentidos e se abre uma distância entre os textos políticos e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades” (HOJAS, 2019, p. 306).

Gariglio *et. al.* (2017, p.57) afirmam que:

A ‘flexibilização curricular’ constitui uma falácia pelo fato dos itinerários formativos serem definidos pela oferta dos sistemas de ensino, oferta esta condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens.

Observamos no discurso de um dos professores que as eletivas foram pensadas de acordo com as áreas que mais perderam carga horária no currículo das escolas e não essencialmente pensadas nas necessidades dos estudantes e comunidade conforme apresentado no documento orientador do NEM do estado da Bahia.

Isso fica explícito quando a professora Maria afirma que:

Os professores criaram as eletivas, o que foi pensado é, qual é a área que foi mais afetada? Os professores que tiveram prejuízo que vão ter menos carga horária, então foi a partir disso que se pensou as eletivas, por exemplo, no caso de linguagens, Educação Física perdeu espaço,

perdeu carga horária, então o que é que foi pensado vamos criar uma eletiva em linguagem que eu possa utilizar esse tempo pra complementar os conhecimentos de Educação Física, então uma das eletivas que foram criadas, que eu criei foi “vivências da cultura corporal e artística”, então eu trabalho lá com elementos da cultura corporal, trabalho com arte, tento despertar a sensibilidade dos meninos para a cultura corporal e a arte, entende? Então eu acabo complementando a disciplina de Educação Física com essa eletiva que foi criada em linguagens.

O professor Joaquim também esclarece que as eletivas foram criadas para complementar a carga horária de alguns professores:

Lá na área de linguagens colocou educação desportiva para complementar justamente a minha carga horária. Então, determinou a disciplina como eletiva, ofertou para os alunos não como opcional, como eu falei antes [...]. Então, as eletivas estão acontecendo, mas ainda a critério de cada professor, então na prática desportiva mesmo a que eu fiquei eu acabo complementando ela com os conteúdos de EF. Então, como no primeiro ano a EF perdeu uma aula eu complemento um tempo com a aula de prática desportiva, [...] tem momento que eu separo, mas não tem como, uma aula é horrível para você da o conteúdo aí eu acabo usando um pouco da aula de prática esportiva para os conteúdos de EF também. Mas já conversei com os alunos que elas iam se complementar em alguns momentos.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que embora não esteja acontecendo como previsto no texto da lei a eletiva surge como uma alternativa para complementar a carga horária de professores que trabalham com componentes curriculares que perderam espaço na BNCC, como a Educação Física. Permitindo, assim, uma complementação dos conhecimentos da cultura corporal. Entretanto, isso não foi suficiente para completar a carga horária dos docentes, como citado anteriormente, além da Educação Física e eletiva todos tiveram que trabalhar com outros componentes curriculares também.

Outro aspecto que observamos analisando o contexto da prática é que a criação de eletivas relacionadas a cultura corporal não aconteceram em todas as instituições e nem todos os professores tiveram a possibilidade de ampliar os conhecimentos da Educação Física através da eletiva. O docente Jorge afirma que a escola que trabalha não ofertou eletivas da cultura corporal “disciplinas eletiva não [...] nenhuma disciplina que trabalha a questão do movimento corporal”.

Já o professor Julio revela que na escola onde trabalha foi criada eletiva da cultura corporal, porém, não está sendo ministrada pelos professores efetivos de

Educação Física. Uma professora do regime de contrato temporário é responsável pela eletiva. Ele acredita que “essa parte dos conteúdos de esporte poderia ficar com o professor de Educação Física mesmo [...] por isso eu acho que veio e desorganizou um pouco”.

Diante do exposto, percebemos que a nova reforma do ensino médio está acontecendo de diferentes maneiras nas instituições analisadas, visto que as escolas possuem diversas dimensões contextuais atuando sobre elas como (histórias específicas, prédios e infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de gestão, situação orçamentária, desafios de aprendizagens etc.).

Notamos também que “as políticas educacionais não são simplesmente ‘implementadas’ no contexto da prática, pois estão sujeitas a um processo que envolve interpretação e recriação” (HOJAS, 2019, p. 305). Observamos que os docentes que atuam nas escolas exercem um papel ativo no desenvolvimento das políticas.

Por fim, constatamos que a concepção de todos os professores entrevistados é a de que a reforma não trouxe muitos benefícios para o campo da Educação Física. Além disso, por meio das entrevistas ficou evidente que a redução da carga horária implicou diretamente na organização do trabalho do professor de Educação Física e no processo de ensino e aprendizagem podendo ocasionar prejuízos na formação dos estudantes, “já que a abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal são as consequências mais prováveis” (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2021, p. 663) dessa alteração no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as implicações da reformulação curricular do novo ensino médio para o trabalho docente de professores de Educação Física da rede estadual da Bahia, e dialogando com a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores identificar de que forma a proposta do Novo Ensino Médio vem sendo traduzida, no contexto da prática, pelos professores.

Por meio das entrevistas notamos que com a flexibilização curricular proposta pela reforma do NEM houve um aumento do trabalho docente, os professores de Educação Física se sentem sobrecarregados por terem que trabalhar com um número maior de turmas e com várias disciplinas diferentes de sua formação inicial, visto que houve uma redução da carga horária desse componente curricular.

Constatamos uma possibilidade da criação de Eletivas relacionadas a cultura corporal para complementação dos conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física, no entanto, nem todas as escolas conseguiram ofertar este tipo de eletiva, há uma disputa entre as áreas do conhecimento pela apropriação dessa carga horária.

Observamos ainda um distanciamento do que foi proposto nos textos oficiais da reforma com o que está acontecendo no cotidiano das escolas. Enfim, no contexto da prática, identificamos que com a nova matriz curricular do Estado da Bahia ocorreu uma situação de aumento da desvalorização do componente curricular Educação Física no ensino médio e além de acarretar problemas de sobrecarga de trabalho para os docentes existe o prejuízo para formação integral dos estudantes, pois com a redução da carga horária muitos conhecimentos da cultura corporal poderão ser negados ao estudante.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia etapa Ensino Médio**. 2021. (Versão Preliminar)

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio**, 2022.

BAHIA. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BELTRÃO, J. A. .; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 6 mar. 2022

CHAVES, Kleber S.; CAMPOS, Maria de F.H.; EUGENIO, Benedito G. Filosofia e Ciências Humanas: uma leitura discursiva da BNCC. **Educação**, Santa Maria, vol.47, p.1-28, 2022.

CORRÊA, Cintia C. M. **Trabalho Docente e Reformulação Curricular: transformações, disputas e poder um estudo de caso**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

EUGENIO, Benedito G. **Política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 200f. Tese (Doutorado em

Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOJAS, Viviani Fernanda. Pesquisar Escolas: “Abordagem do Ciclo de Políticas e “Teoria da atuação política” em discussão. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 19, nº 1, Jan-Dez 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U,2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SANTOS, Erlan P. **O IDEB da Bahia e o ensino médio público estadual: implicações sobre a prática docente**. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir essa dissertação se constituiu como um grande desafio para nós, considerando que discutir sobre política pública educacional é uma tarefa difícil e dentro do atual cenário político do Brasil se tornou ainda mais complexo. A nova reforma do ensino médio vem provocando mudanças significativas no currículo das escolas e esse processo de apropriação e interpretação dos documentos legais vêm gerando muitas dúvidas e angústias em toda comunidade escolar, principalmente nos professores. Além disso, foi extremamente complicado adentrar com essa discussão no campo da Educação Física escolar, visto que diante de inúmeros embates e disputas internas, não existe um consenso na área sobre a real função desse componente curricular na escola, o que gera certa fragilidade que pode comprometer sua permanência no currículo escolar.

Utilizamos como aporte teórico as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu para analisarmos o campo da Educação Física escolar e encontramos diversas opiniões e interesses diferentes acerca da definição do seu objeto de estudo. Então, partimos do pressuposto que o objeto da Educação Física escolar é a cultura corporal (de movimento), como está sendo apresentado nos documentos legais. Acreditamos na extrema importância da presença da Educação Física no currículo escolar com a incumbência de legar as novas gerações esse acervo da cultura. Ademais, pode possibilitar efetivamente uma educação que leva os alunos a uma compreensão crítica dessas práticas (BRACHT, 2019).

Nesta perspectiva, foi relevante compreendermos o lugar da Educação Física nesse processo de reformulação curricular. Para atingir os objetivos propostos, contamos com o auxílio da abordagem do ciclo de políticas proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball, por ele considerado um método para o estudo das políticas educacionais e, por conseguinte, as políticas curriculares. Esse método rompe com o entendimento de que as políticas são criadas de forma linear com formulação, implementação e avaliação. Para Ball, as políticas são constituídas a partir de diferentes contextos e elaboradas por diferentes atores sociais que no contexto da prática, em nosso caso, as escolas, a interpretam e traduzem de formas distintas.

Com esse método de análise pudemos entender diferentes contextos da nova política educacional para o ensino médio. No contexto da produção de texto, analisamos

os textos oficiais da reforma, a exemplo da Lei 13.415/17 e a versão preliminar do Documento Curricular Referencial da Bahia para o novo ensino médio e identificamos influências de organismos nacionais e internacionais que entendem a educação por um viés mercadológico. O discurso presente nesses documentos evidenciou também inúmeras incoerências e contradições nos textos.

Analisando o DCRB, observamos uma presença intensa do discurso empresarial para educação, indicando uma forte influência nas políticas educacionais da Bahia. Notamos também que por adotar um modelo de formação voltado ao mercado de trabalho e incorporar algumas condutas do campo empresarial para educação, a reforma contribuiu para um aumento da desvalorização da Educação Física no currículo escolar.

No contexto da prática, por meio das entrevistas com quatro professores de Educação Física de escolas pilotos do NTE - 22, percebemos diferentes concepções sobre a reforma e muitas dificuldades para se adaptar ao novo cenário de reformulação curricular. Notamos que com a flexibilização curricular proposta pela reforma do NEM, houve um aumento do trabalho docente, os professores de Educação Física se sentem sobrecarregados por terem que trabalhar com um número maior de turmas e com várias disciplinas diferentes de sua formação inicial, visto que houve uma redução da carga horária desse componente curricular.

Constatamos no novo currículo da Bahia a possibilidade da criação de Eletivas relacionadas à cultura corporal para complementação dos conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física, já que foi reduzida a carga horária nas turmas de 1ª e 2ª séries e retirada a aula nas turmas de 3ª série no ensino médio; no entanto, nem todas as escolas conseguiram ofertar este tipo de eletiva, há uma disputa entre as áreas do conhecimento pela apropriação dessa carga horária.

Observamos ainda um distanciamento do que foi proposto nos textos oficiais da reforma com o que está acontecendo no cotidiano das escolas. Enfim, no contexto da prática, por meio das entrevistas com os docentes, identificamos uma situação de aumento da desvalorização do componente curricular Educação Física no ensino médio e, além de acarretar problemas de sobrecarga de trabalho para os docentes, existe o prejuízo para formação dos estudantes, pois com a redução da carga horária muitos conhecimentos da cultura corporal poderão ser negados ao estudante.

Acreditamos que o ensino da Educação Física que temos hoje em grande parte das escolas não é o ideal e precisa melhorar muito, é imprescindível que o estudante do ensino médio compreenda a importância dos conhecimentos da cultura corporal para

sua formação e veja sentido e significado nas aulas. No entanto, isso não justifica esse retrocesso da área no currículo das escolas de ensino médio do Estado da Bahia provocado pela reforma.

É indispensável reconhecer que precisamos melhorar muito e lutar para reconquistar nosso espaço no currículo das escolas de ensino médio, possibilitando aos jovens baianos vivenciar diversas experiências da cultura corporal, de forma a contribuir para sua formação integral e possível transformação da realidade social em que vive.

Esperamos que nosso estudo possa contribuir positivamente para reflexões acerca da Educação Física no novo currículo das escolas de ensino médio e outros estudos são necessários para o aprofundamento das discussões dessa temática.

REFERÊNCIAS

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Base Educar para Transformar: Um pacto pela Educação**. Salvador, 2015.
Disponível em: institucional.educacao.ba.gov.br/private/documentos.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio**, 2019.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio**, 2020.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia etapa Ensino Médio**. 2021. (Versão Preliminar)

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez, 2005.

BALL, S. J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.485-498, 2010.

BALL, S. J. What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.

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

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.
Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.html.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

BRASIL. **Medida provisória nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.415,** de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98291-texto-referencia-consulta-publica&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192#:~:text=13.415%2F2017%20e%20seus%20impactos,o%20Ensino%20M%20C%20A%20dio%20\(DCNEM\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98291-texto-referencia-consulta-publica&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192#:~:text=13.415%2F2017%20e%20seus%20impactos,o%20Ensino%20M%20C%20A%20dio%20(DCNEM)).

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/SC, v. 29, n. 52, p. 19-37, setembro/2017.

CARNEIRO, Eudite Fernandes. **A Recontextualização do Currículo no Ensino Médio:** estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CASTRO, Vanessa Gomes de. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 124-135, setembro/2017.

CRUZ, L. R; SILVA, M. R. A Educação Física frente às ameaças da medida provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 30-50 - jan./jun. 2019.

CORRÊA, Cintia C. M. **Trabalho Docente e Reformulação Curricular:** transformações, disputas e poder um estudo de caso. Curitiba: Editora CRV, 2018.

CRUZ, L. R.; SILVA, M. R. A Educação Física frente às ameaças da medida provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 30-50 - jan./jun. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

EUGENIO, Benedito G. **Política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Ensino e Sociedade**, Campinas, p.26-42, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

HOJAS, Viviani Fernanda. Pesquisar Escolas: “Abordagem do Ciclo de Políticas e “Teoria da atuação política” em discussão. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 19, nº 1, Jan-Dez 2019.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 57-66, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. Agosto de 2018.

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

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente; FONSECA, Denise Grosso da; SILVA, Lisandra Oliveira e; LOPES, Rodrigo Alberto; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio No Brasil: Determinações Históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15(1) 77-87, jun. 2007.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-15, abril/junho, 2020.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Francisca Natália. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 653–675 abr./jun.2016.

SANTOS, Erlan P. **O IDEB da Bahia e o ensino médio público estadual: implicações sobre a prática docente**. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SILVA, Mônica R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, vol.34, p.1-15, 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, 2017.

SOUSA, Mauricio de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018.

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-15, abril/junho, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1º Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

I- Formação e experiência de trabalho

- 1) Fale-me sobre sua formação no ensino superior: por que a opção pela Educação Física? Você se sentiu preparado para ser professor ao finalizar o curso?
- 2) Há quanto tempo trabalha na educação e com o ensino médio? Ao longo do seu trabalho no ensino médio, quais as alterações nessa etapa de escolarização que considera mais significativas?

II- Reforma do ensino médio

- 3) O que você pensa sobre a reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/17? Leu algo a respeito ou participou/assistiu alguma *live* sobre essa temática?
- 4) Sua escola promoveu formação aos docentes sobre a reforma do ensino médio e a nova BNCC? Em caso afirmativo, como ocorreu essa formação?
- 5) Qual sua opinião sobre o Novo Ensino Médio proposto pela secretaria estadual da educação?
- 6) Você acredita que ocorrerão mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem com a nova política educacional para o ensino médio? Por quê?
- 7) Com relação à flexibilização curricular, os discentes da sua escola tiveram opção de escolha entre as eletivas ofertadas? Quais as eletivas que foram ofertadas?

III – Reforma do ensino médio, currículo Bahia e a disciplina Educação Física

- 9) Você tem alguma dificuldade para trabalhar com o novo currículo do ensino médio? Em caso afirmativo, exemplifique.
- 10) Qual sua opinião sobre a redução da carga horária da disciplina Educação Física no novo currículo Bahia?
- 11) Houve modificação da sua carga horária de trabalho com o novo currículo? Em caso afirmativo, você precisou trabalhar com outras disciplinas ou eletivas?
- 12) Na sua escola foram ofertadas disciplinas eletivas relacionadas a cultura corporal? Em caso afirmativo, auxiliou como complemento do planejamento da disciplina Educação Física?

12) A redução da carga horária da disciplina Educação Física modificou seu planejamento e sua prática pedagógica?

13) Quais estratégias pedagógicas você utiliza para se adequar ao novo currículo?

14) Na sua opinião, com a modificação do currículo e da carga horária, é pertinente que a SEC elabore um documento com a sistematização dos conteúdos da Educação Física? Você acredita que isso poderá auxiliar na prática pedagógica dos professores?

IV- Ensino remoto

15) Qual sua opinião sobre a organização do ensino remoto proposto pela rede estadual de educação do Estado da Bahia?

16) Você acredita que sua escola foi preparada para trabalhar com o novo currículo do ensino médio de forma remota? Por quê?

17) Qual a sua principal dificuldade na realização das aulas de Educação Física de forma remota?