



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
CAMPUS DE JEQUIÉ – BAHIA**

**O NOVO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RECÔNCAVO
BAIANO**

José Roberto Tourinho Lôbo Filho

JEQUIÉ - BAHIA

2024



JOSÉ ROBERTO TOURINHO LÔBO FILHO

**O NOVO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RECÔNCAVO
BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - (ProEF), polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

José Roberto Tourinho Lôbo Filho

Linha de Pesquisa: Educação Física no Ensino Médio

Orientador: Prof. Dr. Cristiano de Sant'Anna Bahia

JEQUIÉ - BAHIA

2024



L832n

Lôbo Filho, José Roberto Tourinho.

O novo ensino médio e o currículo da educação física nas escolas estaduais do recôncavo baiano / José Roberto Tourinho Lôbo Filho.- Jequié, 2024.
136f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Cristiano de Sant'Anna Bahia)

1.Educação física escolar 2.Ensino médio 3.Currículo 4.Recôncavo baiano 5.Escola pública I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 613.7042

Rafaella Cândia Portela de Sousa - CRB 5/1710.
Bibliotecária – UESB – Jequié



Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que, diariamente, refletem sobre os fazeres docentes, na busca pelo fortalecimento da Educação Física Escolar no ensino médio, da escola pública, e na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigado, Deus, por me fazer capaz de Te sentir todos os dias da minha vida, pela força nos incontáveis dias em que me emocionei, sozinho, pensando que não seria capaz, por me proteger durante as viagens para as aulas e pela perseverança nos momentos mais difíceis.

Muito obrigado, minha mãe, Marluce Rocha de Souza, professora da educação básica, aposentada sem nível superior porque desistiu da universidade para cuidar dos quatro filhos. Hoje, se consigo concluir este trabalho, é por causa da senhora.

Ao meu pai, José Roberto Tourinho Lôbo, incentivador na busca do conhecimento.

À minha filha, Lara, razão de todos os meus esforços. Obrigado por tanto amor.

À minha companheira, Janaína, meu porto seguro, meu equilíbrio nos momentos mais difíceis e uma das responsáveis pelos momentos mais felizes da minha vida. Obrigado por deixar tudo mais leve.

Aos meus irmãos, Val, Ane e Dan, pelas palavras que me confortam e me dão força. Obrigado pela irmandade.

Ao meu avô, José Idelfonso Lôbo (*em memória*), com quem tive a honra de conviver durante a minha adolescência e será, eternamente, minha referência de ser humano.

À Tia Rita, Tio Lobão (*em memória*), meu compadre Anderson e minhas primas Ana Paula e Andréa, que abriram suas casas, seus corações e me cederam os espaços mais aconchegantes durante a graduação e, novamente, durante o mestrado. Serei eternamente grato.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela oportunidade de concluir a graduação e, agora, o mestrado.

Ao meu orientador, professor Cristiano de Sant' Anna Bahia, obrigado por cada contribuição, pela paciência e comprometimento durante a trajetória. Que Deus continue te abençoando.

À Coordenação do ProEF/ UESB, especialmente ao professor César Pimentel, pela sensibilidade, humanidade e cuidado com os (as) discentes ao longo do curso.

Aos membros da banca, professora Joslei Viana de Souza e professor Rogério Tosta de Almeida, muito obrigado pelas valiosas contribuições.

Aos (Às) docentes do mestrado, obrigado pelos conhecimentos compartilhados. Para sempre, serão minhas referências enquanto professores (as) comprometidos (as) com a Educação Física Escolar.

Aos (Às) colegas da turma 3, obrigado por cada experiência, cada aprendizado e cada saber compartilhado.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

O NOVO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RECÔNCAVO BAIANO

RESUMO

O Novo Ensino Médio (NEM) consiste em uma política educacional que tem como referências legais a Lei 13415/17 e a Base Nacional Comum Curricular, documentos que estabelecem os preceitos para a sua implementação e determinam que os estados brasileiros constituam diretrizes curriculares para as suas unidades escolares. Na Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia – etapa Ensino Médio impôs alterações para a Educação Física Escolar. Neste cenário, o presente estudo foi realizado a partir da seguinte problemática: de que forma está sendo (re) organizado o currículo da Educação Física no ensino médio, nas escolas públicas estaduais localizadas no recôncavo baiano, a partir dos desdobramentos da Lei 13415/17? Estabeleceu-se como objetivo geral: analisar o contexto de (re) organização do currículo da Educação Física no ensino médio, nas escolas públicas estaduais localizadas no Recôncavo Baiano, a partir dos desdobramentos da Lei 13.415/17. Foram traçados como objetivos específicos: identificar os desdobramentos e impactos da implementação do NEM no contexto da Educação Física Escolar, na rede estadual da Bahia, considerando a Lei 13415/17, a BNCC, o DCRB e outros dispositivos legais; verificar as percepções pedagógicas e políticas dos (as) docentes de Educação Física no ensino médio, nas escolas públicas estaduais localizadas no Recôncavo Baiano, a respeito do NEM; e elaborar uma Proposta Curricular para a Educação Física no ensino médio, a partir de encontros colaborativos com docentes deste componente curricular, que atuam nas escolas públicas estaduais localizadas no recôncavo baiano. O estudo, de abordagem qualitativa, apresenta características da pesquisa colaborativa, com a utilização da análise documental e da pesquisa bibliográfica. Previa-se a participação de 39 docentes, porém 25 foram selecionados, conforme os seguintes critérios de inclusão: a) docentes efetivos ou temporários; b) com licenciatura em Educação Física; c) ministrando aulas de Educação Física no Ensino Médio. Para a coleta de dados, foi aplicado questionário semiestruturado e foram realizados encontros colaborativos. Para analisar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados apontam que: a) a Educação Física deixou de ser componente curricular obrigatório em todo o Ensino Médio; b) perdeu o status de componente curricular no processo formativo dos (as) estudantes; c) na Bahia, teve sua carga horária reduzida de 200h para 80h; d) e foi excluída do currículo da 3ª série nas escolas de Ensino Médio em tempo parcial. Em relação às mudanças no currículo, os (as) docentes sinalizam que: a) não há tempo suficiente para abordar todos os conteúdos; b) tornou-se necessário ministrar aulas de outros componentes para complementar a carga horária; c) passaram a priorizar as experiências práticas ou as aulas teóricas; d) houve intensificação do trabalho docente. Como produto educacional desta dissertação, foi elaborada uma Proposta Curricular para a Educação Física no Ensino Médio, a partir de encontros colaborativos com docentes deste componente curricular que atuam nas escolas estaduais de Ensino Médio, no recôncavo baiano. O documento teve como objetivo fortalecer a Educação

Física como componente curricular do Ensino Médio e contribuir com a organização do trabalho pedagógico. Conclui-se que o NEM deve ser revisto, pois propõe uma formação limitada aos estudantes, especialmente aqueles de escola pública. Com relação à Educação Física Escolar, aponta-se: a necessidade do aumento da carga horária; a obrigatoriedade legal em todo o ensino médio e a necessidade de espaços formativos que possam contribuir com as práticas pedagógicas em Educação Física no Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Médio. Currículo. Recôncavo Baiano. Escola Pública.

THE NEW HIGH SCHOOL AND THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM IN STATE SCHOOLS OF THE RECÔNCAVO BAIANO

ABSTRACT

The New High School (NEM) consists of an educational policy based on the legal references of Law 13415/17 and the National Common Curricular Base, documents that establish the principles for its implementation and mandate that Brazilian states create curricular guidelines for their school units. In Bahia, the Bahia Reference Curriculum Document – High School level imposed changes on School Physical Education. In this context, the present study was conducted based on the following problem: how is the Physical Education curriculum being (re)organized in high school, in state public schools located in the Recôncavo Baiano, considering the developments of Law 13415/17? The general objective established was: to analyze the context of (re)organization of the Physical Education curriculum in high school, in state public schools located in the Recôncavo Baiano, considering the developments of Law 13.415/17. The specific objectives were outlined as follows: to identify the developments and impacts of the implementation of NEM in the context of School Physical Education in the state network of Bahia, considering Law 13415/17, the National Common Curricular Base, the Bahia Reference Curriculum Document, and other legal provisions; to verify the pedagogical and political perceptions of high school Physical Education teachers, in state public schools located in the Recôncavo Baiano, regarding NEM; and to develop a Curriculum Proposal for the high school Physical Education, based on collaborative meetings with teachers of this curricular component, who work in state public schools located in the Recôncavo Baiano. The study, with a qualitative approach, features characteristics of collaborative research, using document analysis and bibliographic research. It was anticipated the participation of 39 teachers, but 25 were selected, according to the following inclusion criteria: a) permanent or temporary teachers; b) with a degree in Physical Education; c) teaching Physical Education in High School. For data collection, a semi-structured questionnaire was applied and collaborative meetings were held. For data analysis, content analysis was used. The results indicate that: a) Physical Education is no longer a mandatory curricular component throughout High School; b) it lost its status as a curricular component in the students' formative process; c) in Bahia, its workload was reduced from 200 hours to 80 hours; d) and it was excluded from the curriculum of the 3rd year in part-time high schools. Regarding the curriculum changes, the teachers indicate that: a) there is not enough time to cover all the content; b) it has become necessary to teach classes of other components to complement the workload; c) they started prioritizing either practical experiences or theoretical classes; d) there was an intensification of teaching work. As an educational product of this dissertation, a Curriculum Proposal for the high school Physical Education was developed, based on collaborative meetings with teachers of this curricular component who work in state high schools in the Recôncavo Baiano. The document aimed to strengthen Physical Education as a curricular component of High School and contribute to the organization of

pedagogical work. It is concluded that NEM should be reviewed, as it proposes limited training for students, especially those from public schools. Regarding School Physical Education, it points out: the need to increase the workload; the legal obligation throughout high school; and the need for training spaces that can contribute to pedagogical practices in High School Physical Education.

Keywords: School Physical Education. High School. Curriculum. Recôncavo Baiano. Public School.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEE-BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEENSI	Comissão Especial responsável pelos Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PT	Partido dos Trabalhadores
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre os encontros colaborativos.....	29
Quadro 2 – Dimensões dos conteúdos.....	60
Quadro 3 – Motivos da escolha profissional.....	65
Quadro 4 – Percepções dos (as) docentes sobre o NEM.....	68
Quadro 5 – Percepções dos (as) docentes sobre as mudanças impostas pelo NEM.....	70
Quadro 6 – Dificuldades para trabalhar com o currículo do NEM.....	73
Quadro 7 – Estratégias pedagógicas para se adequar ao NEM.....	74
Quadro 8 – Implicações da redução da carga horária da Educação Física.....	76
Quadro 9 – Opinião dos (as) docentes sobre a redução da carga horária da Educação Física.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grade Curricular do Ensino Médio em Tempo Parcial Grade Curricular do Ensino Médio em Tempo Parcial, Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), Ensino Médio Profissional e Tecnológico e Ensino Médio Noturno.....	47
Tabela 2 – Grade Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral.....	48
Tabela 3 – Carga horária da educação física antes e depois do NEM.....	49
Tabela 4 – Características pessoais, acadêmicas e profissionais dos (as) docentes colaboradores.....	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do estado da Bahia dividido por Territórios de identidade.....	24
Figura 2 – Mapa do recôncavo baiano.....	25
Figura 3 – Nuvem de palavras do significado da proposta colaborativa para os (as) colaboradores (as) da pesquisa.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO	22
1.1 Características do estudo.....	22
1.2 Contexto da investigação	23
1.3 Colaboradores (as) do estudo	26
1.4 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados	26
1.5 Análise dos dados	30
CAPÍTULO II – O NOVO ENSINO MÉDIO: da proposta à execução	32
2.1 Da proposta.....	32
2.1.1 A primeira tentativa de reformulação do Ensino Médio.....	32
2.1.2 A Medida Provisória 746/16: o contexto político	35
2.2 À execução.....	37
2.2.1 A Lei 13.415/17.....	37
2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	41
2.2.3 O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).....	46
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	52
3.1 A Educação Física no Ensino Médio.....	52
3.2 Inovação pedagógica na Educação Física	55
3.3 Sistematização dos conteúdos a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.....	59
CAPÍTULO IV – O QUE PENSAM OS (AS) COLABORADORES (AS) DA PESQUISA EM RELAÇÃO AO NOVO ENSINO MÉDIO?	62
4.1 Características pessoais e trajetórias profissionais dos (das) colaboradores (as) da pesquisa.....	62
4.2 Percepções pedagógicas e políticas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa em relação ao Novo Ensino Médio	67
4.2.1 Percepções dos (as) docentes sobre o NEM.....	68
4.2.2 A Educação Física e o Novo Ensino Médio na Bahia	72
CAPÍTULO V – A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DE UM ESTUDO COLABORATIVO	82
5.1 Primeiro encontro colaborativo: apresentação do estudo e reflexões acerca dos conteúdos da Educação Física no ensino médio	83
5.2 Segundo encontro colaborativo: cenário da Educação Física no ensino médio	89
5.3 Terceiro encontro colaborativo: estratégias metodológicas para a Educação Física no ensino médio	92
5.4 Finalização e apresentação da Proposta Curricular.....	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	120
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	126
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS.....	131
ANEXO	132

INTRODUÇÃO

No Brasil, durante os períodos colonial e imperial, a educação era considerada secundária e pouco relevante, sendo restrita às classes dominantes. No entanto, com o início do processo de industrialização e urbanização do país, a partir do início do século XX, surgiu a necessidade de formação escolar para todas as classes sociais (Nascimento, 2009; Saviani, 2021).

Nessa perspectiva, políticas educacionais foram criadas, porém enquanto a educação infantil e o ensino fundamental apresentavam avanços, o ensino médio era negado aos filhos das classes trabalhadoras e, sempre que era proposta a sua universalidade, gratuidade ou laicidade, as classes dominantes buscavam meios para que não fosse concretizada (Frigotto; Ramos, 2019).

Como exemplo, pode ser citada a obrigatoriedade do ensino médio por parte do estado, que poderia e deveria ter sido regulamentada desde a Constituição Federal (CF) de 1988, ou até mesmo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96, porém ocorreu no final da primeira década do Século XXI, com a Emenda Constitucional de número 59, publicada em 11 de novembro de 2009 (Silva, 2020).

Além disso, o ensino médio é marcado pelo caráter dualista do seu currículo, pois as escolas frequentadas pelas classes dominantes possuem currículos voltados para os conhecimentos propedêuticos, enquanto as escolas frequentadas pelos filhos das classes trabalhadoras contemplam currículos com propostas incipientes, disciplinadoras e superficiais (Araújo, 2019). As Leis orgânicas da Reforma de Capanema¹ marcaram essas diferenças entre a formação oferecida às diferentes classes sociais (Ciavata, 2021).

¹ Com fundamentação legal no Decreto-Lei 4244 de 1942, a Reforma de Capanema foi uma política educacional que redefiniu o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, denominado ginásial, contemplava quatro séries; o segundo era completado em três séries, porém oportunizava que o estudante escolhesse entre o curso clássico ou científico.

No período entre o final do Século XX e início do XXI, houve considerável expansão do ensino médio no Brasil, especialmente no número de matrículas. Nos anos finais da década de 1990 eram registradas 3 milhões e 500 mil matrículas, mas em 2004 foi identificada a maior quantidade da história do país, com mais de 9 milhões de jovens matriculados nas escolas de ensino médio do país (Silva, 2020).

A década de 1990 também marcou o início de um período em que se evidenciou uma forte inclinação neoliberal nas políticas educacionais do Brasil. Nesse contexto, houve um aumento significativo de interesses divergentes em relação à etapa final da educação básica, culminando na elaboração e publicação de diversos instrumentos legais com abordagens distintas (Silva, 2022). Como exemplos, a autora destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 (Brasil, 1996) e as duas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sendo a primeira criada em 1998 e a segunda em 2012.

Na mesma perspectiva, em maio de 2013, sob a justificativa de que o ensino médio vigente na época estava desgastado e pouco atraente, foi criado o Projeto de Lei (PL) 6.840/13 (Brasil, 2013), que propunha novas mudanças para este nível de ensino. No entanto, enquanto era discutido de maneira democrática, após o golpe parlamentar sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, foi publicada a Medida Provisória (MP) 746/16 (Brasil, 2016) de maneira arbitrária por Michel Temer (Ramos; Frigotto, 2017a).

A MP 746/16 resultou na promulgação da Lei 13.415/17, que alterou Leis anteriores, a exemplo da LDBN (Brasil, 1996) e promoveu mudanças significativas na educação brasileira. Dentre as principais, estão a “reforma” do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo e traz determinações em seu texto. Dentre elas, ordena que as redes de ensino estaduais e municipais construam seus currículos com base nas orientações e aprendizagens estabelecidas (Brasil, 2018). Sendo assim, em 26 de março de 2022, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), através do parecer Nº 111/2022, aprovou o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa ensino médio (Bahia, 2022).

Via de regra, a Lei 13.415/17 e a BNCC, em conjunto com outros dispositivos legais, fundamentam o Novo Ensino Médio (NEM), um projeto de política educacional que promoveu importantes alterações no currículo deste nível de ensino em todo o país e tem sido analisado por vários pesquisadores (Da Silva; Scheibe, 2017; Ferreti; Silva, 2017; Frigotto; Ramos, 2019; Frasseto; Blanck Miguel, 2022) desde a sua implementação.

Neste contexto, a Educação Física Escolar, apesar das discussões acerca da sua legitimidade, historicamente tem se mantido como componente curricular obrigatório no ensino médio, conforme legislações educacionais anteriores (Brasil, 1942; Brasil, 1996). No entanto, as alterações curriculares impostas pelo NEM tem refletido em ataques relevantes à Educação Física, principalmente no que diz respeito à carga horária destinada para este componente curricular (Beltrão, 2019).

Por outro lado, ao longo dos anos, a Educação Física Escolar sofreu influências de várias instituições que interferem em seu currículo até os dias atuais, comprometendo o seu alinhamento com os objetivos da escola e dificultando a sua legitimidade neste ambiente (Machado, 2012). No ensino médio, o cenário encontrado por pesquisadores da área (Campos; Grunennvaldt; Coffani, 2014; De Lima dos Santos *et al*, 2022) tem demonstrado valorização excessiva dos esportes e abandono do trabalho docente.

Isto posto, a pesquisa em tela foi realizada a partir da seguinte problemática: de que forma está sendo (re) organizado o currículo da Educação Física no ensino médio, nas escolas públicas estaduais localizadas no recôncavo baiano, a partir dos desdobramentos da Lei 13415/17?

Deste questionamento, foi estabelecido como objetivo geral: analisar o contexto de (re) organização do currículo da Educação Física no ensino médio, nas escolas públicas estaduais localizadas no Recôncavo Baiano, a partir dos desdobramentos da Lei 13.415/17.

Foram traçados como objetivos específicos:

- 1) Identificar os desdobramentos e impactos da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no contexto da Educação Física Escolar, na rede estadual da Bahia, considerando a Lei 13415/17, a BNCC, o DCRB e outros dispositivos legais.

2) Verificar as percepções pedagógicas e políticas dos (as) docentes de Educação Física no ensino médio, nas escolas públicas estaduais localizadas no Recôncavo Baiano, a respeito do NEM;

3) Elaborar uma Proposta Curricular para a Educação Física no ensino médio, a partir de encontros colaborativos com docentes deste componente curricular, que atuam nas escolas públicas estaduais localizadas no Recôncavo Baiano.

A Proposta Curricular para a Educação Física no ensino médio, produto educacional deste estudo, se apresenta como uma possibilidade de traçar reflexões acerca dos objetivos da Educação Física no ensino médio, bem como os conteúdos a serem abordados, estratégias para a sistematização e sugestões metodológicas. Além disso, é importante salientar que a Proposta Curricular reflete os saberes e as experiências de docentes de Educação Física das escolas pertencentes à rede estadual de ensino da Bahia, localizadas no recôncavo baiano, pois foi elaborada a partir de uma perspectiva colaborativa, alinhada aos preceitos de Ibiapina (2005) e Ibiapina (2016).

Sob a ótica acadêmica, esse estudo justifica-se por contribuir com as investigações da Educação Física Escolar no ensino médio, tendo em vista os achados de Rufino *et al.* (2016), que buscaram compreender o “estado da arte” das pesquisas em Educação Física, identificaram, apenas, 1,7% dos estudos voltados para o ensino médio. Mais recentemente, outros estudos (Boscatto; Darido, 2018; Caraçato-Sousa *et al.*, 2022), também identificaram escassez de produção científica voltada para temas que envolvem a Educação Física Escolar no ensino médio e apontam a necessidade de maior atenção por parte dos pesquisadores.

No entanto, convém destacar os estudos que foram desenvolvidos no contexto da implementação do NEM no Estado da Bahia, com o intuito de compreender as implicações desta política educacional para a Educação Física Escolar, a exemplo de Lopes (2021), Souza (2022) e Silva (2023).

No âmbito pessoal, esta pesquisa justifica-se pelos incômodos provocados durante a implementação do NEM na Bahia. Enquanto professor de Educação Física Escolar da rede estadual de ensino, as dúvidas, os questionamentos e as dificuldades para reorganizar o trabalho pedagógico, diante das alterações impostas ao currículo deste componente, despertaram

interesse em investigar sobre a temática e propor reflexões junto aos docentes de Educação Física Escolar no ensino médio, nas escolas da rede estadual de ensino que estão localizadas no recôncavo baiano.

Nessa perspectiva, a formação continuada através do Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) se apresentou como espaço de discussão relevante, na busca por compreender de maneira mais aprofundada o contexto e contribuir com as reflexões sobre a Educação Física Escolar no ensino médio.

Como justificativa social, cabe apontar a importância deste estudo ao propor discussões e reflexões acerca das políticas educacionais e curriculares. Parte-se do pressuposto de que, no âmbito educacional, currículo está relacionado com todos os elementos da escola, o seu próprio funcionamento, os conteúdos e a distribuição no tempo e espaço (Saviani, 2016).

Na mesma esteira, Neira e Souza Junior (2016, p. 190) inferem que o currículo “é toda a experiência proposta pela escola ou a partir dela e que, de múltiplas maneiras, subjetiva discentes e docentes”. No entanto, é importante salientar que o currículo não deve ser compreendido como um campo neutro de conhecimentos que aparecem nas salas de aula, pelo contrário, reflete, sempre, a seleção de um grupo que entende aqueles conhecimentos como mais importantes do que outros (Apple, 1982).

Além disso, convém destacar que as decisões que envolvem o currículo estão relacionadas com poder, pois, diante de múltiplas possibilidades, abrangem o tipo de conhecimento que será abordado e a identidade considerada ideal (Silva, 1999).

No que diz respeito à relevância social desta pesquisa, convém destacar as possíveis contribuições para a construção de novas políticas educacionais e documentos norteadores, tendo em vista que o estudo apresenta as percepções de docentes em relação à legislação vigente. Ademais, no contexto da Educação Física Escolar, espera-se que esta pesquisa forneça subsídios para os (as) professores (as) de Educação Física na organização do trabalho docente e no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para que os objetivos desta disciplina no ensino médio sejam alcançados e, fortalecendo assim, a Educação Física como componente curricular neste nível de ensino.

CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, tem-se como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, as características do estudo, o contexto no qual foi aplicado, os (as) colaboradores (as), os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados e como estes foram analisados, com o intuito de situar o (a) leitora (a) em relação ao caminho percorrido.

1.1 Características do estudo

O presente estudo tem como contexto de pesquisa a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e as suas implicações para o currículo da Educação Física Escolar na rede estadual de ensino da Bahia, a partir de um recorte específico: as escolas estaduais de ensino médio localizadas no recôncavo baiano.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como objetivo gerar conhecimentos voltados para a resolução de problemas específicos e necessidades concretas (Prodanov; De Freitas, 2013). De acordo com Del-Masso, Cotta e Santos (2012), esta é a proposta do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

A pesquisa em tela foi construída a partir da abordagem qualitativa, pois estabeleceu como perspectiva, tornar o mundo visível a partir de um conjunto de práticas interpretativas e materiais, estudando um grupo, identificando variáveis, escutando vozes silenciadas, compreendendo e detalhando uma questão, minimizando relações de poder e compreendendo um contexto (Flick, 2009; Creswell, 2014). Vale ressaltar, também, que a pesquisa qualitativa se atenta com um ambiente mais profundo das relações, que envolve crenças, valores, atitudes e, portanto, não pode ser quantificado (Minayo *et al*, 1994).

Em relação ao tipo, classifica-se como uma pesquisa colaborativa, pois envolveu pesquisador e participantes da pesquisa no processo de investigação e desenvolvimento profissional, de tal forma que todos (as) se tornaram colaboradores (as) para a construção dos conhecimentos, participando ativamente e conscientemente das decisões, análises e reflexões que foram propostas por meio de discussões grupais (Ibiapina, 2005; Ibiapina, 2016).

As discussões grupais ocorreram a partir de encontros de caráter colaborativo, que preconizaram a parceria e a aliança entre pesquisador e colaboradores no processo de pesquisa (Bandeira, 2016).

Através da reflexão e da problematização, a pesquisa colaborativa busca aproximar os conhecimentos produzidos academicamente com as práticas, na busca do desenvolvimento profissional. Ou seja, os trabalhos colaborativos contribuem para que os (as) professores (as) reflitam sobre suas práticas docentes e possibilitam que os conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico ultrapassem os periódicos e congressos científicos frequentados por uma pequena parcela daqueles (as) que estão no chão da escola (Desgagné, 2007).

No contexto da Educação Física Escolar, na maioria das vezes os fundamentos teóricos metodológicos lançados pelas produções científicas não são materializados na escola (Boscatto; Darido, 2018).

Além disso, a decisão de empregar esse recurso se deu pela sua capacidade em colaborar para o aprimoramento dos elementos ligados à consciência, criticidade e reflexão dos (as) professores (as) envolvidos (as), com o objetivo de superar abordagens técnicas conservadoras em relação às suas práticas profissionais (Palma; Oliveira; Palma, 2018).

1.2 Contexto da investigação

A presente pesquisa foi realizada no Estado da Bahia, especificamente, nas escolas públicas da rede estadual que contemplam o ensino médio e estão localizadas no recôncavo baiano.

A Bahia é um estado localizado no Nordeste do Brasil que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta com

14.136.417 habitantes, tem 564.760,429km² de área territorial e possui 417 municípios (IBGE, 2022).

Na Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007 (Bahia, 2007), além de instituir o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia adotou a regionalização e dividiu os municípios em 27 Territórios de Identidade (Bahia, 2007), conforme a Figura 1.

Figura 1 – Mapa do estado da Bahia dividido por Territórios de Identidade



Fonte: Página da Secretaria de Cultura da Bahia²

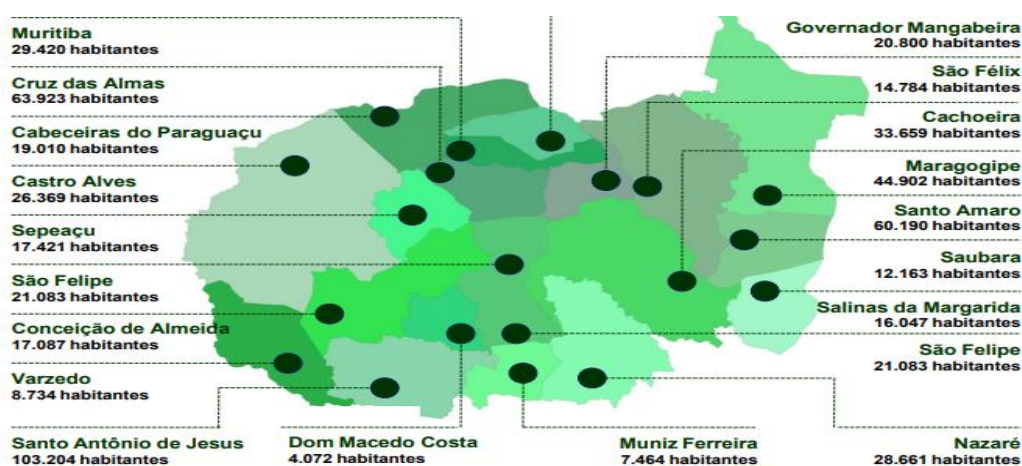
O Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010, instituiu o Programa Territórios de Identidade, com o objetivo de promover o desenvolvimento social e econômico dessas regiões. O mesmo Decreto considera Território de Identidade como um:

[...] agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (Bahia, 2010, p. 01).

² Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=314>

Entre os 27 Territórios de Identidade da Bahia, está o recôncavo, contexto no qual foi desenvolvido este estudo. O recôncavo baiano corresponde a 0,8% do território estadual e é composto por 20 municípios: Cabeceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara e Varzedo (Bahia, 2015), conforme figura 2.

Figura 2 – Mapa do Recôncavo Baiano



Fonte: Bahia (2015)

O Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014 (Bahia, 2014), tratou da organização dos Núcleos Regionais de Educação e os definiu de acordo com cada Território de Identidade. Em seguida, o Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, alterou a nomenclatura dos Núcleos Regionais de Educação para Núcleos Territoriais de Educação (NTE) (Bahia, 2017).

O recôncavo baiano conta, atualmente, com 36 unidades escolares da rede estadual de ensino que estão sob a jurisdição do NTE 21. Destas, 35 contemplam o Ensino Médio³.

A escolha pela delimitação do recôncavo baiano como contexto de investigação, justifica-se pelo fato deste pesquisador ser professor efetivo da

³ De acordo com os dados disponibilizados pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) 21.

rede estadual de ensino, residir e lecionar Educação Física em uma escola da rede estadual, localizada em Santo Antônio de Jesus, cidade pertencente ao recôncavo baiano. Além disso, a pesquisa poderá contribuir para as reflexões sobre a Educação Física Escolar nesta região, tendo em vista a escassez de estudos.

1.3 Colaboradores (as) do estudo

A previsão inicial considerava a participação de 39 docentes de Educação Física que lecionam no ensino médio, nas escolas estaduais localizadas no Recôncavo Baiano⁴, como colaboradores (as) do estudo, respeitando os seguintes critérios de inclusão: docentes efetivos ou temporários; com licenciatura em Educação Física; e ministrando aulas de Educação Física no ensino médio. Docentes que não concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como aqueles que estavam de licença ou ocupando cargos administrativos, foram excluídos.

Nesse sentido, entre os 39 docentes previstos inicialmente, 09 não responderam ao questionário e não apresentaram justificativas e 05 tiveram suas respostas excluídas porque sinalizaram que não são licenciados (as) em Educação Física. Portanto, o estudo contou com 25 docentes colaboradores (as).

A fim de preservar as identidades dos (as) envolvidos (as), foram estabelecidos nomes fictícios, sendo que todos (as) foram nominados (as) “Professores (as)” e tiveram a numeração de 01 ao 25 para diferenciá-los (las).

1.4 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Com o intuito de compreender os desdobramentos e as implicações do NEM para o currículo da Educação Física, especialmente no contexto da rede estadual de ensino da Bahia, inicialmente foi feita uma análise documental acerca de documentos que apontaram a necessidade de reformar o ensino médio, bem como das normativas federais e estaduais que, do ponto de vista

⁴ De acordo com os dados disponibilizados pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) 21.

legal, são referências para a implementação do NEM no Brasil e no estado da Bahia, a saber: PL 6840/13, MP 746/16, Lei 13.415/17, BNCC e DCRB – etapa ensino médio.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) a análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

No segundo momento, foi feita uma pesquisa bibliográfica acerca da implementação do NEM, bem como a Educação Física no ensino médio, que envolveu livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, dissertações, teses, dentre outros. A pesquisa bibliográfica é uma técnica que se utiliza destes materiais que já foram publicados para auxiliar o pesquisador desde o início da pesquisa científica, na busca por outros trabalhos científicos sobre o assunto estudado, contribuindo para a escolha de definição do método (De Sousa; De Oliveira; Alves, 2021).

Dessa forma, além dos cuidados com a veracidade das informações obtidas, a fim de evitar incoerências e contradições, as seguintes etapas foram respeitadas durante a pesquisa bibliográfica: foi feito levantamento bibliográfico preliminar e busca das fontes, na sequência foi realizada leitura do material e fichamento para organização lógica do texto e, por fim, redação do texto propriamente dito (Prodanov; De Freitas, 2013).

No terceiro momento, tendo em vista verificar as percepções pedagógicas e políticas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, foi aplicado questionário semiestruturado (APÊNDICE 2) com 23 questões, sendo 14 questões abertas e 09 questões fechadas. As questões foram divididas em 04 seções: dados de identificação pessoal; formação e experiência de trabalho; reforma do ensino médio; e currículo da Educação Física na Bahia.

O questionário consiste em um “[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, etc.” (Gil, 2008, p. 120).

Nesta pesquisa, o questionário foi configurado a partir do aplicativo de gerenciamento de pesquisas elaborado pelo Google, denominado *google forms*, que possibilita a geração de um *link* para acesso remoto, tornando desnecessário o envio do documento por e-mail ou correios.

A utilização deste instrumento no formato online facilita a recolha e o processamento das respostas; favorece a invisibilidade e o anonimato dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, diminuindo, assim, a vulnerabilidade às críticas e aumentando a honestidade nas respostas; facilita a participação, pois o ritmo, o lugar e o tempo podem ser escolhidos pelo colaborador (a) da pesquisa; e contribui para a superação de barreiras geográficas, já que o link é compartilhado através da internet (Oliveira; Vieira; Amaral, 2021).

Entre os dias 1º de abril e 31 de maio de 2023, o link para acesso ao formulário foi disponibilizado para os (as) colaboradores (as) da pesquisa, através do grupo de WhatsApp criado pela articulação dos Jogos Escolares da Bahia do NTE 21, onde estão todos (as) os (as) 39 docentes de Educação Física nas escolas estaduais do recôncavo baiano⁵. Vale ressaltar que o professor-pesquisador se colocou à disposição para sanar dúvidas, prestar auxílio relativo às dificuldades de acesso ao link, ou de compreensão das perguntas.

Após identificar pouca adesão dos (as) professores (as) e avaliar como possível justificativa a não visualização das mensagens enviadas ao grupo, o link também foi compartilhado no modo privado do WhatsApp de cada docente, o que culminou no aumento significativo de respostas.

A etapa seguinte incidiu na realização de encontros colaborativos com docentes de Educação Física no ensino médio, nas escolas estaduais de localizadas no Recôncavo Baiano, com o objetivo de construir uma Proposta Curricular para a Educação Física no ensino médio.

De acordo com Silva (2020, p.84) o encontro colaborativo consiste no:

[...] encontro partilhado com os partícipes em que são tomadas decisões acerca do desenvolvimento e da organização para a realização da pesquisa, negociados dias, horários em comum e criadas circunstâncias de colaboração entre as partícipes. Enfim, é o momento de tomada de decisões em conjunto, em prol da implementação da pesquisa, de decidir o local adequado para sistematizar as compreensões dos estudos e reflexões sobre o assunto estudado.

⁵ De acordo com os dados disponibilizados pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) 21.

Considerando a distância entre as cidades onde residem os (as) colaboradores (as) da pesquisa, bem como os custos que poderiam envolver a locomoção para participação de maneira presencial, os encontros foram realizados virtualmente, através do serviço gratuito de videoconferências do google, google Meet, conforme detalhamento exposto no quadro abaixo:

Quadro 1 – Informações sobre os encontros colaborativos

Encontro	Data/horário	Quantidade de participantes	Temática discutida
1	30/08/2023, às 14h	34	Apresentação do estudo e reflexões acerca dos conteúdos da Educação Física no ensino médio
2	04/10/2023, às 14h	17	Cenário da Educação Física no ensino médio
3	13/12/2023, às 14h	11	Estratégias metodológicas para a Educação Física no ensino médio

Fonte: elaborado pelo autor

Para contemplar a construção da Proposta Curricular, além dos encontros colaborativos virtuais, os (as) colaboradores (as) responderam formulários e preencheram arquivos com informações relacionadas às suas práticas pedagógicas, conforme descrição abaixo:

1. Após a realização do primeiro encontro colaborativo, foi compartilhado um link para acesso a um formulário online, elaborado a partir do google forms, que questionava os (as) docentes sobre quais conteúdos eram abordados durante suas aulas de Educação Física no ensino médio;

2. Durante o segundo encontro colaborativo, os (as) docentes foram informados (as) que seriam compartilhados arquivos para preenchimento através do aplicativo de edição de texto, *word*. Os arquivos tinham como títulos os elementos da cultura corporal que devem ser abordados pela Educação Física no ensino médio, conforme respostas dos colaboradores no formulário mencionado no parágrafo anterior, a saber: capoeira, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas e práticas corporais de aventura. Ao receberem os arquivos, os (as) colaboradores (as) preencheram campos com informações

relacionadas aos conceitos, caracterizações, objetos de aprendizagem e conteúdos;

3. Após a realização do terceiro encontro colaborativo, foi compartilhado link para acesso a um novo formulário que solicitava dos (as) colaboradores (as) indicações de sugestões metodológicas utilizadas em suas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que, considerando as normas para pesquisas com seres humanos, estabelecidas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016, o projeto de pesquisa foi tramitado junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) – ANEXO I, no dia 12 de janeiro de 2023. Em 14 de fevereiro do mesmo ano, através do parecer de número 5.895.168 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 67028523.0.0000.0055, o projeto foi aprovado.

Por fim, é indispensável destacar alguns princípios éticos que foram observados durante esta pesquisa, tais como: honestidade intelectual, respeito aos direitos autorais, respeito às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), entre outros aspectos, conforme propõem Prodanov e De Freitas (2013).

1.5 Análise dos dados

Os dados coletados através do questionário (APÊNDICE 2) foram analisados a partir da análise de conteúdo, um procedimento para pesquisa, situado na teoria da comunicação, que parte da mensagem verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (Franco, 2005).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa estabeleceu as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento e interpretação dos resultados obtidos, conforme propõe Bardin (2016).

Sendo assim, inicialmente foi feita uma leitura flutuante das respostas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, em seguida as respostas foram organizadas para facilitar o processo de análise, na sequência, foram exploradas de maneira mais aprofundada, codificadas, enumeradas e, por fim, foram tratadas e interpretadas.

As etapas mencionadas possibilitaram as inferências acerca das seguintes categorias de análise: características pessoais dos (as) colaboradores (as) da pesquisa; trajetórias profissionais dos (as) colaboradores (as) da pesquisa; percepções dos (as) colaboradores (as) sobre o Novo Ensino Médio; e percepções dos (as) colaboradores (as) acerca do currículo da Educação Física no Novo Ensino Médio da Bahia.

Por sua vez, para a construção da Proposta Curricular, foram realizados encontros colaborativos a partir de videoconferências. Com a autorização dos (as) colaboradores (as) da pesquisa através da assinatura do TCLE, foram feitas gravações para transcrição, revisão e organização, a partir da categorização dos materiais. Estes dados foram compilados e possibilitaram o desenvolvimento das análises.

CAPÍTULO II – O NOVO ENSINO MÉDIO: da proposta à execução

Neste capítulo, tem-se como objetivo traçar as principais reflexões acerca do processo que resultou na concretização do “Novo Ensino Médio” (NEM), uma política de governo que promoveu uma série de mudanças no currículo do ensino médio brasileiro.

Além das alterações que impôs uma “contra-reforma”⁶ (Ramos; Frigotto, 2017) no ensino médio, principalmente aquelas curriculares, também serão abordadas as implicações para a Educação Física Escolar enquanto componente curricular, especialmente no Estado da Bahia.

2.1 DA PROPOSTA

2.1.1 A primeira tentativa de reformulação do Ensino Médio

Em maio de 2013, o Deputado Federal Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT) do estado de Minas Gerais, requereu a criação da Comissão Especial responsável pelos Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), sob a justificativa de que o Ensino Médio vigente não possuía uma identidade bem definida, pois não estava claro o seu objetivo. Além disso, o documento que propunha a criação da comissão afirmava que o ensino médio não produzia resultados alinhados com o crescimento social e econômico do Brasil, sendo necessária uma nova concepção para este nível de ensino, capaz de integrar a educação profissional, mas também contemplar a formação integral dos (as) estudantes (Ceensi, 2013).

⁶ Ramos; Frigotto (2016) e Silva (2022) adotam o termo contra-reforma por acreditarem que as mudanças impostas através da política do Novo Ensino Médio não refletem uma reforma, pois não existe renovação. Em vez disso, são mantidas as velhas características, identificadas historicamente.

Como as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2012) haviam sido publicadas no ano anterior, a possibilidade de nova reformulação deste nível de ensino despertou a curiosidade e o interesse de diversos pesquisadores, a exemplo de Krawczyk (2014) e Ferreti (2016).

Após aprovação, a comissão foi criada e realizou seminários estaduais, um seminário nacional e dezenas de audiências públicas por várias regiões do Brasil, de onde originou o Projeto de Lei (PL) 6.840/13 (Brasil, 2013).

Diante dos avanços identificados pelas DCNEM (Brasil, 2012), especialmente para a educação pública, o PL 6840/13 foi interpretado como mais um exemplo de incômodo por parte das classes dominantes em relação às políticas governamentais que contemplem melhorias para os filhos das classes trabalhadoras (Ferreti, 2016).

Entre outros exemplos que ratificam o interesse dessas classes pelas decisões que envolvem a educação, é possível destacar a participação dos empresários nas comissões que discutiam as mudanças para o ensino médio desde 2013, com o argumento de que este nível de ensino não contribuía para o desenvolvimento econômico do Brasil (De Quadros; Krawczyk 2019).

Como justificativa para demonstrar o desgaste do modelo de ensino médio vigente na época, o PL 6.840/13 apontou altos índices de evasão, distorção série/idade e os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, mesmo com aumento de investimentos e de matrículas (Brasil, 2013).

Para solucionar as problemáticas mencionadas, propôs:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliare as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013, p. 8).

As alterações curriculares contemplariam, dentre outras mudanças: a divisão por áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas); a partir da 3ª série, os estudantes poderiam

optar por uma das áreas de conhecimentos citadas; os currículos deveriam seguir uma base nacional comum curricular; os temas como prevenção ao uso de álcool e drogas, educação sexual, noções básicas de Constituição Federal, do Código de defesa do consumidor e Meio ambiente deveriam ser contemplados; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deveria ser incluído como componente curricular obrigatório; implementação do Ensino Médio Integral com, no mínimo, 7 horas diárias e 4.200 horas anuais; o ensino médio noturno poderia ser frequentado apenas por maiores de 18 anos; os estudantes deveriam realizar as avaliações externas com base nas opções formativas escolhidas no 3º ano (Brasil, 2013).

Obviamente, o documento passou a ser alvo de análises e pesquisas por parte dos cientistas da educação no Brasil e as primeiras críticas surgiram. Para Ferreti (2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012), documento vigente na época, apresentavam mais riquezas e avanços para a educação pública, em relação ao PL 6840/13.

Dentre outras críticas, Krawczyk (2014) aponta que, ao propor exclusividade do ensino médio noturno para maiores de 18 anos, os autores do PL demonstraram desconhecer a realidade brasileira, tendo em vista que muitos jovens com idade entre 15 e 17 anos trabalhavam e corriam o risco de serem excluídos do sistema de ensino.

Órgão sindicais também se posicionaram de maneira contrária ao PL, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que emitiu manifesto público⁷ indicando que as alterações propostas para o currículo do Ensino Médio representavam retrocesso.

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por 10 entidades do campo educacional e criado com o intuito de lutar contra o PL 6840/13, também emitiu posicionamento⁸. Dentre outros pontos, o documento contestava o aumento para 7 horas diárias, pois feriria o direito de acesso à

⁷ Disponível em: <https://blogdaanfope.wordpress.com/2014/04/12/manifestacao-da-anfope-contra-o-retrocesso-no-ensino-medio-e-na-formacao-de-professores/>

⁸ Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/informe-do-movimento-nacional-pelo-ensino-medio-sobre-o-pl-6840-16122014/>

educação básica dos jovens que trabalham no turno diurno. Além disso, de acordo a organização, o viés mercadológico do modelo curricular proposto remetia aos tempos da ditadura militar.

Apesar das críticas, o PL 6840/13 seguia os trâmites democráticos ao longo dos três anos seguintes e barrava os retrocessos que seriam propostos futuramente a partir da Medida Provisória (MP) 746, de 2016 (Jacomeli; Gomide, 2020), documento que será analisado na próxima seção e que faz menção à Educação Física.

2.1.2 A Medida Provisória 746/16: o contexto político

Antes da análise do documento que intitula esta seção, é importante a compreensão sobre o contexto político que o Brasil vivia no período da sua publicação, o segundo semestre do ano de 2016. De acordo com as análises por parte dos estudiosos políticos, o impeachment sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente nas eleições de 2014, foi um golpe parlamentar e, portanto, o governo de Michel Temer seria ilegítimo (Jinkings, 2016; Lowe, 2016).

O principal objetivo de aplicar o golpe estava relacionado com a intenção de reduzir o poder da esfera pública e, conseqüentemente, os direitos universais básicos (Ramos; Frigotto, 2017a). Como exemplos que comprovam esta afirmação, os autores citam, além do congelamento do investimento público por 20 anos, proposto através da Emenda Constitucional 94/2016; a Reforma Trabalhista, estabelecida a partir da Lei 13.467/2017 e a “reforma” do ensino médio, proposto pela MP 746/2016 (Ramos; Frigotto, 2017a).

A MP 746 foi publicada após 22 dias de mandato de Michel Temer, em 22 de setembro de 2016, e previa alterações relevantes para o ensino médio, dentre elas: ampliar a carga horária mínima anual para 1.400 horas; determinar que o currículo fosse composto pela BNCC e itinerários formativos decididos pelas redes de ensino, com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional; determinar que os currículos deveriam considerar a formação integral dos (as) estudantes; fixar o teto de 1.200 horas para a carga horária da BNCC; e inserir profissionais

com notório saber nas suas áreas de formação na educação básica (Brasil, 2016).

Antes mesmo de analisar as alterações propostas para o ensino médio, a MP foi bastante criticada, pois diferente do PL, não respeitou os trâmites de maneira democrática e, tampouco promoveu debates com a comunidade científica, comunidade escolar e sociedade de uma maneira geral, demonstrando, assim, arbitrariedade, já que as alterações afetariam milhares de jovens por todo o país (Da Silva; Scheibe, 2017).

Além disso, estabelecer definições tão relevantes como estas, a partir de uma Medida Provisória, causou estranheza tanto porque desconsiderou o andamento do PL 6840/13, que discutia o mesmo assunto, como também pelo fato de o dispositivo legal Medida Provisória ser indicado para utilização em situações emergenciais por parte do Presidente da República (Ramos; Frigotto, 2017).

Na exposição de motivos para tais mudanças no ensino médio brasileiro, estão justificativas semelhantes àquelas utilizadas pelo PL 6840/13, como: redução do desempenho em português e matemática no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o currículo do Ensino Médio seria superficial, extenso e fragmentado; e o número excessivo de disciplinas desconectadas com o mundo do trabalho (Brasil, 2016);

Em relação à Educação Física, a MP 746 ratificava a sua obrigatoriedade na educação infantil e no ensino fundamental, porém desobrigava a oferta deste componente no ensino médio, tornando-a optativa no currículo deste nível de ensino (Brasil, 2016). Dessa forma, a Educação Física perderia espaço e deixaria de ser componente curricular obrigatório no ensino médio.

Um mês após a publicação da MP, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte emitiu carta aberta⁹ em defesa da Educação Física. De acordo com a entidade:

⁹ Disponível em: <https://www.cbce.org.br/noticia/carta-aberta-do-forum-em-defesa-da-educacao-fisica-entregue-ao-congresso-nacional-brasileiro>

Quando se flexibiliza o currículo do Ensino Médio, alocando a educação física para um componente curricular optativo, coloca-se em risco o direito de aprendizagem dos alunos de experimentar os esportes, de usufruir e apropriar-se dos vários tipos de danças, o prazer de jogar e brincar na escola, refletir sobre as ações ocorridas nos esportes coletivos, a construção de valores oportunizados pelo acesso as várias lutas do Brasil e do mundo, analisar com propriedade os vários tipos de ginásticas, compreender os cuidados que se deve adotar nas práticas corporais de aventura e, assim, tolhendo o protagonismo estudantil perante as práticas corporais em sua comunidade.

Entre outros aspectos, a não obrigatoriedade da inserção de disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio, assim como a permissão do profissional com “notório saber” para ministrar as aulas, substituindo os profissionais docentes com licenciatura, gerou reações contrárias à MP 746, culminando, inclusive, nas ocupações de escolas em todo o território brasileiro por parte dos jovens (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Também foram ocupadas universidades, inúmeras manifestações foram realizadas, inclusive no congresso nacional e uma marcha da educação aconteceu em Brasília. No entanto, cinco meses depois, em 16 de fevereiro de 2017, a MP foi convertida na Lei 13.415 (Brasil, 2017) e instituiu a implementação do NEM em todo o país, de maneira apressada e autoritária (Barbosa; Souza, 2019)

2.2 A EXECUÇÃO

2.2.1 A Lei 13.415/17

Assim como a MP 746, a Lei 13.415/17 informa, em seu título, que trata do incentivo à adoção de escolas de ensino médio de turno integral, regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e versa sobre a Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2017).

Além destes assuntos, a Lei impôs alterações em vários artigos da LDBN que não cabe aqui detalhar, importando destacar, apenas, aquelas que implicaram em significativas mudanças no currículo do ensino médio, para onde as atenções desta seção serão voltadas.

Inicialmente, é importante frisar que grande parte das propostas da MP 746 foi preservada pela Lei 13.415/17, exceto: a carga horária destinada às disciplinas da BNCC, que na MP era 50% e na Lei passou a ocupar 60%, enquanto os itinerários ocuparam 40%; e o retorno da obrigatoriedade dos componentes Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia.

No que diz respeito à carga horária total do ensino médio, a Lei determina que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017, Art. 24. § 1º).

Portanto, inicialmente, as redes estaduais de ensino e as unidades escolares deveriam, até o ano de 2022, ajustar os currículos do ensino médio de tal forma que, ao final deste nível, os estudantes tenham cumprido 3.000 horas. Em seguida, progressivamente, os estudantes deveriam cumprir um total de 4.200 horas ao final do ensino médio (Brasil, 2017).

Analisando de maneira superficial, a ampliação da carga horária acarreta consequências positivas, tais como a prolongação do tempo de permanência dos estudantes na escola e, conseqüentemente, mais experiências formativas. No entanto, é importante ressaltar que o governo federal não previu a disponibilização de recursos financeiros adicionais, logo, a implementação da proposta tem sido comprometida, pois além da necessidade de diversas mudanças estruturais nas escolas do país, a exemplo da construção de laboratórios, oficinas, refeitórios e salas de aula, devem ser promovidas melhorias nas condições de trabalho dos professores (Hernandes, 2020).

Além disso, o aumento da carga horária não assegurou o acesso dos estudantes aos conteúdos abordados pelas disciplinas clássicas, pois o artigo 35, § 5º da Lei em questão estipula que a carga horária seja dividida entre as disciplinas que compõem a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos, conforme mencionado anteriormente. Ou seja, durante todo o ensino médio, é obrigatório que a carga horária destinada às disciplinas da BNCC não ultrapasse mil e oitocentas horas, enquanto os Itinerários Formativos podem ocupar, até mil e duzentas horas (Brasil, 2017).

De acordo com Silva, Krawczyk e Calçada (2023), dessa forma os percursos formativos estão sendo priorizados e o limite de mil e oitocentas horas para as disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) não contempla adequadamente a formação ampla dos (as) estudantes.

Considerando que a Lei 13.415/17 estabelece apenas a carga horária máxima para as disciplinas da BNCC, ficando sob responsabilidade das redes estaduais de ensino organizarem de acordo com os seus interesses, Silva, Krawczyk e Calçada (2023) analisaram as orientações curriculares de 16 estados brasileiros e identificaram cenários nos quais a carga horária destinada à FGB é, ainda, menor do que o teto permitido.

Outra importante alteração curricular está relacionada com as disciplinas que devem compor o ensino médio. De acordo com a mesma Lei, apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórios nos três anos do Ensino Médio (Brasil, 2017).

A justificativa utilizada pelo MEC para tal mudança sinaliza a quantidade de conteúdos do currículo antigo como desnecessária para os (as) estudantes. No entanto, o verdadeiro interesse gira em torno do direcionamento dos (as) jovens para a formação profissional e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho (Da silva; Scheibe, 2017).

Portanto, do ponto de vista legal, assim como os demais componentes curriculares que não foram mencionados pela Lei, a Educação Física deixou de ser obrigatória em todo o ensino médio, ficando sob a responsabilidade das redes estaduais de ensino a definição e a distribuição da carga horária que será destinada.

Com intuito de investigar as possíveis conseqüências desse novo cenário para a Educação Física no ensino médio, assim que a Lei foi promulgada, Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) desenvolveram um estudo e anunciaram que: a Educação Física seria marginalizada e secundarizada; haveria o retorno das práticas relacionadas aos conteúdos técnico-esportivos, alinhadas com o modelo de educação demandado pelo mercado de trabalho; e a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber implicaria na diminuição da procura pelos cursos de licenciatura e da oferta de emprego.

Em relação à permissividade do profissional com “notório saber” em ministrar as aulas de Educação Física Escolar, outra possível implicação

estaria relacionada com o retorno do currículo esportivista na escola, ou seja, uma Educação Física sem caráter crítico, que promoveria a reprodução dos movimentos técnicos e táticos, sem o devido trato pedagógico, porém alinhada aos preceitos da sociedade capitalista de competição, rendimento e eficiência (Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2017)

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) também sinalizaram a iminente possibilidade de redução da carga horária da Educação Física no ensino médio. Seis anos depois, Jucá, Maldonado e Barreto (2023) confirmaram esta hipótese ao analisarem as orientações e matrizes curriculares emitidas por vários estados brasileiros e identificaram, até mesmo, a exclusão da Educação Física do currículo de algumas séries do ensino médio em algumas redes estaduais.

A obrigatoriedade da Educação Física no ensino médio foi estabelecida pela Lei 13.415/17 a partir do seguinte texto: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017, art. 35, § 2º, grifo nosso).

Dessa forma, a disciplina deixou de ocupar o status de “componente curricular”, conforme propunha o texto da LDBN (Brasil, 1996) quando se refere à Educação Física, e passa a ser tratada sob a concepção de “estudos e práticas”.

De acordo com Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), o NEM estabelece dois grupos de disciplinas: um mais importante, composto por Língua Portuguesa e Matemática; e outro menos importante, no qual estão inseridas as disciplinas auxiliares, incluindo a Educação Física, que deixaram de ser compreendidas como componentes curriculares porque tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades simples e não exigem o conhecimento científico.

A proposição da Educação Física como “estudos e práticas” também implica na possibilidade de os conhecimentos específicos desta disciplina serem abordados por professores (as) das disciplinas que compõem a área de linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa), culminando em prejuízos para a formação dos (as) estudantes (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020).

O artigo 35 da referida Lei também delibera sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que “[...] definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017, art. 35-A) e que será abordado na próxima seção deste capítulo.

2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Do ponto de vista legal, as primeiras referências a conteúdos mínimos e formação básica comum para a educação brasileira ocorreram através da Constituição Federal (CF). De acordo com esse dispositivo, “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210).

A LDBN, no artigo 26 da primeira versão, também respalda a criação de uma base nacional comum para os currículos do ensino fundamental e médio e, em seguida, a educação infantil foi inserida (Brasil, 1996). No mesmo sentido, a Lei 13.005/14 ratifica a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão compor a base nacional comum curricular do ensino médio (Brasil, 2014).

Consubstanciada nas prerrogativas legais mencionadas nos parágrafos anteriores, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer nº 15/2017, em dezembro de 2017 (Brasil, 2017a). Inicialmente tratando da educação infantil e do ensino fundamental, sendo a BNCC etapa ensino médio aprovada pelo parecer nº4/2018, em dezembro de 2018 (Brasil, 2018a).

De acordo com o texto do próprio documento, A BNCC consiste em:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018, p. 07).

Apesar do caráter de orientação para a construção dos currículos e definição de aprendizagens, na prática, a BNCC tem sido um documento de orientação para a aplicação de um currículo que deixa pouca margem para a parte diversificada que atenderia às demandas da parte específica de cada região ou comunidade escolar (Hypolito, 2021).

Através de pesquisa com profissionais do ensino da rede estadual da Bahia a respeito da BNCC, Da Silva Teixeira e Silva (2023) demonstraram preocupação com o engessamento e centralização do currículo, tendo em vista a importância do respeito às especificidades culturais de cada região brasileira, bem como as diferentes formas de aprendizagem dos (as) estudantes e as desigualdades estruturais entre as escolas de um país tão extenso como o Brasil.

Além disso, as autoras observaram como os conteúdos são expressos de maneira mecânica pela BNCC e como isto pode implicar e orientar a prática docente, no sentido de limitar as abordagens e, conseqüentemente, a capacidade crítica dos estudantes (Da Silva Teixeira; Silva, 2023).

Fundamentada nas ideias do “protagonismo juvenil” e “flexibilização curricular”, a BNCC, alinhada à Lei 13.415/17, determina a substituição do modelo único de currículo do ensino médio por um modelo diversificado e flexível, composto pela BNCC e os itinerários formativos (Brasil, 2018).

De acordo com o próprio documento, o objetivo é ofertar variadas possibilidades para a escolha dos (as) estudantes, de acordo com a multiplicidade dos seus interesses. Entretanto, o discurso tem caráter demagógico, pois, verdadeiramente, o interesse é por uma formação escolar submetida aos requisitos da empregabilidade, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho (Filipe; Silva; Costa, 2021).

Além disso, após o início da implementação do NEM nas escolas brasileiras, é possível afirmar que a prometida flexibilização curricular não está acontecendo e tem se apresentado como uma política inviável. Conforme identificado pelo dossiê “A implementação do Novo Ensino Médio nos estados”, publicado pela Revista Retratos da Escola, a ausência de investimentos para a contratação e valorização dos profissionais da educação tem comprometido a flexibilização curricular a partir dos itinerários formativos, especialmente para os estudantes das escolas públicas brasileiras (Cássio; Goulart, 2022).

Para justificar a reorganização curricular, a BNCC, assim como o PL 6840/13, afirma que o ensino médio “[...] apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 468).

Nesse contexto, conforme sinalizado anteriormente, considerando a determinação legal de que, apenas, Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias em todo o ensino médio (Brasil, 2017), os demais componentes curriculares, dentre eles a Educação Física, poderiam ser oferecidos de maneira limitada em algumas séries do ensino médio.

Apesar das 600 páginas, a BNCC destina quatro parágrafos para tratar da Educação Física no ensino médio, sendo um para revisar os objetivos deste componente curricular no ensino fundamental, dois para traçar breves considerações a respeito da Educação Física no ensino médio e um para justificar a sua presença na área de linguagens e suas tecnologias, partindo do pressuposto de que “[...] a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas” (Brasil, 2018, p. 483).

É válido ressaltar que a Educação Física compõe a área de linguagens desde as DCNEM de 1998 (Brasil, 1998), permanecendo neste grupo em outros documentos orientadores, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio (Brasil, 2000) e continuando assim nas DCNEM (Brasil, 2018b) e BNCC (Brasil, 2018).

No entanto, para Teixeira (2018, p. 52):

As atividades da Cultura Corporal no âmbito da educação física não são em geral uma forma de linguagem - com exceção nos casos específicos onde elas se articulam com a arte, como em alguns casos no trato com a atividade Dança. É importante destacar isso, uma vez que a ação corporal precisa da intencionalidade do sujeito para assumir a tarefa comunicativa.

Para Araújo e Oliveira (2022), a BNCC do ensino médio traz uma visão rígida de linguagem para a Educação Física, uma vez que, ao mesmo tempo em que o documento indica autonomia crítica e diferentes linguagens, quando

são observadas as competências e habilidades propostas, é possível identificar limitação pedagógica e didática para vivências plurais e de diferentes linguagens.

Em relação às competências e habilidades, durante a análise da BNCC do ensino médio, observou-se que o documento as indica por área de conhecimento, mas não por componente curricular. No contexto da área de linguagens, aponta especificidades, apenas, para a língua portuguesa (Brasil, 2018).

De acordo com Neira (2019), diferentemente das versões anteriores da BNCC que tratam da educação infantil e ensino fundamental, na etapa que contempla o ensino médio as competências dos componentes, bem como as unidades temáticas e os objetos de conhecimento desaparecem.

Sobressai, também, o fato de que o documento contempla a Educação Física em, apenas, uma competência específica da área de linguagens, a saber:

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 495).

Para que esta competência seja alcançada, a BNCC do ensino médio propõe três habilidades, quais sejam:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças;

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos;

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (Brasil, 2018, p. 495).

Ademais, a BNCC do ensino médio propõe a exploração de movimentos e gestos de diversas práticas corporais de diferentes culturas, bem como a análise dos discursos e valores relacionados com as mesmas. Reforça que as experiências com jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura no ensino fundamental devem ser extrapoladas no ensino médio, indica aprofundamento com os conhecimentos sobre os limites do corpo e a importância de assumir um estilo de vida ativo e manutenção da saúde, e chama atenção para a importância dos (as) estudantes refletirem sobre a utilização dos espaços públicos e privados destinados e frequentados por eles (as) para experiências com as práticas corporais (Brasil, 2018).

No entanto, a partir da sua tese de doutoramento, Beltrão (2019) afirma que o documento esvazia o currículo do ensino médio de conhecimentos científicos, para preencher com práticas utilitárias, não sendo diferente com a Educação Física, pois o objetivo principal é limitar a formação dos filhos das classes trabalhadoras.

Da mesma forma, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) emitiu manifesto a respeito do assunto. De acordo com a entidade científica¹⁰:

A BNCC do Ensino Médio torna o componente curricular invisível diante de suas potencialidades. Suas ideias e intenções desaparecem em meio à hegemonia da Língua Portuguesa na Área das Linguagens e suas Tecnologias. Embora o texto reconheça a produção cultural dos jovens na educação física, conferindo-lhes certo protagonismo, é extremamente genérico e insuficiente para a orientação curricular dos professores nas diferentes Redes de Ensino. A BNCC do Ensino Médio reforça uma concepção instrumental de educação escolar e simultaneamente extermina as potencialidades de um projeto de educação física escolar em sua perspectiva histórica e particular.

Considerando a legislação, a BNCC estabelece a responsabilidade das redes estaduais e municipais de ensino elaborarem seus currículos. Dessa forma, o governo do estado da Bahia propôs o Documento Curricular

¹⁰ Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/manifestacao-do-gtt-escola-do-cbce-sobre-a-bncc-do-ensino-medio>

Referencial da Bahia (DCRB) (Bahia, 2022), documento abordado na próxima seção.

2.2.3 O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o ensino médio é um documento de caráter normativo que:

[...] constitui numa referência para as instituições de ensino estaduais, que ofertam o Ensino Médio, de modo a subsidiar as adequações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), bem como a reorganização do trabalho docente, a fim de garantir as aprendizagens essenciais dos/as estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e literários historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento (Bahia, 2022, p. 19).

Apesar da determinação da Lei 13.415/17 em organizar o currículo do ensino médio levando em consideração as áreas do conhecimento, bem como da ratificação desta premissa pela BNCC, conforme observado nas seções anteriores, o DCRB reconhece os componentes curriculares. De acordo com o documento, os componentes curriculares continuarão sendo trabalhados até que ocorra a apropriação da nova estrutura curricular do NEM (Bahia, 2022).

A rede estadual de ensino da Bahia oferta diferentes modalidades de ensino médio, abordadas pelo DCRB. São elas: Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec); Ensino Médio Profissional e Tecnológico; Ensino Médio Noturno; Ensino Médio em Tempo Parcial; e Ensino Médio em Tempo Integral (Bahia, 2022).

Conforme apontamento do próprio documento, a Educação Física está presente nos currículos de todas as modalidades e é ofertada “[...] para todos os sujeitos do ensino médio” (Bahia, 2022, p. 148). Além disso, compreende a Educação Física Escolar a partir das premissas das DCNEM, da dinâmica estabelecida pela equipe de Currículo da Secretaria de Educação Estadual e da produção científica da área, especialmente a abordagem crítico-superadora, defendida por Soares *et al* (1992).

Em relação aos conteúdos da Educação Física a serem contemplados no ensino médio, o DCRB indica, sem apresentar justificativas, as seguintes temáticas relacionadas no quadro 1.

Quadro 1 – Grade de conteúdos da Educação Física

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE
Ginástica, exercício e saúde	Esporte e esporte adaptado
Lutas e danças	Cultura digital e práticas alternativas
Jogos e esportes	Esportes radicais

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Bahia (2022)

O DCRB não prevê objetos de conhecimento da Educação Física a serem abordados na 3ª série do ensino médio, pois conforme será tratado nos próximos parágrafos, algumas grades curriculares não contemplam este componente curricular nesta série.

Considerando os limites e possibilidades das redes estaduais de ensino, diante das determinações legais observadas nas seções anteriores, a SEC definiu as grades curriculares. A Tabela 1 apresenta as informações relacionadas a todas as modalidades de ensino médio, exceto “Ensino Médio em tempo integral”.

Tabela 1: Grade Curricular do Ensino Médio em Tempo Parcial, Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), Ensino Médio Profissional e Tecnológico e Ensino Médio Noturno.

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>	<i>Dias Semanais: 5</i>				<i>Aula: 50 minutos</i>	<i>Nº de h/aula/dia: 5</i>	
CURRICULAR BASE NACIONAL COMUM	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	

	Educação 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 SUAS TECNOLOGIAS	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: DCRB - etapa ensino médio (Bahia, 2022, p. 527, grifo nosso)

A grade curricular apresentada na tabela 1 demonstra que a Educação Física está presente nos currículos da 1ª e 2ª série, ocupando uma aula por semana, ou seja, 40 horas/aula por ano e, conseqüentemente, 80 horas/ aulas até o final do ensino médio.

Dessa forma, a rede estadual de ensino da Bahia considerou a prerrogativa legal, estabelecida pela Lei 13.415/17, para excluir a Educação Física do currículo da 3ª série.

Por sua vez, a Tabela 2 demonstra a grade curricular imposta àquelas escolas onde foi implementado o Ensino Médio em Tempo Integral.

Tabela 2: Grade Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral

<i>Dias Letivos: 200</i>		<i>Semanas Letivas: 40</i>		<i>Aula: 50 minutos</i>		<i>Nº de h/aula/dia: 7</i>			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
			LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	
Inglês	1	40		1	40	1	40	120	
Arte	1	40		1	40	1	40	120	
Educação Física	2	80		1	40	1	40	160	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA	Biologia	0	0	2	80	2	80	160	

NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	1	40	1	40	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
SUBTOTAL			600	15	600	15	600	1800

Fonte: DCRB - etapa ensino médio (Bahia, 2022, p. 548, grifo nosso)

Conforme tabela 2, nas escolas onde foi implementada a modalidade “Ensino Médio em Tempo Integral” é possível perceber que a carga horária destinada à Educação Física é maior, pois além de estar presente no currículo da 3ª série (40 horas/aulas), conta com maior quantidade de aulas na 1ª série (80 horas/aulas) e está presente no currículo da 2ª série com 40 horas/aulas.

A tabela 3 apresenta um resumo da quantidade de horas da Educação Física nas modalidades e compara com o currículo anterior ao NEM.

Tabela 3: Carga horária da Educação Física antes e depois do NEM

Educação Física	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Antes da reforma	80h/a	80h/a	40h/a	200h/a
Ensino Médio de Tempo Parcial	40h/a	40h/a	00h	80h/a
Ensino Médio de Tempo Integral	80h/a	40h/a	40h/a	160h/a

Fonte: elaborada pelo autor

Independente da modalidade de ensino médio e seus respectivos currículos, pode ser concluído que, na Bahia, a Educação Física teve sua carga horária reduzida após a implementação do NEM. Conforme mencionado anteriormente, cenários semelhantes haviam sido identificados por Jucá, Maldonado e Barreto (2023) em outras redes estaduais.

O cenário é, ainda, mais complexo para as escolas que não implementaram a modalidade “Ensino Médio em Tempo Integral” na Bahia. Conforme tabela 3, os (as) professores (as) de Educação Física precisaram ajustar os seus planejamentos para uma carga horária 60% menor do que a anterior, quando o ensino médio não havia sido “reformado”.

Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024) identificaram a supressão da carga horária da Educação Física no ensino médio, em todas as redes estaduais de ensino do país, confirmando a tendência observada por Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017), sendo que a maior parte distribui menos de cem horas totais para este componente curricular, com destaque para Pernambuco, que saiu de 120 horas para 66 horas, e Espírito Santo, que antes do NEM disponibilizava 163 horas e depois da implementação destina 67 horas.

Para Silva, Krawczyk e Calçada (2023), ao estabelecer um teto máximo de horas para os componentes curriculares que compõem a Formação Geral Básica (FGB), indiretamente, a Lei 13.415/17 propõe a exclusão e/ou redução de horas/aula de algumas disciplinas.

Neste contexto, de acordo com Jucá, Maldonado e Barreto (2023), os componentes curriculares que tratam de conhecimentos que não são exigidos pelas avaliações externas e, conseqüentemente, não contribuem para o posicionamento do Brasil nos rankings mundiais seriam atingidas, a exemplo da Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia.

No entanto, componentes como “projeto de vida”¹¹ está presente em todas as séries do ensino médio na Bahia (Bahia, 2022), ocupando uma carga horária maior que a Educação Física. Cenários idênticos foram identificados por Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024) em vinte redes estaduais brasileiras.

Para além das justificativas que motivam este panorama, é pertinente questionar: como reorganizar integralmente o processo de ensino-aprendizagem, de modo a não prejudicar os estudantes? Ou até mesmo, refletir sobre como a Educação Física, com a redução da carga horária, poderá contribuir para a superação dos desafios propostos pelo próprio DCRB? Quais sejam:

1. Contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual;
2. Promover um currículo sintonizado com o mundo contemporâneo;

¹¹ De acordo com o DCRB, este componente tem como objetivo mobilizar os estudantes a pensarem sobre a vida, suas escolhas, desejos, interesses, para que façam suas escolhas de maneira coerente com os propósitos das suas vidas.

3. Desenvolver um currículo a favor das diferenças e das construções históricas;
4. 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;
5. Discutir os contextos de produção histórico-cultural das práticas corporais e suas relações com o lazer e com o trabalho;
6. Ampliar o desenvolvimento da consciência crítica, corporal e emocional;
7. Reconhecer as práticas corporais de diferentes grupos étnico-raciais que compõem a cultura brasileira;
8. Apropriar-se de estratégias de pesquisa e de uso das tecnologias digitais para continuar aprendendo e produzindo conhecimentos acerca das práticas corporais;
9. Apreender conhecimentos científicos conectados à realidade social e a cultura corporal (Bahia, 2022, p. 149).

Além disso, é fundamental avaliar as condições de trabalho e a disponibilidade de carga horária suficiente para todos os (as) professores (as) de Educação Física, para que não seja necessário assumir disciplinas das quais não possuem domínio.

Por fim, é válido ressaltar que durante a construção desta dissertação, a reforma do ensino médio continuava sendo discutida, pois o Presidente da República, eleito no processo eleitoral de 2022, propunha um novo PL (5230/23), que sugere novas alterações e readequações curriculares, no entanto aguarda aprovação do poder legislativo.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, tem-se como objetivo traçar reflexões acerca da Educação Física enquanto componente curricular do ensino médio, bem como compreender a inovação pedagógica como possibilidade de contribuir com as discussões da área e as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal como possibilidades de sistematização dos conteúdos.

3.1 A Educação Física no ensino médio

Antes de iniciar as tratativas sobre a Educação Física no ensino médio, é importante a compreensão sobre este nível de ensino. De acordo com o artigo 35 da LDBN, o ensino médio corresponde à etapa final da educação básica e deve ter duração mínima de três anos (Brasil, 1996). Os incisos do mesmo artigo apontam como suas finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, Art. 35).

Para que os objetivos mencionados sejam alcançados, os conhecimentos propostos pelas disciplinas que compõem o currículo do ensino médio são fundamentais. Neste contexto, a Educação Física, apesar de fazer parte da lista de componentes curriculares obrigatórios da educação básica, há muito tempo tem sua legitimidade discutida (Bracht, 2001).

Ao questionar os estudantes que cursaram todo o ensino médio em uma escola do Mato Grosso, Araújo (2016) constatou que a Educação Física, essencialmente, “[...] instrumentaliza os alunos para uma vida fisicamente ativa” (Araújo, 2016, p.96). Para o autor, dessa forma, a Educação Física, assim como tem sido durante toda a sua história, continua atendendo às demandas de outras instituições, mas, não necessariamente àquelas da escola.

Como justificativa para tal cenário, podem ser apontadas as influências externas que a Educação Física sofre desde a sua implementação no ambiente educacional (Machado, 2012).

Entre meados do século XIX e início do século XX, o movimento higienista, com base em orientações médicas, teve um papel predominante na busca pela melhoria da saúde da população através da prática da ginástica, nome dado à educação física à época. A partir dos anos 1930, os militares passaram a exercer maior influência sobre a Educação Física Escolar, com foco na formação de indivíduos fortes e capacitados para possíveis guerras. A segunda metade do século XX marcou o início da influência do esporte, e a Educação Física passou a ter como objetivo principal a formação de atletas (Castellani Filho, 1988).

Dessa forma, seja através do “currículo ginástico” ou do “currículo técnico-esportivo”, a Educação Física contribuiu para a constituição de identidades diferentes em cada época, de acordo com interesses específicos. Logo, diferentes concepções e visões de homem e sociedade orientaram as práticas pedagógicas em Educação Física ao longo da história (Rubio; Nunes, 2008).

Ou seja, a Educação Física Escolar, ao longo dos anos, foi influenciada por diferentes abordagens de ensino e, deste contexto, surgiu a Educação Física tradicional, que se baseia na transmissão de conhecimento de forma abstrata, predominantemente guiada pelo saber técnico-científico, o que acaba não proporcionando experiências sensíveis aos estudantes (Faria *et al*, 2010).

A Educação Física tradicional está alinhada às pedagogias tradicionais, pois o foco está em "como ensinar", tem o professor como detentor do conhecimento e central no processo de ensino aprendizagem (Saviani, 2005). Ela foi consolidada nas escolas brasileiras entre 1960 e 1990 e tem como

principal objetivo a introdução dos estudantes nas práticas esportivas, com ênfase no esporte de alto rendimento, que é reproduzido no ambiente escolar (Silva; Bracht, 2012).

A partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil, surgiu o movimento renovador da Educação Física. Com uma abordagem crítica, seu objetivo era repensar os paradigmas e práticas pedagógicas tradicionais (mencionadas no parágrafo anterior) que dominavam a área naquela época. O movimento propunha uma Educação Física mais abrangente e contextualizada, que valorizasse a diversidade de práticas corporais, a formação crítica e reflexiva dos estudantes, e a compreensão da cultura corporal como um elemento essencial na formação do ser humano (Carneiro; Ferreira Magalhães; Melo, 2022).

Contudo, apesar dos avanços, são apontadas críticas importantes às propostas do movimento renovador, dentre elas: a dificuldade dos docentes de Educação Física em materializar uma proposta baseada na teoria crítica (Felis-Anaya; Martos; Devís, 2017); os limites teórico-político-metodológicos e a incapacidade de promover mudanças na prática (Almeida, 2017).

As transformações conceituais e metodológicas propostas pelo movimento renovador refletiram em críticas à Educação Física tradicional e reduziram a relevância desta prática no Brasil. No entanto, ainda é comum observar a persistência da orientação tradicional nas práticas pedagógicas de professores em diversas escolas brasileiras (González, 2018).

Atualmente, o cenário da Educação Física Escolar no ensino médio brasileiro tem demonstrado que, frequentemente, os programas de ensino ao longo dos anos contemplam, exclusivamente, o conteúdo esportivo. Além disso, são priorizadas aquelas modalidades coletivas mais populares, a saber: futsal, voleibol, basquete e handebol. Em relação à abordagem, prioriza-se a tradicional e a reprodução dos códigos e valores do esporte de alto rendimento dentro da escola, resultando no afastamento e desinteresse dos estudantes com as aulas (Campos; Grunennvaldt; Coffani, 2014).

Na mesma esteira, De Lima dos Santos *et al* (2022), através de uma revisão sistemática, mapearam estudos que trataram da Educação Física no ensino médio e identificaram que: os esportes coletivos mais populares (futsal, basquete, voleibol e handebol) são valorizados de maneira excessiva, em

detrimento da formação global; o senso crítico e a capacidade de reflexão dos (as) estudantes são desconsiderados, contribuindo, assim, para a evasão e o desinteresse com as aulas; os (as) docentes não compreendem o papel da Educação Física enquanto componente curricular; não existe clareza no planejamento escolar; a comunidade escolar desvaloriza a Educação Física; os espaços pedagógicos são inadequados, faltam materiais e equipamentos para as aulas; predomina a abordagem e práticas tradicionais; os conteúdos não são abordados a partir da interdisciplinaridade (De Lima dos Santos et al, 2022).

Também é comum nas aulas de Educação Física em todo o Brasil, o fenômeno denominado “desinvestimento pedagógico”, “abandono do trabalho docente” ou “rola bola” (Machado *et al*, 2009; Faria *et al*, 2010; Silva; Bracht, 2012; Menech; Cardoso, 2021). Caracterizam-se pelas práticas pedagógicas nas quais os (as) professores (as) estão nos devidos locais exigidos pelo cargo, mas renunciam do compromisso com a qualidade da função docente, tornando-se distribuidores de materiais esportivos para os estudantes realizarem as atividades de acordo com os seus interesses, quase sempre o futebol. Em outros momentos, buscam compensar o tédio dos estudantes que ficaram longos períodos nas aulas dos outros componentes curriculares, como Matemática, Português, Física, Química etc (González; Fensterseifer, 2006);

Na perspectiva de encontrar soluções para a mudança do cenário, os estudiosos da área têm buscado, cada vez mais, identificar possibilidades para a Educação Física na escola, a exemplo da inovação pedagógica (Faria *et al*, 2010; Silva; Bracht, 2012; Almeida, 2017).

3.2 Inovação pedagógica na Educação Física

A inovação na educação tem sido discutida desde a década de 1970, em uma perspectiva de mudança, de aperfeiçoamento do estado vigente das coisas. Contudo, nesse período, ela era concebida como uma proposta predefinida, algo pronto para ser adotado e instalado. Somente a partir da década de 1990 emergiram novas concepções e conceitos sobre o tema (Teixeira, 2011).

Da mesma forma, enquanto alguns estudos aproximam a inovação na educação, meramente, da utilização de tecnologias (Buzato, 2010; Marcelo, 2013), outros compreendem a inovação educacional sob pontos de vista mais complexos. Como exemplo, podem ser apontadas as reflexões propostas por Carbonell (2002), para quem, a inovação na educação é:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p. 19).

Messina (2001) destaca que a inovação na educação é diversa, de caráter autogerado, aberta, polissêmica e capaz de adotar múltiplas faces, pois o contexto no qual se insere é determinante para a sua configuração, não sendo um processo com um fim em si mesmo, mas sim, um meio para alterar os sistemas educacionais.

Teixeira (2011) chama atenção para o fato de o conceito de inovação na educação ter surgido a partir do mundo da produção e da administração e, por isso, é carregado da concepção de que a economia, a cultura e a sociedade seriam desenvolvidas com os avanços da Ciência e da Tecnologia.

Entretanto, é importante destacar que a inovação na educação deve ir além da inclusão de tecnologias no planejamento do currículo, é necessário entender melhor como inovar, quais as suas justificativas e a essência da inovação pedagógica (Teixeira, 2011).

Coadunamos com Faria *et al* (2010) no que diz respeito à complexidade em preestabelecer de maneira rígida qual seria a configuração da inovação na educação. Porém, é indispensável apontar como sua principal característica a capacidade de promover rupturas paradigmáticas (Almeida, 2017).

Além disso, a inovação pedagógica é capaz de romper com as práticas tradicionais, presentes na escola há séculos, mas que não contribuem para que esta entidade cumpra suas funções sociais (Demo, 2010).

Isto posto, o movimento renovador da Educação Física em 1980 apresentou-se como a primeira tentativa de ruptura com o tradicional e inovar a área. A partir desse período, ocorreu um aumento exponencial do número de

propostas para a Educação Física Escolar, fundamentadas em diferentes teorias (Tani, 1987; Soares *et al*, 1992; Daolio 1993), porém poucas contribuíram de maneira efetiva com a prática docente, auxiliando os (as) professores (as) (Rodrigues; Darido, 2008).

Por sua vez, a inovação pedagógica na Educação Física surgiu posteriormente com o objetivo de identificar/ caracterizar o que seria uma Educação Física ideal no contexto escolar, questionando a esportivização da área, a ausência de integração com o Projeto Político Pedagógico da escola e combatendo a compreensão da Educação Física como disciplina menos importante do que as outras (Almeida, 2017).

De antemão, é necessária a compreensão da Educação Física como um componente curricular. Uma disciplina com:

Um tempo e um espaço no currículo que deve cumprir uma função educativa, tal como a que se espera do conjunto da escola, alicerçada em objetivos e conteúdos específicos que não dissolvam sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar, ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que permita aos alunos compreender, a partir de temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão humana que se liga às práticas corporais (González, 2018, p. 135).

Na perspectiva inovadora, a Educação Física é compreendida como uma disciplina que possui um conhecimento relevante para a sociedade e concebe a escola como espaço para que as novas gerações se apropriem dos conteúdos relacionados com os elementos da cultura corporal de movimento (Maldonado *et al*, 2018).

Na mesma esteira, Faria *et al* (2010) inferem que a inovação pedagógica na Educação Física propõe uma prática problematizadora, com promoção de reflexões conceituais para a formação do pensamento crítico dos estudantes em relação aos elementos da cultura corporal de movimento.

De acordo com os autores:

A prática pedagógica inovadora rompe com a ideia de que uma aula teórica na educação física teria que ser desenvolvida em espaços como salas de aula e distanciada das situações vivenciadas dos elementos da cultura corporal de movimento; rompe, também, com o entendimento de que promover discussão e reflexões com os alunos sobre os conteúdos tratados em aula seria roubar tempo de movimento ou de atividade física (Faria *et al*, 2010, p. 21).

Em relação aos conteúdos, inovar na Educação Física significa ampliar as possibilidades, para além dos esportes tradicionais. Devem ser tematizadas outras manifestações, considerando, também como conteúdos, os conhecimentos relacionados com os aspectos fisiológicos, sociológicos e antropológicos (Silva; Bracht, 2012).

Contemplar estes aspectos significa possibilitar, aos (às) estudantes, as aprendizagens dos conteúdos da Educação Física que foram construídos historicamente por essa área do conhecimento e, portanto, precisam ser discutidas na escola (Siqueira; Nogueira; Maldonado, 2019).

A partir de outros estudos e análises de estágios obrigatórios, Coffani *et al* (2018) encontraram como características da inovação pedagógica na Educação Física no ensino médio: planejamento construído de maneira participativa; implementações pedagógicas por meio de unidade de ensino, a partir dos anseios dos próprios alunos; experiências com práticas corporais de aventura como slackline e le parkour; aplicação de tecnologias da informação e da comunicação como recurso didático; valorização da compreensão crítica das experiências com as práticas corporais para além do “saber fazer”; superação do imaginário social que compreende a figura do professor de Educação Física como treinador (Coffani *et al*, 2018).

Além destas, outras características podem ser compreendidas como inovadoras e merecem destaque: envolver os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, não valorizando excessivamente os gestos técnicos; utilizar vários instrumentos avaliativos, incluindo a autoavaliação; (Silva; Bracht, 2012).

Por sua vez, González (2018) identificou como premissas da inovação pedagógica na Educação Física: a relação com um projeto curricular de Educação Física, em vez da improvisação; manutenção da proposta ao longo dos anos; e problematização dos sentidos possíveis que uma prática cultural pode assumir (González, 2018).

As características apontadas pelos autores nos parágrafos anteriores não são impossíveis de realização e, tampouco, ordenam maiores estruturas, entretanto, exigem que as atribuições do fazer docente sejam cumpridas, o que não tem acontecido em muitas escolas (Fensterseifer; Silva, 2011).

Diante das constantes mudanças das práticas inovadoras, são necessários estudos voltados para essa temática que identifiquem novas características (Vaz *et al*, 2011). No entanto, existe uma escassez de publicações acadêmicas que tratem da inovação pedagógica em Educação Física no ensino médio, pois a grande maioria contempla o ensino fundamental (Maldonado *et al*, 2018).

Por fim, é importante reconhecer a complexidade dos fatores que envolvem a Educação Física inovadora, pois é motivada por diversas razões e não apresenta características idênticas, dentre outros motivos, pela diversidade das realidades das escolas do país e as possibilidades de cada professor (Silva; Bracht, 2012).

3.3 Sistematização dos conteúdos a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal

Para que a Educação Física Escolar justifique a sua existência perante a comunidade escolar, bem como a sua permanência no currículo das escolas brasileiras, são necessários ajustes didáticos e metodológicos acerca dos seus conteúdos (Kawashima; De Souza; Ferreira, 2009).

Partindo do pressuposto de que a Educação Física é um dos elementos que compõem um universo maior, que é a escola, é necessário o alinhamento com as especificidades desta instituição para que as intervenções ocorram de maneira sistematizada e problematizada (Correia, 2016; Correia, 2020).

Nesse sentido, Gonzalez e Fensterseifer (2006) defendem que as reflexões conceituais devem estar presentes no currículo, pois estes conhecimentos não são substituídos pelas vivências práticas, da mesma forma que não substituem estas.

No entanto, historicamente, os (as) professores (as) de Educação Física apresentam dificuldades para sistematizar os conteúdos a partir de uma perspectiva que valorize as discussões teóricas, em vez disso, priorizam excessivamente as aulas práticas, os gestos técnicos e as habilidades motoras dos (as) estudantes (Maldonado *et al*, 2014).

Este contexto, além de aproximar a Educação Física de uma concepção de “atividade” e não de componente curricular, não contribui para a formação integral dos (as) estudantes (Silva, Moreira; De Oliveira, 2020).

Diante do exposto, a sistematização dos conteúdos da Educação Física a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal se apresenta como possibilidade de ultrapassar o “saber fazer” e alcançar outros objetivos, que estão relacionados com o “saber sobre o saber fazer” e o “saber ser” (Darido, 2012).

Dessa forma, a dimensão conceitual está relacionada com o que os (as) estudantes devem saber, enquanto a dimensão procedimental envolve o que os (as) estudantes devem saber fazer e a dimensão atitudinal como os (as) estudantes devem ser. Conforme exposto no quadro 2, alguns questionamentos são necessários para orientar os (as) docentes na sistematização.

Quadro 2: Dimensões dos conteúdos

DIMENSÃO CONCEITUAL	DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	DIMENSÃO ATITUDINAL
O que os (as) estudantes devem saber?	O que os (as) estudantes devem saber fazer?	Como os (as) estudantes devem ser ou agir?

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Darido (2012)

Nessa perspectiva, os conteúdos não são compreendidos de maneira limitada e relacionada, apenas, com os conhecimentos de nomes, conceitos, princípios e enunciados dos componentes curriculares, como normalmente tem sido. Em vez disso, os conteúdos são entendidos como:

[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se resumem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1998, p. 30).

Ao longo dos anos, vários estudos foram desenvolvidos com o intuito de compreender as possibilidades de abordagem dos conteúdos da Educação

Física Escolar a partir destas dimensões (Darido, 2007; Maldonado *et al*, 2014; Vargas, 2018).

Através de relato de experiência acerca da abordagem das práticas corporais de aventura, Duek, Francisco e Figueiredo (2020, p. 521) concluíram que as dimensões contribuíram para “[...] um melhor planejamento, desenvolvimento das atividades e respectiva avaliação da prática pedagógica”.

Da Silva Triani *et al* (2021) defendem que as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal também são importantes para a sistematização da modalidade esportiva atletismo, dentre outros motivos, por contribuir com a superação do tecnicismo que esteve presente ao longo dos anos nas aulas de Educação Física Escolar.

Para Rufino *et al* (2021) os paradigmas da Educação Física impactam diretamente na perspectiva dos professores e implementam desafios para a utilização das dimensões dos conteúdos nas suas práticas pedagógicas, apesar do reconhecido potencial. Os autores avaliam positivamente a utilização da proposta para a abordagem da ginástica nas aulas de Educação Física Escolar e concluem que:

A articulação entre as dimensões dos conteúdos permite, decerto, o entendimento de que é possível conhecer e refletir por meio da prática. Como categorias, estas dimensões orientam o trabalho pedagógico na tarefa de contribuir para a formação humana de maneira ampla e demandam do professor o conhecimento didático para potencializar o processo de ensino-aprendizagem (Rufino *et al*, 2021, p. 98).

Lima e Fabiani (2023), a partir de revisão integrativa da literatura, identificaram que a sistematização das lutas na Educação Física Escolar sob a perspectiva das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal se apresentou como uma estratégia efetiva, pois contribuiu para potencializar os processos pedagógicos que estão relacionados com essa prática corporal, para além dos aspectos técnicos, ampliando a visão dos estudantes e promovendo a participação ativa destes nas aulas.

No ensino superior, muitos docentes também utilizam as dimensões como referência para a sistematização dos conteúdos da Educação Física Escolar, conforme identificaram Dudeck e Moreira (2011).

CAPÍTULO IV – O QUE PENSAM OS (AS) COLABORADORES (AS) DA PESQUISA EM RELAÇÃO AO NOVO ENSINO MÉDIO?

Neste capítulo, tem-se como objetivo conhecer os (as) colaboradores (as) da pesquisa, abordando suas características pessoais e trajetórias profissionais, bem como verificar suas percepções pedagógicas e políticas em relação ao Novo Ensino Médio e ao currículo da Educação Física no contexto da rede estadual de ensino da Bahia.

4.1 Características pessoais e trajetórias profissionais dos (das) colaboradores (as) da pesquisa

Foram convidados (as) para participar da pesquisa, 39 docentes que lecionam Educação Física Escolar no ensino médio, nas escolas estaduais localizadas no recôncavo baiano. No entanto, após encerramento do prazo, foram identificadas 30 respostas ao questionário, o que corresponde a 76,9% dos (as) colaboradores (as) da pesquisa.

Deste universo, 16,7% (05) responderam que, apesar de ministrar as aulas de Educação Física Escolar, não possuem licenciatura nesta área e, portanto, suas respostas foram excluídas, conforme critérios de exclusão estabelecidos para este estudo. Este dado contrapõe o DCRB – etapa ensino médio, que reforça sobre a necessidade de as aulas deste componente curricular serem ministradas por docentes licenciados em Educação Física (Bahia, 2022).

Além disso, no estado da Bahia, parece ser comum outros profissionais ministrarem aulas de Educação Física Escolar. Almeida *et al* (2012) mencionam uma pesquisa elaborada pela Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica da Bahia, através da Coordenação de

Educação Física e Esporte Escolar, no ano de 2005, que identificou, entre os 2.333 professores que lecionavam Educação Física Escolar naquela época, 12 docentes com licenciatura em outras disciplinas e 1.098 sem formação acadêmica.

A Tabela 4 demonstra as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos (as) colaboradores (as) da pesquisa:

Tabela 4: Características pessoais, acadêmicas e profissionais dos (as) docentes

Variáveis	Categorias	nº (%)
Gênero	Feminino	12 (48%)
	Masculino	13 (52%)
Idade	30 - 34 anos	02 (8%)
	35 - 39 anos	07 (28%)
	40 - 44 anos	07 (28%)
	45 - 49 anos	05 (20%)
	50 - 54 anos	03 (12%)
	55 - 59 anos	01 (4%)
Estado civil	Casado (a)	20 (80%)
	Solteiro (a)	05 (20%)
Vínculo com a rede estadual	Efetivo (a)	23 (92%)
	Contrato temporário	02 (08%)
Carga horária semanal	20 horas	04 (16%)
	40 horas	14 (56%)
	60 horas	07 (28%)
Tempo lecionando no EM	0 - 4 anos	02 (08%)
	5 - 9 anos	03 (12%)
	10 - 14 anos	11 (44%)
	15 - 19 anos	04 (16%)
	20 - 24 anos	03 (12%)
	25 - 29 anos	01 (4%)
	30 +	01 (4%)
Em quais séries de EM atua	1ª série	25 (100%)
	2ª série	22 (88%)
	3ª série	13 (52%)
	Educação Profissional	08 (32%)
Tempo de licenciado (a) em EF	0 - 4 anos	01 (4%)
	5 - 9 anos	01 (4%)
	10 - 14 anos	12 (48%)
	15 - 19 anos	04 (16%)
	20 - 24 anos	04 (16%)
	25 - 29 anos	01 (4%)
Maior titulação	30 +	02 (08%)
	Graduação	04 (16%)
	Especialização	16 (64%)
	Mestrado	04 (16%)
	Doutorado	01 (4%)

Fonte: dados da pesquisa (2023)

De acordo com a Tabela 4, no que diz respeito às características pessoais, não há predominância de um gênero no quadro de docentes de Educação Física das escolas estaduais do Recôncavo Baiano, já que 13 docentes declaram ser do gênero masculino e 12 do feminino. Estes resultados divergem da pesquisa realizada pelo Censo Escolar em 2023, publicada pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que identificou superioridade de professoras na educação básica do Brasil em relação à quantidade de professores. De acordo com a pesquisa, 79,4% dos profissionais da educação no país declararam ser do gênero feminino (INEP, 2024).

A maioria dos (as) colaboradores (as) encontra-se na faixa etária de 35 a 49 anos (76%) e 80% declararam que são casados (as). Quanto às características profissionais, a maioria possui vínculo efetivo com a rede estadual de ensino (92%), porém chama atenção a quantidade de docentes que trabalham em outras redes e exercem a função por 60 horas semanais (28%), sendo que 40 horas semanais na rede estadual corresponde a 26 aulas.

Dentre outros motivos, a baixa remuneração salarial tem provocado a necessidade da busca por mais de um vínculo empregatício, entretanto, é importante ressaltar que este acúmulo pode acarretar no surgimento de efeitos sobre a saúde mental dos (as) professores (as) (Pereira *et al*, 2014).

Todos os (as) colaboradores (as) declararam que ensinam na 1ª série, 52% lecionam na 3ª série e 32% na educação profissional. Quando questionados (as) sobre a quantidade de tempo de atuação no ensino médio, 80% sinalizaram que lecionam nesse nível de ensino há mais de 10 anos.

Entre os colaboradores (as), 72% estão na fase de diversificação da carreira (07 a 25 anos de carreira) e podem apresentar posturas de motivação, dinamicidade e empenho nas discussões e reflexões pedagógicas, além de estabilidade, segurança e coragem para inovar (Huberman, 2000).

Durante investigação com docentes de Educação Física Escolar que estão na fase de diversificação da carreira, Farias *et al* (2018) identificaram profissionais com experiência acumulada, o que fez com que parte deles assumissem cargos administrativos na escola, como direção e vice direção. De acordo com os autores, neste ciclo, os (as) professores (as) anseiam por melhorias salariais e manutenção do plano de carreira, mas acreditam na

valorização da educação, demonstram motivação e apreço pela carreira docente, suas estratégias metodológicas são claras e suas práticas pedagógicas são revistas (Faria *et al*, 2018).

Para o presente estudo, identificar que a maioria dos (as) colaboradores (as) encontra-se na fase de diversificação da carreira foi positivo, pois uma das estratégias metodológicas utilizadas previa a participação efetiva e direta dos docentes em encontros colaborativos, com o objetivo de discutir e construir uma Proposta Curricular para a Educação Física no ensino médio.

No que tange a formação continuada, 64% declararam possuir especialização, enquanto quatro docentes ostentam o título de mestre e um deles possui doutorado. Estes resultados se assemelham à realidade nacional, visto que, conforme os dados apresentados pelo INEP, 3,8% dos professores que atuam na educação básica brasileira possuem mestrado e 1% detém o título de doutor (INEP, 2024).

Quando indagados (as) sobre os motivos que justificam as suas escolhas pela Educação Física enquanto área de atuação profissional, a maioria dos (as) docentes sinalizou a aproximação e/ ou o desejo de trabalhar com os esportes, conforme quadro 3.

Quadro 3: Motivos da escolha profissional

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
Professor (a) 3	<i>“Fui influenciada por um professor do Ensino Médio, além disso na época eu jogava handebol e achava que a educação física era apenas esporte. Cursei a Licenciatura com uma super equipe de mestres, e ao graduar já me sentia apta para lecionar”.</i>
Professor (a) 6	<i>“Optei por ter vivenciado o esporte durante toda a infância e adolescência. Durante a formação fui abastecido de teorias e muitas atividades vivenciadas e acredito que me ajudaram a sentir preparado para a docência”.</i>
Professor (a) 15	<i>“Sempre pratiquei esportes e interesse pela área. Sim, me senti preparada”.</i>
Professor (a) 16	<i>“Optei pelo gosto e por ser ligado ao esporte. Em parte, mas faltou algo de mais substancial na teoria”.</i>
Professor (a) 18	<i>“Porque me identifico e sou apaixonada por esportes...minha formação foi muito satisfatória, apesar de ter tido professor que estava tapando buraco; eu já</i>

	<i>lecionava antes de me formar, então já tinha uma certa prática”.</i>
Professor (a) 19	<i>“Queria ser treinador, boa formação, nunca estaremos plenamente preparados”.</i>
Professor (a) 24	<i>“Porque sempre gostei de praticar esportes, podia ser melhor, mais ou menos”.</i>
Professor (a) 25	<i>“Eu optei por educação física porque sempre fui atleta e gostaria de me transformar em treinadora. No ensino superior eu descobri que o curso de educação física era mais amplo do que eu podia imaginar, ou seja, iria me preparar mais do que para ser treinadora de alguma modalidade esportiva. Eu teria mais opções dentro da minha formação. Dentro da medida do possível, me senti preparada sim”.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2023, grifo nosso).

Os achados corroboram com os resultados encontrados por Krug, De Rosso Krug e Telles (2017) acerca das influências que motivaram a escolha pela Educação Física enquanto área de profissão por parte dos professores da rede pública de uma cidade no Rio Grande do Sul. Além de resultados semelhantes, Santini e Molina Neto (2005) identificaram que a maioria das pessoas escolhe a Educação Física como área de estudos a partir de vivências anteriores como atleta, no entanto, não deseja ser professor (a) de Educação Física Escolar. Com isto, para os autores, pode haver desmotivação, desconforto e frustrações no futuro.

Na mesma pergunta, os (as) colaboradores (as) da pesquisa também foram questionados (as) sobre as aulas no ensino superior e se, ao final da formação inicial, se sentiram preparados (as) para a docência. A maioria respondeu positivamente sobre a preparação na formação inicial e, conseqüentemente, para o sentimento de capacidade para conduzir as aulas de Educação Física Escolar na educação básica.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), apesar da importância dos conhecimentos teóricos produzidos cientificamente e abordados nas universidades, a experiência laboral parece ser a principal fonte do saber pedagógico. Para os autores, fatores como a personalidade, entusiasmo e conhecimentos partilhados na integração com a comunidade escolar são relevantes para a profissão docente.

Logo, apesar do entendimento de preparação para a condução das aulas na educação básica por parte dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, o desenvolvimento profissional destes ocorreu, especialmente, no momento da inserção na carreira (Cruz; Farias; Hobold, 2020). De acordo com as autoras, este momento

[...] implica em aprendizados intensos, pois é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão. Um tempo, portanto, decisivo na história profissional do professor e com repercussões determinantes no seu futuro e na sua relação com o trabalho (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 03).

No âmbito da Educação Física Escolar, o contato inicial dos professores deste componente curricular com o ambiente escolar é responsável pelo desenvolvimento de importantes aprendizagens, dentre elas: a capacidade de manter o equilíbrio emocional diante dos conflitos característicos da relação com os alunos; aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdos que não foram abordados pelo currículo da formação inicial; e aprendizagens relacionadas ao planejamento de ensino (Gariglio, 2016). No entanto, de acordo com o autor, como a comunidade escolar deslegitima a Educação Física em relação às demais disciplinas, os (as) professores (as) deste componente têm dificuldades no processo de aprendizagem profissional.

4.2 Percepções pedagógicas e políticas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa em relação ao Novo Ensino Médio

Nesta seção, todas as perguntas foram abertas, ou seja, aquelas de caráter subjetivo, nas quais os (as) colaboradores (as) da pesquisa poderiam expor os seus pontos de vista e suas percepções acerca de determinada temática, através da escrita de textos.

Convém ressaltar que os (as) colaboradores (as) afirmaram que leram a respeito e tinham conhecimento sobre a reforma do ensino médio, exceto os (as) Professores (as) 2 e 7.

4.2.1 Percepções dos (as) docentes sobre o NEM

A primeira pergunta que tratou diretamente da temática do ensino médio, indagou os (as) colaboradores (as) sobre quais as alterações mais significativas que ocorreram neste nível de ensino ao longo das suas vidas profissionais. Os (as) professores (as) responderam que a última reforma, imposta pela Lei 13.415/17 havia sido a mais impactante.

Em outro questionamento, os (as) colaboradores (as) foram perguntados (as), especificamente, sobre o NEM. O quadro 4 apresenta as suas percepções em relação à esta política educacional.

Quadro 4: Percepções dos (as) docentes sobre o NEM

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
Professor (a) 5	<i>“Penso que cada vez mais os alunos das escolas públicas estarão em desvantagem, pois as disciplinas da base foram reduzidas ou extintas em algumas séries, o livro didático vem com conteúdo reduzido por área de conhecimento, são itinerários com disciplinas diversas que não tem uma orientação curricular nem material didático, são professores aprendendo sem subsídio para dar conta dessas disciplinas”.</i>
Professor (a) 9	<i>“Li a respeito e sigo aplicando a BNCC em minha prática. Acho alguns pontos positivos e principalmente no que tange ao protagonismo juvenil, o uso de novas tecnologias. Mas na prática, falta recursos para efetivar o que está no papel”.</i>
Professor (a) 13	<i>“Discussão importante, contudo, muito reducionista para as questões reais do Ensino médio. Reduzir CH das disciplinas e não efetivamente trazer um ensino de qualidade que atenda às necessidades da educação.</i>
Professor (a) 20	<i>“Deve ser repensada e discutida de uma forma mais ampla. Houve uma perda de carga horária muito grande em disciplinas pontuais, sendo que as provas externas não mudam sua forma de avaliar. Nesse formato os alunos das escolas públicas cada vez mais ficam incapacitados de ter uma carreira acadêmica”.</i>
Professor (a) 22	<i>“Que irá excluir o estudante da escola pública das faculdades e universidades. Sim”.</i>

Professor (a) 23	<i>“Um ataque à escola pública e à destruição dos direitos dos estudantes em acessar os conhecimentos mais desenvolvidos (científicos) produzidos historicamente e acumulado pelo conjunto dos homens. Acompanhei o desenvolvimento de uma tese de doutorado sobre a Reforma do Novo Ensino Médio. Orientei trabalhos de conclusão de cursos de graduação (monografias) sobre o tema”.</i>
Professor (a) 24	<i>“Os alunos terão mais liberdade para construir o seu itinerário informativo, Bom, eu só fiz uma leitura”.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023, grifo nosso)

Via de regra, as respostas apresentadas no quadro 4 demonstram que os docentes possuem olhar negativo em relação ao NEM, pois esta política educacional representa a destruição dos direitos dos alunos, a exclusão e o aumento das dificuldades de acesso às universidades públicas por parte dos (as) estudantes das escolas públicas.

As percepções corroboram com o posicionamento de Araújo (2019, p. 115) que considera o NEM como “[...] uma estratégia de diferenciação escolar que eleva os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais e estreita as possibilidades de futuro dos jovens pobres”.

Na mesma esteira, Barbosa e Souza (2019) inferem que o NEM tem caráter reducionista, pragmático e foi elaborado para ser destinado aos jovens das classes trabalhadoras.

Os (as) professores (as) enfatizam a diminuição da carga horária de componentes curriculares e/ou a não obrigatoriedade da presença de outros no currículo do ensino médio, além da inserção de diversos itinerários formativos, como exemplos da negação do acesso dos estudantes ao conhecimento produzido cientificamente. Dessa forma,

Traduzidos na lógica das competências e habilidades, negam e esvaziam as escolas das classes populares dos conhecimentos científicos, defendendo uma educação para uma economia do conhecimento, ou seja, aprendizagens mínimas exigidas pelo capital e treinamento para as avaliações externas melhorando os índices educacionais. A intromissão do capital privado dá ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade, responsabilizando a escola pelos resultados, apontando a necessidade de reformas para atender às leis de mercado e uma proposta curricular voltada às competências e habilidades para empregabilidade (Estevão; Silva, 2019, p. 20).

Por outro lado, os (as) Professores (as) 09 e 24 destacaram aspectos positivos do NEM, dentre eles o fato de os estudantes terem liberdade para construir os seus itinerários formativos, ocorrendo, assim, o protagonismo juvenil. De acordo com Frigotto (2017), essa flexibilização do currículo representa

[...] uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajuda-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Desttut de Tracy estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais (Frigotto, 2017, p. 331).

Considerando os resultados de uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), que aponta 70% dos entrevistados favoráveis à possibilidade de escolha dos estudantes em relação às disciplinas que gostariam de cursar no ensino médio, Cassio e Goulart (2022) inferem que a “liberdade de escolha” foi um elemento ideológico importante para que o NEM fosse implementado. Além disso, os autores identificaram que a possibilidade de escolha não está acontecendo na maioria das escolas do país, pois as unidades escolares apresentam condições precárias que não possibilitam o oferecimento de mais de um itinerário formativo (Cássio; Goulart, 2022).

Em relação à oferta de momentos formativos que tratassem do NEM e da BNCC, 48% (12) responderam que as escolas nas quais atuam não promoveram nenhum tipo de formação, 28% (07) afirmaram que os assuntos foram debatidos superficialmente e 24% (05) sinalizaram que tiveram formação através de reuniões e materiais impressos.

Assim, além de distanciar os docentes dos documentos que norteiam a proposta, a ausência de espaços e momentos formativos dificulta a compreensão da política educacional e seus desdobramentos (Santos; Niquini, 2021).

Sobre a crença em mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem com o NEM, percebe-se, no quadro 5, novos aspectos negativos apontados pelos (as) docentes.

Quadro 5: Percepções dos (as) docentes sobre as mudanças impostas pelo NEM

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
Professor (a) 1	“Sim, por um lado a não garantia de conteúdos básicos para essa etapa e de outro, o aumento nas diferenciações entre estudantes de diferentes regiões geográficas, estruturas de ensino (particular/público) e estruturas físicas”.
Professor (a) 3	“Não. As disciplinas regulares perderam muita CH, fazendo com que os alunos não tenham acesso a todos os conhecimentos necessários para avançar, e ter acesso ao Ensino Superior ”.
Professor (a) 4	“Sim, bastante significativas, caracterizadas por um retrocesso na formação humana e uma banalização do processo educativo ”.
Professor (a) 5	“Acredito que somente a regressão , são professores deslocados de sua área de conhecimento sem formação para essas disciplinas novas, alunos desmotivados, sem entender a importância e contribuição dessas novas disciplinas para sua formação”.
Professor (a) 6	“Sim, mas infelizmente as mudanças não serão positivas, uma vez que a precariedade de toda a estrutura da educação pública será amplificada e o abismo educacional ficará maior ainda”.
Professor (a) 9	“Na prática não vejo mudanças positivas. Principalmente com a redução de carga horária de disciplinas de suma importância para uma formação mais ampla e crítica dos alunos”.
Professor (a) 13	“Não. As discussões foram insuficientes para atender a realidade nacional. É importante se atentar para as questões pertinentes à formação do cidadão de forma crítica e reflexiva, não mão de obra barata ”.
Professor (a) 15	“Acredito que teremos formação de alunos pouco competitivos nas universidades ”.

Fonte: dados da pesquisa (2023, grifo nosso).

Os (As) colaboradores (as) da pesquisa não acreditam que o NEM trará mudanças positivas para os estudantes da rede pública do ensino médio. Pelo contrário, ampliará as desigualdades provocadas pelas diferenças entre as escolas das redes privada e pública de ensino.

Esta concepção corrobora com os achados de Da Silva Teixeira e Silva (2023) durante estudo com professores, gestores e coordenadores

pedagógicos de escolas de ensino médio localizadas no sertão baiano. De acordo com as autoras, para 85% dos entrevistados, o NEM “[...] não promoverá transformações positivas, mas sim acarretará uma série de danos, como a precarização do ensino, o acirramento das desigualdades sociais, entre outros” (Da Silva Teixeira; Silva, 2023, p. 108).

O Quadro 5 também demonstra que, de acordo com os(as) professores(as) que lidam diariamente com a nova proposta curricular, o NEM representa o retrocesso da formação humana, a banalização do processo educativo e a desmotivação dos estudantes.

De maneira semelhante, Dos Santos (2023) afirma que:

A reforma do ensino médio visa aniquilar com as possibilidades dos jovens, de terem o acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade, quando proporciona o **rebaixamento curricular, a precarização do conhecimento** através de itinerários formativos e componentes curriculares eletivos (Dos Santos, 2023, p. 53, grifo nosso).

Lino (2017) compartilha do mesmo entendimento ao inferir que o NEM não apresenta indícios de melhoria na qualidade do ensino médio, desconsidera as reais necessidades da sociedade brasileira e se configura como um retrocesso, pois contribui para as desigualdades educacionais existentes no país.

4.2.2 A Educação Física e o Novo Ensino Médio na Bahia

Conforme abordado anteriormente neste estudo, de acordo com a Lei 13.415/17 e a BNCC, os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal devem estabelecer orientações para os currículos do ensino médio nas suas redes, respeitando os preceitos do NEM, sendo que na Bahia, o principal documento que delibera sobre o ensino médio é o DCRB - etapa ensino médio (Bahia, 2022).

Em relação às percepções dos(as) colaboradores(as) sobre este documento e a proposta da SEC para o ensino médio no estado da Bahia, foi possível identificar semelhanças com as respostas sobre a BNCC. No entanto, para o(a) Professor(a) 04, o DCRB tentou amenizar os desastres da BNCC e

de acordo com o (a) Professor (a) 23, o currículo da Bahia tem um aspecto positivo que é a manutenção dos componentes curriculares clássicos no currículo (dados da pesquisa, 2023).

Sobre a realização de momentos de formação para compreensão do DCRB, os (as) colaboradores (as) da pesquisa, assim como na questão que perguntava sobre a formação a respeito da BNCC, sinalizaram que a rede estadual e suas escolas não ofereceram ou oportunizaram espaços formativos capazes de subsidiar a comunidade escolar acerca do documento (dados da pesquisa, 2023).

A promoção de formação continuada a respeito da implementação do NEM nas redes estaduais de ensino de outros estados brasileiros, também não aconteceu, conforme identificaram Silva, Pasqualli e Spessato (2023) no Rio Grande do Sul e Silva e Brasileiro (2023) no Ceará.

No contexto da Educação Física Escolar, com a implementação de um novo currículo no ensino médio, as formações continuadas são necessárias, pois se apresentam como momentos para reflexões sobre as bases teóricas da Educação Física, bem como para contribuições dos docentes acerca da construção do novo currículo (Silva; Brasileiro, 2023).

Quando questionados (as) sobre possíveis dificuldades para trabalhar com o currículo proposto pelo NEM, 04 docentes responderam que não encontravam. Todos (as) os (as) demais afirmaram dificuldades, conforme exemplos de respostas apresentadas do quadro 6.

Quadro 6: Dificuldades para trabalhar com o currículo do NEM

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
Professor (a) 3	<i>“Sim. Disciplinas das quais eu não tive formação para atuar”.</i>
Professor (a) 4	<i>“Certamente, com necessidade de ministrar outros componentes diversos para complementação de carga horária. Não compreensão das propostas dos itinerários que se apresentam de forma truncada e despótica”.</i>
Professor (a) 5	<i>“Sim, o 3º ano não tem mais a disciplina de educação física, então temos que trabalhar os conteúdos no 1º e 2º ano com apenas uma aula semanal, além de trabalhar com disciplina diversas que não tem uma orientação</i>

	<i>curricular nem material didático”.</i>
Professor (a) 12	<i>“Sim, ainda não consegui compreender a dinâmica desse novo trabalho. E tenho dificuldade devido a minha formação na universidade. Além de não termos tempo para fazer cursos de qualificação na área”.</i>
Professor (a) 18	<i>“Estou tendo dificuldade primeiro por ensinar disciplinas que não tenho domínio, só para completar a carga horária, encontrar material adequado, pré planejado e com objetivo concreto para tal”.</i>
Professor (a) 20	<i>“Sim! A carga horária foi reduzida e tive que pegar outra disciplina com uma ementa muito diferente do que trabalho na minha licenciatura”.</i>
Professor (a) 22	<i>“Sim, são disciplinas que não foram trabalhadas na formação do professor e que não tem um material para orientar”.</i>
Professor (a) 25	<i>“Sim, por causa da redução na carga horária e também por ter pouco tempo para estudar novos conteúdos”.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023, grifo nosso).

De acordo com as respostas apresentadas no quadro 6, a redução da carga horária destinada à Educação Física no ensino médio, na Bahia, resultou na necessidade de os professores deste componente curricular lecionarem disciplinas para as quais não possuem formação adequada, a exemplo daquelas que integram os itinerários formativos e possuem ementas com informações e orientações escassas (dados da pesquisa, 2023).

Durante pesquisa com docentes de Educação Física Escolar no ensino médio, nas escolas estaduais localizadas no sudoeste da Bahia, Souza (2022) observou que todos (as) os (as) professores (as) entrevistados também passaram a ministrar aulas de componentes curriculares diversos para complementar a carga horária. Cenário idêntico foi observado na rede estadual de ensino do Paraná por Silva, Barbosa e Korbes (2022).

O questionário também indagou os (as) colaboradores (as) da pesquisa em relação às estratégias metodológicas utilizadas para se adequar ao novo currículo e algumas respostas estão no quadro 7.

Quadro 7: Estratégias pedagógicas para se adequar ao NEM

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
----------------------------	------------------

Professor (a) 1	“Redução na quantidade de conteúdos trabalhados”.
Professor (a) 2	“Simplificação dos conteúdos , menor uso dos recursos audiovisuais, temas transversais acabaram perdendo um pouco de espaço, avaliações mais enxutas e com linguagem mais simples”.
Professor (a) 3	“Estou tentando trabalhar os conteúdos, a partir dos conceitos básicos sem aprofundamento ou aplicação na prática como fazia anteriormente”.
Professor (a) 5	“Redução dos conteúdos a serem trabalhados, evitar o aprofundamento nos conteúdos, diminuir as aulas práticas e de campo, diminuir a interação com a comunidade nas pesquisas e aulas, trabalhar com textos impressos ao invés dos alunos produzirem, procurar vídeos e documentários curtos senão não há tempo suficiente, entre outros”.
Professor (a) 9	“Utilizo principalmente a sala de aula invertida. Solicito como atividades de casa fichamentos, resumos, estudo dirigido sobre a prática corporal com os alunos. Na sala de aula os conhecimentos sobre o fazer são socializados e a vivência é proposta”.
Professor (a) 10	“Indicação e compartilhamento de vídeos , filmes na busca da sala de aula invertida e incentivo para a busca pela cultura do movimento e vida saudável além da escola”.
Professor (a) 11	“Utilizando as eletivas para poder trabalhar mais as atividades corporais com os alunos”.
Professor (a) 13	“Houve o aumento da frequência de recursos como os audiovisuais, atividades em grupos, seminários...etc ”
Professor (a) 15	“Tento criar possibilidades de práticas em mine torneios internos, ocupando aulas de outras disciplinas . Projetos”.
Professor (a) 22	“Selecionar o mínimo possível de conteúdo , preparar algumas apostilas, procurar vídeos e documentários curtos, excluir as aulas de campo , aproveitar cada minuto da aula prática, etc”.
Professor (a) 23	“Não me adequo. Sofro as implicações do NEM na organização do trabalho pedagógico do meu componente curricular. Tenho que selecionar (restringir) os conteúdos de ensino da disciplina”.

Fonte: dados da pesquisa (2023, grifo nosso)

As respostas apresentadas no quadro 7 desvelam que, de acordo com os (as) colaboradores (as) da pesquisa, com a redução da carga horária da Educação Física nas 1ª e 2ª séries do ensino médio, bem como a sua exclusão da 3ª série, não há tempo suficiente para contemplar os mesmos conteúdos que eram abordados antes da implementação do NEM. Com isso, os (as)

docentes precisam escolher quais serão excluídos do currículo e o acesso dos estudantes aos conhecimentos da Educação Física fica comprometido (dados da pesquisa, 2023).

Nesse sentido, a redução da carga horária destinada à Educação Física no ensino médio implicou na necessidade de mudanças nas estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes. De acordo com as respostas apresentadas no quadro 7: a ausência de tempo suficiente fez com que a abordagem dos conteúdos se tornasse limitada e superficial; tornou-se necessário priorizar os conhecimentos teóricos ou as experiências práticas; as disciplinas eletivas passaram a ser utilizadas para contemplar os conhecimentos da Educação Física; e alguns docentes passaram a utilizar estratégias metodológicas como pesquisas, textos e vídeos para que os (as) estudantes analisem em outros momentos fora da escola (dados da pesquisa, 2023).

Nessa perspectiva, corroboramos com Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), para quem o NEM desvaloriza a Educação Física enquanto componente curricular do ensino médio e negligencia as reflexões sobre os conteúdos da cultura corporal. De acordo com os autores, para o NEM, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática compõem o grupo de componentes curriculares que são avaliados como essenciais para o currículo, enquanto a Educação Física faz parte do grupo de disciplinas menos valorizadas, que são consideradas auxiliares e perderam a condição de obrigatoriedade (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020).

Na mesma esteira, Scapin e Ferreira (2023) sinalizam esta hierarquização curricular no ensino médio como um fator que compromete o trabalho pedagógico da Educação Física Escolar e, sobretudo, ameaça a presença deste componente neste nível de ensino.

No quadro 8, são apresentadas as respostas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa à pergunta sobre as consequências da redução da carga horária da Educação Física para os seus planejamentos e práticas pedagógicas.

Quadro 8: Implicações da redução da carga horária da Educação Física

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
Professor (a) 1	“Sim! A possibilidade da experimentação dos conteúdos trabalhados de forma teórica foi diminuída ”.
Professor (a) 2	“Sim. Aulas mais enxutas , menor uso de recursos audiovisuais, maior uso de recursos tecnológicos para realização de avaliações”.
Professor (a) 3	“Sim. Os conteúdos não estão sendo ofertados em sua totalidade ”.
Professor (a) 4	“Sim, uma necessidade compulsória de estudar para além da área de conhecimento específico ”.
Professor (a) 5	“Com certeza, os conteúdos que eram trabalhos no 3º ano, precisaram ser redistribuídos no 1º e 2º ano com apenas uma aula semanal, além das aulas práticas e de campo serem reduzidas, fica algo muito superficial ”.
Professor (a) 10	“Com certeza que modificou meu planejamento e minha prática pedagógica. Com a redução da carga horária de duas aulas semanais para somente uma, fez com que os debates, trocas de conhecimentos, orientações e práticas sejam menores ou em muitos casos não ocorra ”.
Professor (a) 12	“Sim, pois aumentou a quantidade de turmas e diminuição do tempo com a turma , tendo que adequar a essa realidade posta”.
Professor (a) 13	“Sim. Onerou em horas de estudos, planejamento, organização pedagógica das atividades ”.
Professor (a) 14	“A redução da carga horária modificou completamente o nosso planejamento, principalmente na hora de definir conteúdos ”.
Professor (a) 15	“Sim. Praticamente não tenho tempo para aulas práticas , já que tenho somente 1 aula na turma”.
Professor (a) 16	“Sim, com o curto espaço de tempo as aulas práticas estão sendo menos regulares ”.
Professor (a) 20	“Sim. Com apenas uma aula e sem espaço físico no colégio, nossa práxis, de uma forma crítica e significativa, é quase impossível ”.
Professor (a) 21	“Mudou meu planejamento por ter que completar com artes e projeto de vida ”.
Professor (a) 22	“Com certeza. Planejo trabalhar de forma dinâmica, contexto histórico, político e social, além de refletir na atualidade e realidade local, com pesquisa de campo, aulas de campo, aulas práticas e teóricas, roda de conversa, debates, exibição e discussão de vídeos e filmes, avaliação escrita, etc. Só que reduziu pela metade a quantidade de aulas por turma, não há a menor possibilidade de tratar os conhecimentos desta forma ”.

Professor (a) 23	“ <i>Sim. Diminuição dos conteúdos de ensino. Afinal, agora só existe o componente curricular educação física na primeira e segunda série do ensino médio - com uma hora aula por série. Ou seja, saímos de cinco horas aulas para duas horas aulas em todo o ensino médio.</i> Alteração no formato das avaliações”.
Professor (a) 24	“ <i>Sim tento fazer uma prática pedagógica mais objetiva”.</i>
Professor (a) 25	“ <i>Sim. Tive que reduzir os conteúdos e modificar os modelos de avaliação”.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023, grifo nosso)

De maneira mais aprofundada, as respostas apresentadas no quadro 8 ratificam aquelas observadas no quadro anterior e expõem o ataque do NEM à Educação Física Escolar enquanto componente curricular. As observações representam as percepções de docentes desta disciplina na rede estadual de ensino da Bahia, mas esta é a premissa do NEM enquanto política educacional em todo o país.

De acordo com Silva e Silveira (2023), as implicações do currículo NEM não garantem o acesso dos estudantes aos conhecimentos da Educação Física, desrespeita a construção sócio-histórica desta disciplina e desvaloriza seus docentes. Dessa forma, para os autores, ocorre uma injustiça social, pois os saberes e as experiências que envolvem a Educação Física Escolar não são vistos como um direito a todas as classes sociais, aspecto que caracteriza uma sociedade democrática (Silva; Silveira, 2023).

Sendo assim, cabem reflexões sobre possíveis justificativas. De acordo com Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017, p.63),

A Educação Física, por tratar pedagogicamente, na escola, de saberes vinculados mais fortemente ao universo da experiência comum e do cotidiano (jogos, danças, esportes, ginástica) do que de conhecimentos advindos de disciplinas acadêmico-científicas, ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual (abstratos); pela relação estreita dos seus saberes com o espaço/tempo do mundo do lazer (prática social essa com menos status comparativamente com o mundo do trabalho); e por ser uma ação pedagógica impregnada de experiências estéticas (corporais, grupais, relacionais, comunicativas, vivências essas de difícil codificação e avaliação da aprendizagem individual dos alunos) acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, sobretudo em um cenário educacional no qual a “boa educação” significa ter boas notas em Português, Matemática e Inglês.

Porém, importante salientar que a presença da Educação Física no ensino médio é

[...] fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos estudantes, para sua inclusão em todos os aspectos da vida social, para sua Educação em/para a saúde em todas suas dimensões e para a ampliação de seus horizontes culturais, éticos, estéticos e morais (Molina Neto *et al*, 2017, p.102).

Por fim, considerando a relevância da diminuição da carga horária da Educação Física no currículo do estado na Bahia, os (as) colaboradores (as) da pesquisa foram indagados (as) sobre suas opiniões a respeito deste assunto, conforme quadro 9.

Quadro 9: Opinião dos (as) docentes sobre a redução da carga horária da Educação Física

COLABORADOR (A)	RESPOSTAS
Professor (a) 1	<i>“A perda na garantia de conteúdos basilares”.</i>
Professor (a) 2	<i>“Lamentável. Trouxe repercussão negativa aos professores, insegurança”.</i>
Professor (a) 3	<i>Dificulta o trabalho, pois reduz drasticamente o tempo pedagógico necessário para trabalhar os conteúdos da cultura corporal.</i>
Professor (a) 4	<i>“Um processo de precarização e destruição do componente curricular que aponta para formação desumanizada”.</i>
Professor (a) 6	<i>“Ridícula, maldosa e sem fundamentação já que cria outras disciplinas afins na área”.</i>
Professor (a) 8	<i>“Desrespeito ao professor e aos alunos! Desoportuniza o aluno a entender e construir uma melhor consciência corporal e sua importância”.</i>
Professor (a) 9	<i>“A redução da carga horária é sem dúvidas um retrocesso”.</i>
Professor (a) 10	<i>“É PREJUDICIAL” a formação científica, intelectual e social do educando. É RUINOSA” a disciplina educação física pois a coloca como algo de pouco valor e É OFENSIVA” ao profissional de educação física pois o coloca como descartável na educação”.</i>
Professor (a) 12	<i>“A diminuição da carga horária só piora a situação do docente, e conseqüentemente dos estudantes, pois o docente terá que completar a carga horária de trabalho em outra unidade escolar, fazendo com que</i>

	<i>piore cada vez mais a relação de ensino-aprendizagem e de convivência na unidade escolar”.</i>
Professor (a) 13	<i>“Prejudicou o aprofundamento e acesso dos alunos aos conhecimentos”.</i>
Professor (a) 14	<i>“Estão limitando a atuação do professor de educação física com esse novo modelo”.</i>
Professor (a) 15	<i>“Absurda e excludente”.</i>
Professor (a) 18	<i>“É o que mais me deixa triste e desanimada. Não veem a educação física como uma disciplina que tenha alguma importância para o (a) aluno(a)”.</i>
Professor (a) 23	<i>“Dificulta a organização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos da educação física; intensifica o trabalho pedagógico dos professores - umenta o número de turmas/alunos; inviabiliza a organização dos processos avaliativos, entre outros”.</i>
Professor (a) 25	<i>“Foi péssima a redução, o tempo passa rápido, não conseguimos desenvolver o conteúdo todo, em dia de avaliação é um sufoco e fora que ficamos obrigados a pegar muitas turmas para completar a carga horária”.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2023, grifo nosso)

A partir de diferentes justificativas, os (as) docentes se posicionam de maneira contrária à redução da carga horária da Educação Física no ensino médio da Bahia. Além disso, reforçaram problemáticas mencionadas nos quadros anteriores, salientaram a dificuldade para aprofundamento nos conhecimentos da área e destacaram a limitação da atuação do (a) professor (a).

Dessa forma, a perspectiva educacional do NEM se apresenta de maneira contrária aos princípios da educação integral defendida pelas DCNEM, pois não garante o acesso dos jovens aos conhecimentos necessários à compreensão do mundo à sua volta (Garíglío; Almeida Junior; Oliveira, 2017). De acordo com os autores, a lógica do NEM está relacionada com a instrumentalização da formação e, nesse contexto, a Educação Física não é valorizada.

Para Scapin e Ferreira (2023),

[...] na escola, o processo de trabalho pedagógico e seu objeto (o conhecimento da educação física), compreendidos pela perspectiva dominante/hegemônica do capital e pela expansão do setor de serviços no mundo do trabalho, não têm centralidade ou contribuição

na/para a formação do novo tipo de trabalhador (força de trabalho); e, no âmbito das reformas de estado, de matriz neoliberal, a educação física é entendida como um serviço a ser consumido (comprado) no espaço não escolar, e o trabalho pedagógico dos professores do componente é vendido como mercadoria no contexto de mercadorização/ comercialização das práticas corporais (desenvolvimento de academias, clubes e mundo fitness), corroborando a lógica do empreendedorismo (Scapin; Ferreira, 2023, p. 04).

Neste contexto, os (as) estudantes deixam de ter acesso aos conhecimentos relacionados às práticas corporais no ambiente escolar para que busquem em espaços privados. Dessa forma, conforme mencionado anteriormente, o NEM defende os interesses neoliberais e caminha no sentido de enfraquecer o estado para que esta instituição não tenha capacidade de contemplar os direitos dos cidadãos, fortalecendo a iniciativa privada e a lógica do “estado mínimo” (Sousa, 2014).

Na perspectiva do NEM, os preceitos neoliberais estão diretamente atrelados às práticas corporais, tornando complexa a prática pedagógica em Educação Física Escolar na contemporaneidade, pois desafia os (as) docentes deste componente a pensarem e construírem alternativas no sentido de discutir as práticas corporais sob a ótica do reconhecimento dessas manifestações enquanto direito social e, não, como bens de consumo que são acessadas nos espaços privados (Furtado *et al*, 2022).

No cerne do trabalho docente, os (as) colaboradores da pesquisa apontam uma intensificação do trabalho docente, haja vista a necessidade de ministrar aulas de várias disciplinas diferentes para complementar a carga horária, além do aumento do número de turmas. Além destes fatores, a intensificação do trabalho docente está relacionada com o aumento do número de estudantes por professor (Da Silva, Barbosa e Korbes, 2022). Os autores identificaram esta problemática entre docentes do ensino médio da rede estadual de ensino do Paraná, após a implementação do NEM.

Os achados corroboram com os resultados da investigação de Souza (2023) com docentes de Educação Física Escolar no ensino médio, nas escolas estaduais localizadas no sudoeste baiano, quando todos investigados sinalizaram que estavam ministrando aulas de outros componentes, para complementar a carga horária estabelecida.

CAPÍTULO V – A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DE UM ESTUDO COLABORATIVO

Neste capítulo, tem-se como objetivo apresentar o processo que deu origem ao produto educacional desta dissertação, a saber: uma Proposta Curricular para a disciplina Educação Física no ensino médio. Além disso, refletir sobre os limites e desafios encontrados, no sentido de contribuir com estudos futuros.

Contrapondo as construções de documentos norteadores como a BNCC (Brasil, 2018) e o DCRB (Bahia, 2022), que não permitiram a participação direta dos (as) professores (as), a Proposta Curricular foi construída a partir de um estudo colaborativo que envolveu um grupo composto pelo professor pesquisador e docentes de Educação Física Escolar no ensino médio, nas escolas estaduais localizadas no Recôncavo Baiano.

A elaboração do documento de maneira conjunta parte do pressuposto de que os (as) professores (as) são imprescindíveis nas discussões curriculares, pois estão entre os principais atores na reinvenção diária e sistemática do currículo (Arroyo, 2014).

Além disso, o fazer docente envolve uma multiplicidade de saberes, derivados de diferentes fontes e vivências, que precisam ser considerados durante o processo de construção de um documento tão relevante para a prática pedagógica. Dentre eles: os saberes da formação profissional, que estão relacionados com os conhecimentos das ciências da educação; os saberes das disciplinas, aqueles saberes sistematizados na instituição universitária; os saberes curriculares, que tratam dos conhecimentos que a

escola seleciona e os professores aplicam; e os saberes da experiência, desenvolvidos pelos (as) próprios (as) professores (as) no exercício da docência (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

Via de regra, os saberes da experiência não são considerados para a produção do conhecimento desenvolvido academicamente e, com isso, no contexto da Educação Física Escolar, as demandas dos professores não são contempladas e, tampouco, os conhecimentos desenvolvidos nas universidades contribuem para as suas práticas pedagógicas (Betti, 2005).

Nessa perspectiva, os princípios da pesquisa colaborativa nortearam a construção da Proposta Curricular, tendo em vista a participação direta dos (as) professores (as) a partir de constantes reflexões e questionamentos acerca do fazer docente, no intuito de compreender a realidade, propor novas ações capazes de contribuir para o processo de ensino aprendizagem (Gasparotto; Menegassi, 2017).

Além disso, “[...] por meio dessa concepção de pesquisa, podem-se revisitar as ações cotidianas em busca das transformações e melhorias dos contextos” (Garcia; Gava; Rocha, 2018, p. 78). Logo, a pesquisa colaborativa se caracteriza pela capacidade de aliar a produção acadêmica com a formação dos docentes envolvidos (Tinôco, 2007).

5.1 Primeiro encontro colaborativo: apresentação do estudo e reflexões acerca dos conteúdos da Educação Física no ensino médio

O primeiro encontro com os (as) colaboradores (as) da pesquisa aconteceu no dia 30/08/2023. Inicialmente, agradei a todos (as) os (as) docentes que participaram da primeira etapa da pesquisa e responderam ao questionário (APÊNDICE B). Destaquei a satisfação pelo fato de 30 docentes terem participado e ressaltai que as respostas deram subsídios relevantes para uma análise mais completa das consequências do NEM para a Educação Física na rede estadual de ensino da Bahia, conforme discutido no capítulo anterior.

Solicitei autorização para gravar a reunião e ratifiquei que, conforme estabelecido no TCLE (APÊNDICE A), os dados, posicionamentos, falas e participações dos (as) docentes não seriam compartilhados ou publicizados.

Também sinalizei que a participação não era obrigatória, sendo que os (as) docentes poderiam escolher continuar na reunião ou se iriam responder aos questionamentos. Neste momento, a sala contava com 34 participantes, os quais permaneceram em silêncio e continuaram na reunião.

Após compartilhamento da tela com slides, destaquei a honra de estar naquele momento e que havia refletido bastante durante o planejamento das estratégias que seriam utilizadas durante os encontros, porém, naquele dia, apresentaria o caminho percorrido até a escolha do tema de estudo e construção da Proposta Curricular e no segundo momento trataríamos sobre as influências que definem os conteúdos da Educação Física no ensino médio.

Os primeiros slides abordaram aspectos históricos do ensino médio no Brasil e algumas das suas características, dentre elas: a negação de acesso aos filhos e filhas das classes trabalhadoras (Frigotto; Ramos, 2019); a dualidade entre os currículos das escolas frequentadas pelos (as) filhos (as) das elites e das classes trabalhadoras (Araújo, 2019); e como o Ensino Médio no Brasil exclui os jovens, que evadem e não conseguem concluí-lo (Krawxzy, 2014).

Também foi ressaltado que o ensino médio, a partir da década de 1990, passou a ser alvo dos interesses neoliberais e as políticas governamentais que o definiram nos últimos anos têm refletido isto, a exemplo da própria reforma do ensino médio, conforme destaca Silva (2022).

Em seguida, foram apresentadas as justificativas que motivaram a escolha em discutir o currículo da Educação Física no contexto do Novo Ensino Médio, o problema da pesquisa e, pela primeira vez no encontro, foi apresentada a ideia da construção de uma Proposta Curricular para a Educação Física no ensino médio como produto educacional da dissertação, motivo da reunião.

Ao tratar das características metodológicas, destaquei que o estudo é orientado a partir da pesquisa colaborativa, pois visa à aproximação das discussões promovidas no ambiente acadêmico com o chão da escola. Além disso, esse tipo de pesquisa pressupõe uma parceria e uma aliança entre pesquisador e participantes durante o processo.

Na sequência, foram apresentados como objetivos da Proposta Curricular:

- Fortalecer a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio;
- contribuir com a organização do trabalho pedagógico dos (as) professores (as) de Educação Física;
- auxiliar para que os objetivos da Educação Física no Ensino Médio sejam alcançados;
- contribuir para o processo de ensino aprendizagem, no sentido de ampliar e diversificar os conteúdos abordados pela Educação Física no Ensino Médio;
- e sugerir estratégias metodológicas e avaliativas.

A fim de iniciar as reflexões de maneira colaborativa, os (as) docentes foram arguidos (as) acerca dos conteúdos que devem ser abordados pela Educação Física no ensino médio, através do seguinte questionamento: Quais as referências utilizadas por eles (as) para auxiliar na definição dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio?

O (A) professor (a) 16 respondeu que sua principal referência é o livro “Como Ensinar Educação Física”, da autora Suraya Cristina Darido, que o (a) acompanha desde que começou a lecionar há muito tempo, onde constam sequências didáticas.

O livro mencionado pelo (a) professor (a) tem como título “Para ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola”, além da autora citada, conta com a participação do autor Osmar Moreira de Souza Junior, foi publicado no ano de 2007 e chegou às escolas através do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor, com o objetivo de atualização e desenvolvimento profissional¹².

Além do livro mencionado, informou que utiliza como referência os “Cadernos de Apoio à Aprendizagem” (Bahia, 2021) publicados pelo governo do estado da Bahia durante o período da pandemia do COVID-19, quando as aulas aconteciam de maneira virtual. Elaborados por professores (as) da rede estadual de ensino, como possibilidades de abordagem dos conteúdos da

¹² Conforme “Mensagem ao Leitor”, identificada na versão do mesmo livro, encontrado na biblioteca da escola onde o pesquisador atua.

Educação Física no ensino médio, os cadernos apresentam sequências didáticas para os elementos da cultura corporal.

No entanto, é importante atentar para a necessidade de adaptação desses materiais didáticos à realidade de cada escola, pois devem ser entendidos como auxiliares para a prática pedagógica dos (as) professores (as), em vez de receituários distantes do contexto dos (as) estudantes (Darido *et al*, 2010).

O (A) professor (a) 23 parabenizou o pesquisador pelo estudo, pela apresentação e destacou a importância da discussão acerca de uma política pública tão relevante como o NEM, que atinge mais de 700 mil jovens no estado da Bahia. Em seguida, sinalizou que se dedica, há mais de 15 anos, a estudar as teorias de ensino da Educação Física e em 2019 defendeu sua tese de doutorado, enfatizou que não tentaria responder à questão por causa da complexidade, mas apontou que as teorias de ensino da Educação Física tratam da seleção de conteúdos, a exemplo da proposta crítico-superadora, materializada a partir do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (Soares *et al*, 1992).

O (a) professor (a) também chamou atenção sobre a necessidade de, sempre que tratar de currículo, refletirmos sobre algumas questões importantes: Qual o tipo de indivíduo que é pretendido formar e para qual tipo de sociedade? Qual a concepção de escola? E de Educação Física? Por fim, o (a) professor (a) destacou que existem docentes de Educação Física que não defendem a formação científica e isto é um problema, pois a escola é o espaço para tratar da ciência.

Entre as justificativas para os casos mencionados, podem ser apontados os currículos de algumas Instituições Superiores de Ensino que

[...] reforçam um estereótipo profissional prático, o qual trabalha de modo improvisado e com suporte teórico restrito, que se agrava diante de preferências pessoais em relação ao conteúdo disciplinar apresentado aos alunos (Bertini Junior; Tassoni, 2013, p. 04).

O (A) professor (a) 4 concordou com o (a) professor (a) 23 no que diz respeito às dificuldades de construir uma Proposta Curricular de maneira colaborativa por causa das diferentes concepções dos (as) envolvidos (as),

mas acreditava na viabilidade da materialização com aqueles (as) docentes do NTE 21.

As diferentes concepções mencionadas pelo (a) colaborador (a) estão relacionadas com as abordagens de ensino da Educação Física, porém conforme apontam Bracht e González (2008, p. 155), “[...] estas propostas estão sendo apropriadas, reinterpretadas e discutidas por muitos professores de Educação Física em todo o Brasil”.

Logo, reconhece-se a existência de uma multiplicidade de compreensões sobre qual seria o objeto de estudo da Educação Física e, conseqüentemente, diferentes pressupostos teóricos metodológicos que podem influenciar o currículo materializado em cada escola e as práticas pedagógicas dos (as) docentes (Boscatto; Darido, 2018).

Antes de retomar a apresentação, frisei que reconhecia as dificuldades, assim como a necessidade de refletir sobre os questionamentos supracitados, no entanto, a Proposta Curricular pretendia alcançar objetivos que estão relacionados com o fato de, historicamente, os saberes escolares, a seleção e organização dos conteúdos da Educação Física terem sido racionalizados por especialistas, sem a participação efetiva dos (as) docentes, o que dificulta a compreensão destes (as) em relação ao papel da Educação Física Escolar (Souza Junior; Santiago; Tavares, 2011).

Nessa perspectiva, a apresentação foi retomada com a indicação de alguns fatores que são determinantes e servem como referência para a definição dos conteúdos selecionados para a Educação Física no ensino médio, dentre eles: as referências científicas que sistematizam propostas para a Educação Física; o período de formação inicial e a formação continuada; os aspectos históricos e pessoais de cada professor (a); e os documentos norteadores, no caso da rede estadual da Bahia, o DCRB (Bahia, 2022) e o documento que orienta a implementação do NEM na Bahia (Bahia, 2020).

Em seguida, destaquei que o DCRB compreende a Educação Física alinhada às perspectivas críticas, especificamente a crítico-superadora (Soares et al, 1992), mas quando estabelece os conteúdos que a Educação Física deve contemplar no ensino médio, compreende a capoeira como luta, seguindo as orientações da BNCC, contrapondo a abordagem crítico-superadora e

demonstrando, assim, a complexidade em assumir uma abordagem para tratamento pedagógico.

Na sequência, ressaltai a importância de refletirmos sobre o documento que trata da implementação do NEM na Bahia, especialmente quando propõe que o currículo “[...] deve propiciar o acesso aos conteúdos clássicos e historicamente desenvolvidos pela humanidade” (Bahia, 2020, p. 08) e que “[...] o conteúdo cultural é prioritário, considerando que o domínio da cultura é o instrumento para a participação das massas populares” (Bahia, 2020, p. 07).

Antes de encerrar o encontro, questionei sobre novas contribuições ou dúvidas e apresentei o documento que todos (as) deveriam preencher informando os conteúdos abordados pela Educação Física no ensino médio, nas escolas onde atuam, e estabelecemos a data do próximo encontro.

Por fim, para compreender a visão dos (as) participantes da pesquisa, solicitei que acessassem o site *mentimeter.com* e resumissem em uma palavra o encontro e a proposta apresentada. As respostas geraram a nuvem de palavras da figura 3.

Figura 3: Nuvem de palavras do significado da proposta colaborativa para os (as) colaboradores (as) da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo autor

Do universo de palavras citadas pelos (as) docentes, chama atenção a valorização em relação ao encontro e à construção colaborativa da Proposta Curricular. Para a maioria, o formato proposto para a construção do documento

é “enriquecedor”, representa “integração”, “coletividade”, mas também seria “provocador” e “instigante”.

5.2 Segundo encontro colaborativo: cenário da Educação Física no ensino médio

O Segundo encontro colaborativo foi realizado no dia 04 de outubro, de 2023 e contou com a participação de 17 docentes. Inicialmente, apresentei o cenário da Educação Física no ensino médio brasileiro no que diz respeito aos conteúdos abordados e práticas pedagógicas, a partir de alguns estudos (González, 2006; Silva; Bracht, 2012; Campos; Grunennvaldt; Coffani, 2014; De Lima dos Santos *et al*, 2022).

Posteriormente, foram apresentadas as características de uma Educação Física inovadora (Faria *et al*, 2010; Silva; Bracht, 2012; Almeida, 2017) como contraproposta para o cenário identificado. Neste momento, os (as) participantes da pesquisa foram indagados (as) se desejariam contribuir, criticar ou fazer alguma pergunta.

O (a) professor (a) 15 sinalizou sobre a importância da Educação Física inovadora no que tange a abordagem de outros elementos da cultura corporal, para além dos esportes mais populares, mas destacou as inúmeras dificuldades e impedimentos para que isto ocorra, pois, o sistema quer que a Educação Física seja, apenas, “rola bola”.

O (a) professor (a) 5 ressaltou a dificuldade de implementação de uma Educação Física inovadora, especialmente para as turmas de 1º ano do ensino médio, pois suas experiências no ensino fundamental foram relacionadas com atividades recreativas e/ou “rola bola”.

Conforme mencionado no capítulo III desta dissertação, “rola bola”, “abandono do trabalho docente”, “desinvestimento pedagógico” e “não aula” são termos utilizados por pesquisadores (Machado *et al*, 2009; Faria *et al*, 2010; Silva; Bracht, 2012; Menech; Cardoso, 2021) para fazer alusões às práticas pedagógicas nas quais os (as) professores (as) deixam de exercer suas funções docentes e, meramente, ocupam os estudantes com alguma

atividade, na maioria das vezes, de caráter recreativo, para compensar o excesso das aulas dos demais componentes curriculares.

Vale ressaltar que este fenômeno tem sido causado por diferentes e complexos aspectos, dentre os principais: fatores pessoais; tipos de formação; formação continuada; reflexos da formação; cultura escolar; fatores atitudinais; e fatores profissionais. Por isso, necessitam ser analisados de maneira aprofundada, para que soluções sejam encontradas (De Souza; Barbosa do Nascimento; Fensterseifer, 2018).

No entanto, destaquei que os encontros colaborativos, como aquele que estava acontecendo, eram exemplos de formação continuada capazes de contribuir para a mudança, uma vez que estávamos promovendo espaços para reflexões, discussões e contato com as produções acadêmicas da área (Rossi, 2013).

De acordo com Bagatini e Souza (2019, p. 13),

A Formação Continuada é toda a formação que o professor possui após a sua formação inicial, que proporciona um conhecimento acerca da sua ação profissional, como o aprimoramento do seu trabalho pedagógico. Ela se relaciona com a qualificação pedagógica do professor, fazendo com que, por meio dessa, consiga desenvolver um trabalho coletivo.

Além disso, as autoras mencionam a necessidade de aproximação e associação entre a formação continuada e a escola, no sentido de que os espaços e momentos formativos devem problematizar as questões relacionadas ao cotidiano do ambiente educacional (Bagatini; Souza, 2019).

A (O) professor (a) 5 ressaltou que, para tentar mudar tal cenário, demanda o primeiro semestre para conscientizar e apresentar outras possibilidades, mas quando aborda aspectos históricos, culturais, políticos e sociais que envolvem as modalidades esportivas ou as lutas, os (as) estudantes questionam sobre a utilidade de saber, por exemplo, porque as mulheres eram proibidas de praticar esportes, e reclamam por não estarem na quadra jogando futebol.

Este panorama reflete as representações sociais sobre a Educação Física Escolar por parte dos (as) estudantes. Na dissertação de mestrado que investigou sobre a temática, Oliveira (2022) concluiu que, desde os anos

iniciais do ensino fundamental, as representações das crianças estão ancoradas no binômio Educação Física e esporte, especialmente nas modalidades esportivas futebol e voleibol. Entre as justificativas para tal cenário, a autora aponta as influências históricas sofridas pela Educação Física (Oliveira, 2022).

Na sequência, apresentei outra referência para a construção da proposta curricular: sistematizar os conteúdos a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (Cool *et al*, 2000). Ressaltei que a sistematização dos conteúdos, a partir das dimensões mencionadas, contribui para ultrapassarmos o “saber fazer”, aqueles conhecimentos relacionados às experiências práticas que, historicamente, foram priorizados pela Educação Física na escola.

Além disso, considerar as dimensões conceitual e atitudinal na sistematização dos conteúdos da Educação Física enriqueceria as experiências dos (as) estudantes e contribuiria para uma formação mais ampla e integral (Silva, Moreira; De Oliveira, 2020).

Por fim, apresentei um novo esboço da Proposta Curricular, elaborado a partir do formulário preenchido pelos (as) docentes, no encontro anterior que questionava quais conteúdos abordavam no ensino médio. De acordo com as respostas, foram propostos seis elementos da cultura corporal: esportes, jogos, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura.

Antes do encerramento do encontro, o (a) professor 4 questionou a ausência da capoeira como conteúdo específico e apontou sobre a necessidade de trazê-la para a discussão a fim de evitar a sua marginalização. De acordo com Florêncio Rozendo e De Lunetta e Rodrigues Guerra (2023), a capoeira, assim como outros elementos de matriz Africana, sofre preconceitos e, por isso, muitos professores não abordam este conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar.

Entre os fatores que contribuem para este cenário, Da Costa Silva *et al* (2024) apontaram o racismo religioso por parte de evangélicos e, por outro lado, os professores também apontam a ausência de uma formação sólida como principal dificuldade para propor a capoeira (Silva; Barcelos, 2022).

Destaquei que, se considerarmos o contexto histórico do recôncavo baiano e a relação com a capoeira, esta prática corporal deveria ser abordada

como conteúdo específico, porém os documentos normatizadores BNCC e DCRB (Brasil, 2018; Bahia, 2022) consideram-na como luta e os (as) colaboradores (as) da pesquisa não haviam sinalizado de maneira diferente no documento preenchido anteriormente. Porém, foi aberta a discussão e os colaboradores da pesquisa concordaram que a capoeira deveria ser abordada separadamente.

O encontro foi encerrado com a informação de que novo documento seria compartilhado para preenchimento e o estabelecimento de data para o próximo encontro.

5.3 Terceiro encontro colaborativo: estratégias metodológicas

O terceiro encontro colaborativo foi realizado no dia 13/12/2024 e contou com a participação de 11 docentes. Destes, 5 não participaram do primeiro e/ou do segundo encontro e, por isso, a reunião foi iniciada com um breve resumo dos avanços até aquele momento.

Conforme estabelecido no encontro anterior, todos (as) os (as) participantes da pesquisa foram contactados através de WhatsApp para sinalizarem com quais conteúdos gostariam de contribuir. Entre os dias 05 de outubro e 12 de dezembro de 2023 tiveram acesso a sete arquivos diferentes, com os seguintes títulos: capoeira, dança, esporte, ginástica, jogo, luta, práticas corporais de aventura.

Nos documentos constavam os seguintes espaços/campos para preenchimento: conceito, características e exemplos - onde os (as) docentes responderiam de acordo com o (s) conteúdo (s) escolhido (s); objetivos de aprendizagem - local para indicar os objetivos previstos, de acordo com as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal; e conteúdos - a espaço indicação de possíveis conteúdos relacionados às temáticas que intitulavam o documento.

Apesar do longo período disponível para preenchimento, poucos (as) professores (as) contribuíram. Dentre outros motivos, os (as) docentes apresentaram como justificativa o acúmulo de trabalho provocado pela proximidade do encerramento do ano letivo, a exemplo do (a) Professor (a) 20, que sinalizou as dificuldades para contribuir por causa das inúmeras

demandas, mas faria assim que as aulas fossem concluídas e o ano letivo encerrado.

A falta de tempo para participar dos encontros colaborativos e para preencher arquivos relacionados à construção de uma Proposta Curricular também faz parte das dificuldades encontradas por Silva (2023) durante pesquisa colaborativa com docentes de Educação Física dos Institutos Federais da Bahia.

Ao investigar sobre a adesão aos Programas de Formação Continuada em Exercício de professores (as) de Educação Física Escolar no contexto do estado da Bahia, Bahia (2016) identificou o acúmulo das tarefas profissionais e pessoais como um empecilho. Além disso, o autor observou como barreiras: a baixa remuneração salarial; a descontinuidade nos investimentos em políticas públicas; a descontextualização dos processos de formação continuada em relação à educação básica (Bahia, 2016).

O (A) professor (a) 19 informou que nos dias e horários dos encontros anteriores, atuava ministrando aulas de natação em espaço particular. É comum, entre professores (as) de Educação Física, o estabelecimento de vários vínculos empregatícios, a exemplo da docência nas redes pública e particular, atuação em clubes, academias e outros espaços esportivos, o que dificulta e impede a participação mais efetiva em espaços destinados à qualificação profissional (Silva, 2016).

No entanto, em relação ao preenchimento dos documentos enviados aos docentes no encontro anterior, é importante salientar que os (as) professores (as) de Educação Física Escolar enfrentam desafios no processo de elaboração, sistematização e domínio de conhecimentos conceituais.

Estas dificuldades estão atreladas à formação inicial que não abordou adequadamente essa dimensão e, conseqüentemente, não chamou atenção para a sua importância. De maneira geral, os debates na formação inicial giram em torno das temáticas relacionadas com o movimento, desenvolvimento psicomotor, melhoria da aptidão física e ensino dos esportes (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

Após apresentação do estágio no qual se encontrava a Proposta Curricular, considerando as contribuições nos documentos, o (a) professor (a) 14 sinalizou a relevância do documento, principalmente para os (as) colegas

que não avançam e/ou possuem dificuldades para sistematizar os conteúdos da Educação Física.

Na sequência, foram ratificados os objetivos do documento, especialmente por promover e contribuir com os planejamentos e práticas docentes, apesar das esperadas divergências teóricas, e fortalecer a Educação Física enquanto componente curricular do ensino médio.

O (A) professor (a) 23 informou que gostaria de compartilhar os seus planos de curso das turmas de 1^a, 2^a e 3^a série para análise do pesquisador e possíveis contribuições na construção do documento.

Antes de encerrar o encontro, informei que seria enviado novo formulário, o qual os (as) colaboradores (as) da pesquisa preencheriam com sugestões metodológicas para a Educação Física no ensino médio, estratégias utilizadas em suas práticas docentes que poderiam ser compartilhadas com os (as) demais docentes e, conseqüentemente, fazer parte da Proposta Curricular.

5.4 Finalização e apresentação da Proposta Curricular

Inicialmente, a Proposta Curricular seria configurada a partir do aplicativo de edição de texto word, porém, durante a análise das estratégias metodológicas enviadas pelos docentes através do questionário, foi possível identificar o envio de link do *youtube*, uma plataforma que, dentre outras funções, permite o compartilhamento e publicação de conteúdo audiovisual de maneira gratuita¹³.

Pelo seu caráter democrático, o *youtube* se tornou uma ferramenta de estudos muito utilizada. No entanto, é pouco aproveitada no ambiente educacional, apesar da concordância mútua, entre estudantes e professores, sobre as contribuições desta ferramenta no processo de ensino aprendizagem (De Lima Velho Junges; Gatti, 2019).

Antes o exposto e considerando a relevância da inserção do material compartilhado pelo colaborador da pesquisa, a Proposta Curricular passou a ser construída sob a perspectiva de um *ebook*, que de acordo com Rodrigues

¹³ De acordo com a própria plataforma. Disponível em: <https://www.youtube.com/>

(2014, p. 104), consiste em [...] “uma fonte de conhecimento constituída de conteúdos digitais, tais como textos em formato eletrônico, imagens, vídeos e áudios, que podem ser acessados online ou carregados em um suporte eletrônico físico”.

Dessa forma, a Proposta Curricular no formato e-book contribuirá com a melhoria da experiência do leitor, dentre outros motivos, por facilitar a leitura em qualquer local, pois poderá ser acessado através de equipamentos eletrônicos como o celular.

Para apresentar a versão final da Proposta Curricular, havia sido previsto mais um encontro virtual, porém, com o início do ano letivo de 2024, bem como as inúmeras demandas relacionadas às atividades docentes, não foi possível. No entanto, a Proposta Curricular foi encaminhada para os (as) colaboradores (as) da pesquisa através do aplicativo WhatsApp, junto com o texto de agradecimentos pelas contribuições.

Ao receberem o documento, alguns (mas) professores (as) que não contribuíram durante os encontros, fizeram observações e colaboraram através do próprio aplicativo WhatsApp, em formato de áudio. A utilização do WhatsApp na formação docente tem sido avaliada de maneira positiva, pois além de contribuir com as reflexões individuais sobre as postagens, favorece complementações teóricas ao debate e acrescenta às reuniões. (Gallon *et al*, 2019).

O receio em participar ativamente dos encontros colaborativos virtuais pode estar relacionado com as dificuldades para apresentarem seus pontos de vista perante outros (as) professores (as), mas, sobretudo, demonstrou que fizeram a leitura do documento e realizaram reflexões sobre seus saberes docentes.

De qualquer forma, avalia-se que a proposta de construção colaborativa alcançou o objetivo de promover reflexões constantes, além incentivar os aspectos colaborativos, no sentido de os docentes contribuírem com a construção do documento de maneira conjunta, de tal forma que o aprendizado mútuo acontecesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o processo de investigação desta pesquisa, no ano de 2022, constatou-se que as escolas de ensino médio de todo o país estavam implementando o Novo Ensino Médio, uma política educacional que tem fundamentação legal na Lei 13.415/07 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de estabelecer preceitos para o NEM, estes documentos determinam que os estados brasileiros emitam orientações para as suas unidades de ensino. Na Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa ensino médio é o principal documento norteador.

Neste contexto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia iniciou o processo de implementação do NEM e, apesar de não promover momentos de formação para a comunidade escolar, impôs significativas alterações curriculares para o ensino médio, que provocaram dúvidas por parte dos profissionais da educação e comprometeram o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Por sua vez, a Educação Física, enquanto componente curricular do ensino médio, também passou por mudanças que reverberaram em seu currículo. Sendo assim, estabeleceu-se como problemática desta pesquisa, investigar de que forma está sendo (re) organizado o currículo da Educação Física no ensino médio das escolas públicas estaduais localizadas no Recôncavo baiano, a partir dos desdobramentos da Lei 13415/17.

Enquanto professor de Educação Física no ensino médio, na rede estadual de ensino da Bahia, tem sido possível vivenciar diariamente com os pares todas as dificuldades e ambiguidades deste novo cenário. As alterações curriculares impostas à Educação Física geraram angústias e despertaram o interesse deste pesquisador em investigar sobre esta política educacional e suas implicações para a Educação Física Escolar na Bahia.

A partir da abordagem qualitativa e considerando os preceitos da pesquisa colaborativa, o estudo envolveu docentes de Educação Física Escolar no ensino médio, que se tornaram colaboradores (as) da pesquisa, pois contribuíram para traçar o panorama da (re) organização curricular, identificar as consequências do NEM para a comunidade escolar, especialmente para os(as) próprios(as) docentes e os(as) estudantes, além de contribuir para a construção de um documento que tem como objetivo fortalecer a Educação Física enquanto componente curricular no ensino médio.

Inicialmente, conclui-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois no decorrer do estudo foi analisado o contexto de (re) organização do currículo da Educação Física no ensino médio, das escolas públicas localizadas no Recôncavo Baiano, a partir dos desdobramentos da Lei 13.415/17, a saber: BNCC do ensino médio e DCRB etapa ensino médio.

Na busca para identificar os desdobramentos e impactos da implementação do Novo Ensino Médio no contexto da Educação Física Escolar na rede estadual de ensino da Bahia, foi realizada análise documental da Lei 13415/17, BNCC, DCRB e de outros dispositivos legais, além de revisão bibliográfica de livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre a temática. Após as análises, verificou-se que a Educação Física perdeu o status de componente curricular e passou a ser proposta como estudos e práticas; deixou de ser uma disciplina obrigatória em todo o ensino médio; a rede estadual de ensino da Bahia decidiu por excluir a Educação Física do currículo da 3ª série das escolas de ensino médio parcial; e a Educação Física teve sua carga horária significativamente diminuída em todo o ensino médio.

Dessa forma, apesar dos avanços históricos em relação à legitimação da Educação Física enquanto componente curricular, a implementação do NEM representou significativos ataques a esta disciplina. Conforme identificado durante a pesquisa, o NEM prioriza uma formação limitada dos jovens, caminha no sentido de atender as demandas do mercado e está alinhado com os interesses neoliberais. Nesse contexto a Educação Física Escolar não se apresenta como uma disciplina que pode contribuir de alguma maneira e, portanto, não é valorizada.

Isto posto, a pesquisa avançou no sentido de conhecer os pontos de vista daqueles (as) que materializam o currículo da Educação Física Escolar no

ensino médio na Bahia. Para isso, foi aplicado questionário com o intuito de contemplar o segundo objetivo específico desta dissertação, a saber: verificar as percepções pedagógicas e políticas dos (as) docentes de Educação Física das escolas de Ensino Médio estaduais, localizadas no Recôncavo Baiano, a respeito do Novo Ensino Médio.

Consideramos que este objetivo pretendido foi alcançado, pois com as respostas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa ao questionário, foi possível identificar que eles (as) não concordam com as mudanças impostas pelo NEM. Dentre outros motivos, os (as) docentes avaliam que o novo cenário dificulta o acesso dos (as) estudantes das escolas públicas ao nível superior, pois as disciplinas clássicas perderam espaço e os componentes dos itinerários formativos não contemplam os conhecimentos científicos, exigidos pelo ENEM. Em relação à Educação Física, a diminuição da carga horária desta disciplina no ensino médio é a principal mudança, pois implicou em dificuldades para contemplar os conteúdos da cultura corporal, obrigaram os (as) docentes a ministrarem aulas de outras disciplinas para complementar a carga horária e mudarem as estratégias metodológicas.

O terceiro objetivo específico está relacionado com a elaboração de uma Proposta Curricular para a Educação Física no ensino médio, a partir de encontros colaborativos com docentes de Educação Física no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual localizadas no Recôncavo Baiano. Considera-se que este objetivo foi alcançado parcialmente, pois a participação dos (as) colaboradores (as) da pesquisa foi um fator limitante porque não ocorreu conforme o previsto, especialmente no preenchimento dos arquivos que alimentaram a Proposta Curricular.

Contudo, avalia-se que a Proposta Curricular foi construída de maneira colaborativa e reflete os saberes e as experiências de docentes de Educação Física que estão no chão da escola e, portanto, poderá servir de referência para tantos (as) outros (as) professores (as) na construção dos seus planejamentos.

No entanto, vale ressaltar que a proposta curricular apresenta limites no que diz respeito à sua aplicabilidade de maneira integral, cabendo a outros estudos investigar e propor ajustes ou outras propostas que reflitam as experiências e saberes de outros (as) docentes. Além disso, o documento

apresenta limites no que diz respeito ao alcance das mudanças necessárias para a Educação Física no ensino médio, pois, também é necessário, para tanto, uma sólida formação teórica e formação continuada adequada e capaz de subsidiar uma prática pedagógica que contemple todos os conteúdos da Educação Física de maneira sistematizada, tratados pedagogicamente, de acordo com objetivos claramente estabelecidos e alinhados aos interesses educacionais.

Por outro lado, a Proposta Curricular se apresenta como reflexo do interesse dos docentes por espaços formativos que promovam discussões com seus pares, sobre as temáticas relacionadas com a Educação Física. Portanto, seja através de iniciativa do governo do estado, dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE), das Universidades, das coordenações pedagógicas ou pelos próprios docentes, momentos de formação continuada devem ser oportunizados.

Enquanto conclusão, o estudo aponta para a necessidade de aumento da carga horária destinada à Educação Física no ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia para, no mínimo, 200 horas, como era antes da implementação do NEM. Para além da garantia de aulas deste componente curricular para os (as) professores (as) com licenciatura em Educação Física, o acesso dos estudantes aos conhecimentos que envolvem os elementos da cultura corporal deve ser garantido.

Por outro lado, para compor o currículo do ensino médio e ocupar uma carga horária significativa, a Educação Física também precisa demonstrar sua relevância perante a comunidade escolar e toda a sociedade, tendo em vista os objetivos do ensino médio. O cenário que privilegia os esportes coletivos mais populares, a prática pedagógica sem intencionalidade e o “abandono do trabalho docente” precisam ser superados e, nesse sentido, os espaços formativos se apresentam como ferramentas capazes de contribuir com a formação profissional dos docentes.

Por fim, é imprescindível destacar como as questões pessoais limitaram esta pesquisa. Além das inúmeras demandas da docência, que sistematicamente, ocupa uma carga horária semanal maior do que aquela firmada em contrato, as atribuições pessoais que envolvem ser pai, esposo, filho, irmão e genro não poderiam ser deixadas de lado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q. de. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 7–16, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- ALMEIDA, R. S. et al. A teoria geral da ginástica, o trabalho pedagógico, a formação dos professores e as políticas públicas no campo da ginástica: contribuições da pesquisa matricial do grupo LEPEL/FACED/UFBA. **Conexões**, Campinas, SP, v. 10, p. 98–114, 2012. DOI: 10.20396/conex.v10i0.8637664. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637664>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, A. C.; OLIVEIRA, N. D. . As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 63, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28991. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28991>. Acesso em: 17 maio. 2024.
- ARAÚJO, G. F. de. **A educação física e as finalidades educacionais do ensino médio**: Um Estudo De Caso / Geander Franco de Araújo. – 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso.
- ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARROYO, M. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. da S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, [S. l.], v. 31, n. 58, p. 1–16, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e55279. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55279>. Acesso em: 5 maio. 2024.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 277-283, 2019.

BAHIA, C. de S. A. **Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar**: contribuições para a prática pedagógica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em educação física, Florianópolis, 2016.

Disponível

em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_6c17f7f5afd1f2967afde1830fbfe755/Description#tabnav. Acesso em: 20 nov. 2023.

BAHIA. **Lei nº 10.705.14** de 10 de novembro de 2007. Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-10705-de-14-de-novembro-de-2007>. Acesso em 13/05/2023. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

BAHIA. **Decreto nº 12.354**, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10-bahia-ba>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

BAHIA, **Decreto nº 15.806**, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BAHIA, **Lei nº 13.468** de 29/12/2015 referente ao Plano Plurianual Participativo 2016 - 2019. **Divisão Política dos Territórios de Identidade**. BAHIA - Seplan; Divisão Político-Administrativa do Estado da Bahia. SEI, Versão - 30 de junho de 2015.

BAHIA, **Decreto nº 17.377/2017**, de 01 de fevereiro de 2017. Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação. Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade/Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Salvador: SEI, 2015. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284. Acesso em: 02/11/2022.

BAHIA. **Documento Orientador Implementação do Novo Ensino Médio**. Bahia, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/Docu>

mentoOrientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em: 15/05/2023.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem: educação física**. 1ª Série. Unidade 1: Salvador/ BA, 2021.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia etapa Ensino Médio**. 2022.

BANDEIRA, H. M. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. – 2016. 381p. (63)-(74).

BARBOSA, C. S.; SOUZA, J. C. L. de. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 94–107, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46449. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**/ Laurence Bardin: Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo. Edições 70, 2016.

BASTOS, R. dos S.; SANTOS JUNIOR, O. G. do.; FERREIRA, M. P. de A. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267 f. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 587–602, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.786. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/786>. Acesso em: 16 nov. 2023.

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**, Vitória da Conquista, 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: 16 nov. 2023.

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. . N. Z. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI:

10.47328/rpv.v13i2.17037. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17037>. Acesso em: 20 maio. 2024.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 03, p. 467-483, 2013.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 3, p. 183–197, 2005. DOI: [10.1590/S1807-55092005000300002](https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300002). Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>.. Acesso em: 20 dez. 2023.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e educação física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**, v. 28, 2018.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, p. 150-157, 2008.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org). **Educação física Escolar: Política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-80.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Lei 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840 de 2013**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 120, 18 dez, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 21 a 24, 21 nov, 2018b.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 5230, de 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2016

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, [S. l.], v. 29, n. 52, p. 19–37, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n52p19. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014&lng=pt&nrm=iso. acessos em 12 out. 2023.

CAMPOS, J. R. da C.; GRUNENVALDT, J. T.; COFFANI, M. C. R. da S. Educação física e ensino médio: da regulação instituída para a construção permanente da experiência. **Conexões**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 13–36, 2014. DOI: 10.20396/conex.v12i2.2166. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2166>. Acesso em: 20 maio. 2023.

CARAÇATO-SOUSA, Y. M. da S.; SOLERA, B.; FLORES, P. P.; SOUZA, V. de F. M. de; OLIVEIRA, A. A. B. de. Educação Física No Ensino Médio: Em Foco a Produção Científica Brasileira. **Research, Society and Development** 11, no. 6 (2022).

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, A. B. dos S.; FERREIRA MAGALHÃES, C. H.; MELO, M. P. de. Educação física progressista de Ghiraldelli Jr e o proto marxismo na educação física dos anos 1980. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 594–609, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.45505. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45505>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.

CEENSI. **Projeto de lei nº 6.840/2013**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracodeor=1200428&filename=PL+6840/2013>. Acesso em: 09 mai. 2023.

ClAVATTA, M. A exposição de motivos da lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 Gustavo Capanema – ministro da educação e saúde. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 340-357, 27 maio 2021.

COFFANI, M. C. R. da S.; GRUNENVALDT, A. C. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; GRUNENVALDT, J. T. Problematizações para uma prática pedagógica inovadora da educação física no ensino médio. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 101–114, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7466>. Acesso em: 16 abr. 2023.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Manifestação do GTT Escola do CBCE sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Manifestacao%20do%20GTT%20escola.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2023.

CORREIA, W. R. Educação física escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista brasileira da educação física e do esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 831-836, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n3/1807-5509-rbefe-30-03-0831.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

CORREIA, W. R. **Educação Física no ensino médio: questões impertinentes**. Fontoura Editora, 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico]**: escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell ; tradução: Sandra Mallmann da Rosa ; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2014.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 2 abr. 2024.

DA COSTA SILVA, P. C. et al. O silenciamento da capoeira e o racismo religioso nas aulas de educação física escolar (parte i). **Cadernos de Formação RBCE**, v. 14, n. 2, 2024.

DA SILVA TRIANI, F.; DE SOUZA, É. S.; NOVAES, R. C.; TELLES, S. D. C. C. (2021). A apropriação das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal como possibilidade pedagógica para o ensino do atletismo na escola. **Estação Científica**, 15 (JUL./DEZ.).

DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. **Educação física escolar: ser... ou não ter**, v. 3, p. 49-58, 1993.

DARIDO, S. C. **Para ensinar educação física**. Papirus Editora, 2007.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**. v. 16, n. 2, p. 450 – 457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

DA SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 399–417, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1473. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 9 abr. 2024.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DA SILVA TEIXEIRA, E. C. N.; SILVA, L. G. S. A. **A BNCC e o novo ensino médio: sentidos atribuídos por profissionais do ensino da rede estadual da Bahia**. Editora Appris, 2023.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. de C.; SANTOS, M. A. P. Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades. **Redefor Educação Especial e Inclusiva**, Texto II. São Paulo: Unesp, p. 1-16, 2012.

DE LIMA DOS SANTOS, T.; BRUM DOS SANTOS, A. G.; MENDES FUMAGALLI, L.; VILANOVA ILHA, P. A estruturação das aulas de educação física no ensino médio brasileiro: uma revisão sistemática. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6059. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6059>. Acesso em: 19 fev. 2023.

DE LIMA VELHO JUNGES, D.; GATTI, A. Estado da arte sobre o Youtube na educação. **Revista Informação em Cultura (RIC)**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. p. 113–131, 2019. DOI: 10.21708/issn2674-6549.v1i2a8564.2019. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ric/article/view/8564>. Acesso em: 21 abr. 2024.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, p. 861-871, 2010.

DE QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas–PoEd**, 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

DE SOUZA, S. P.; BARBOSA DO NASCIMENTO, P. R.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, [S. l.], v. 30, n. 54, p. 143–159, 2018. DOI: 10.5007/2175-8042.2018v30n54p143. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p143>. Acesso em: 5 abr. 2024.

DOS SANTOS, J. R. S. **O futuro roubado com a reforma do Ensino Médio: dualidades educacionais, exclusão digital na pandemia da Covid-19 e o ensino politécnico como possibilidade pedagógica de formação integrada em espaços educativos**. Editora Dialética, 2023.

DUDECK, T. S.; MOREIRA, E. C. As dimensões de conteúdo e a educação física: conhecimentos dos professores de ensino superior. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v14i2.13333. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/13333>. Acesso em: 30 mar. 2024.

DUEK, V. P.; FRANCISCO, F. B.; DE PAULA FIGUEIREDO, J. Práticas Corporais De Aventura Nas Dimensões Do Conteúdo: Experiência Na Educação Física Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 508-524, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.4755. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4755>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ESTEVIÃO, L. dos S.; SILVA, K. N. P. Caracterização das políticas educacionais no Brasil a partir da sistematização do estado da arte. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 6–24, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46470. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46470>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FARIA, B. de A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. da S.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. de. Inovação pedagógica na Educação Física: O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la EF y el Deporte**, 2010, v. 1, n. 12, pp. 11-28.

FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, 24(2), 441-454. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>

FELIS-ANAYA, M.; MARTOS, D.; DEVÍS, J. (2017). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. **European Physical Education Review**. 24. 1356336X1769121. 10.1177/1356336X17691215.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaio sobre o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 119-134, 2011.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade** [online]. 2017, v. 38, n. 139 [Acessado 18 novembro 2022], pp. 385-404. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

FERRETTI, C. J. Reformulações do ensino médio. **Holos**, [S. l.], v. 6, p. 71–91, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4988. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 112 [Acessado 20 Novembro 2022], pp. 783-803. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>>. Epub 22 Feb 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa/ tradução** Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORENCIO ROZENDO, J.; DE LUNETTA E RODRIGUES GUERRA, A. A Prática da Capoeira como Instrumento Educacional: Arte E Cultura. **Revista**

OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83–94, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7905515. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/14>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo** / Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. – Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005. 79 p.

FRASSETO, D. da L. P.; BLANCK MIGUEL, M. E. A reforma do ensino médio brasileiro no contexto histórico de aprovação das leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27024, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35821>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 5 jan. 2017.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. Apresentação – dossiê temático: ensino médio – passos e impasses na atualidade. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 2-5, dez. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/47537>>. Acesso em: 23 maio 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.47537>.

FURTADO, R. S.; MONTEIRO, E. C. P.; BEZERRA, H. de S.; MONTEIRO, F. Y. dos S.; REIS, S. V. Formação para a autonomia e emancipação no âmbito das práticas corporais da educação física escolar. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 276–305, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1739>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GALLON, M. da S.; LAHM, R. A.; VIALI, L.; ROCHA FILHO, J. B. Contribuições sobre a utilização do aplicativo whatsapp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 2, p. 114–130, 2019. DOI: 10.25112/rco.v2i0.1574. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1574>. Acesso em: 11 abr. 2023.

GARCIA, V. F.; GAVA, F. G.; ROCHA, M. T. L. G. da. PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 73–80, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61>. Acesso em: 5 maio. 2024.

GARIGLIO, J. Â. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 312-326, 2016.

GARIGLIO, J. Â.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, [S. l.], v. 29, n. 52, p. 53–70, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n52p53. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 948–973, 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n3p948. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 5 maio. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **Congreso de Educación Física: Repensando La Educación Física**, 2006, Córdoba. Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, p. 734-746, 2006.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp (EduTec), 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em educação física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 14 set. 2023.

HERNANDES, P. R. A Lei n o 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 579-598, 2020.

HYPOLITO, Á. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBIAPINA, I. M. L. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagem, Educação e Sociedade**. (UFPI), Teresina, v. 1, p.26-38, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. In: **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. – 2016. 381p. (33)-(62).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatística da Educação Básica**
2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

JACOMELI, M. R. M.; GOMIDE, D. C. Notório saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio. LIMA, AB de; PREVITALI, FS; LUCENA, C.(org.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 153-169, 2020.

JINKINGS, I. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In.: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

JUCÁ, L. G.; MALDONADO, D. T.; BARRETO, S. M. Na corda bamba de sombrinha: a educação física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, [S. l.], v. 35, n. 66, p. 1–17, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e93798. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93798>. Acesso em: 4 fev. 2024.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B. de; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro/SP, v. 15, n. 2, p. 458-468, abr./jun. 2009.

KRAWCZYK, N. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014.

KRUG, H. N.; DE ROSSO KRUG, R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Di@logus**, v. 6, n. 2, p. 23-43, 2017.

LIMA, G. A.; FABIANI, D. J. F. Reflexões sobre o ensino das lutas na escola a partir das dimensões do conteúdo: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, [S. l.], v. 35, n. 66, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e90670. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/90670>. Acesso em: 30 mar. 2024.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 75–90, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.756. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LOPES, A. V. C. **A reestruturação curricular da educação física escolar na educação profissional no estado da Bahia diante da reforma do ensino**

médio / Adriana Vitória Cardoso Lopes. – Ilhéus, BA: UESC, 2021. 194f.: il.; anexos. Orientador: Cristiano de Sant’Anna Bahia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE

LOWE, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In.: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.10495. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 5 abr. 2023.

MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**/ Thiago da Silva Machado. – 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em educação física) – Universidade Federal do Espírito Santo.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A.; RODRIGUES, G. M. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.23825. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MALDONADO, D. T.; ALBUQUERQUE VIEIRA, P. de B.; NETO, L. S.; FREIRE, E. dos S. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i2.45299. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45299>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MARCELO, C. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista brasileira de educação**, v. 18, p. 25-47, 2013.

MENECH, L.; CARDOSO, A. L. Entre a “não aula” e a aula na educação física: caracterizações necessárias. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 2, 2021.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, dez. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 ago. 2023.

MINAYO, C. M. (organizadora); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, V.; FONSECA, D. G. da; SILVA, L. O e.; LOPES, R. A.; WITTIZORECKI, E. S. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a

Era do Gelo. **Motrivivência**, [S. l.], v. 29, n. 52, p. 87–105, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n52p87. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p87>. Acesso em: 29 nov. 2023.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812>. Acesso em: 16 jun. 2023.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.) **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45356>. Acesso em: 02 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>

OLIVEIRA, A.; VIEIRA, C. C.; AMARAL, M. A. O questionário online na investigação em educação: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas. **Portas que o Digital abriu na Investigação em Educação**, p. 30-50, 2021.

OLIVEIRA, C. A. de S. **Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. doi:10.11606/D.59.2022.tde-16022023-095128. Acesso em: 2024-04-05

PALMA, Â. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. SciELO-EDUEL, 2018.

PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; PELEGRINI, A.; MEYER, C.; ANDRADE, R. D.; & LOPES, A. da S. (2014). Estresse Relacionado ao Trabalho em Professores de Educação Básica. **Ciência e Trabalho**, 16(51), 206-210.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017a. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 29 nov. 2022.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 26-47, 2017.

RODRIGUES, C. Referenciais teóricos sobre o uso de e-book em bibliotecas públicas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 100–120, 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/291>. Acesso em: 21 abr. 2024.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da educação física/UEM**, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

RUBIO, K. NUNES, M. L. F. Os currículos da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

RUFINO, L. G. B.; FERREIRA, A. F.; CARVALHO, A. O.; RICCI, C. S.; DARIDO, S. C. Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2138>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RUFINO, T. M.; DOS SANTOS, D. S.; SANTOS, L. E.; DE ALMEIDA PEREIRA, D. A. (2021). As dimensões do conteúdo e o trato pedagógico da ginástica no ensino médio. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 12, n. 1, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de educação física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005. DOI: 10.1590/S1807-55092005000300004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, G. G.; NIQUINI, C. M. A influência de documentos norteadores na prática pedagógica de professores de educação física do ensino médio: the

influence of guiding documents on the pedagogical practice of physical education teachers of high school. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.54491. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54491>. Acesso em: 9 jan. 2024.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública/Jorge Fernando Hermida (organizador).**-João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, p. 21-27, 2005.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SCAPIN, G. J.; FERREIRA, L. S. O abandono do trabalho pedagógico na educação física do Novo Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09413, 2023.

SILVA, A. H. P.; BARCELOS, M. Entre Lacunas Formativas e Práticas Compartilhadas: Narrativas sobre o Ensino da Capoeira. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 5, p. 707-714, 2022.

SILVA, B. B. de C. **A contrarreforma atual do ensino médio:** um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2022.

SILVA, B. C. R. da; BRASILEIRO, L. T. A Educação Física no Novo Ensino Médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 237-248, out. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000400237&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 abr. 2024. Epub 26-Dez-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.71704>.

SILVA, C. S.; MOREIRA, E. C.; DE OLIVEIRA, A. A. B. Objetivos e conteúdos para o ensino da educação física escolar. In: **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]** / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170p. (14)-(27).

SILVA, D. P. **Educação física no ensino médio integrado da Bahia: construção de um documento curricular referencial** / Darlan Pacheco Silva. - Ilhéus: UESC, 2023. 111f.: il. Anexos. Orientador: Cristiano de Sant’Anna

Bahia. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Educação.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2012. DOI: 10.5902/010283085718. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.

SILVA, J. L. C. da; SILVEIRA, E. da S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14399, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14399. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SILVA, R. S. R. **Caminho das pedras em espiral: mosaico dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais**. 2. ed. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020a.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade. **Uma introdução às teorias do currículo**, v. 2, p. 53-60, 1999.

SILVA, T. S. da; PASQUALLI, R.; SPESSATTO, M. B. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28007, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SIQUEIRA, A. C. de S.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. Prática pedagógica da educação física no ensino médio: a perspectiva dos estudantes do instituto federal de são paulo. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 1–12, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8008>. Acesso em: 31 jan. 2024.

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

SOUSA, J. M. Estado mínimo-escola mínima: como fica o currículo? In: CORREIA, Fernando. (org.). **Estado mínimo – escola mínima**. 1. ed. Funchal: Centro de Investigação em Educação/Universidade da Madeira, 2014. p. 9-21.

SOUZA JÚNIOR, M.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, v. 22, p. 183-196, 2011.

SOUZA, L. N. **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.

TANI, G. Educação física na pre-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento i. **Kinesis**, 1987.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et sociétés**, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, C. M. F. Inovar é preciso: concepções de inovação em educação. **A inovação como campo de estudos**. 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2023.

TEIXEIRA, D. R. **A educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TINÔCO, E. J. B. **Educar para a solidariedade: uma perspectiva para a educação física escolar**. 2007. 329f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VARGAS, T. G. **O planejamento e a sistematização das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física: uma experiência através do Sport Education Model**. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

VAZ, A. F. et al. Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola (2009-2011). **Relatório de pesquisa. Florianópolis, SC**, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

(<https://forms.gle/ToQXvMPvuaXtC9Ww5>)

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *José Roberto Tourinho Lôbo Filho*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Prof. Dr. Cristiano de Sant’ Anna Bahia/ José Roberto Tourinho Lôbo Filho.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

O Novo Ensino Médio e o Currículo da educação física nas escolas estaduais do Recôncavo Baiano.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA:

Com a Reforma do Ensino Médio, o currículo da educação física sofrerá alterações significativas que tem provocado inquietações e dúvidas nos (as) docentes desse componente curricular. Sendo assim, essa pesquisa justifica-se a partir da importância e validade do compartilhamento de saberes, no sentido de debater sobre a temática e construir uma proposta

curricular, de maneira colaborativa, com os (as) professores (as) de educação física das escolas estaduais do Recôncavo baiano.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA:

Analisar o contexto de (re) organização do currículo de educação física, do Ensino Médio, nas escolas públicas do Recôncavo baiano a partir dos desdobramentos da Lei 13415/17;

Identificar os impactos e desdobramentos da implementação do Novo Ensino Médio, no contexto da educação física Escolar da rede estadual de educação da Bahia, considerando a Lei 13415/17, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e outros dispositivos legais;

Verificar as percepções pedagógicas e políticas dos (as) docentes de educação física, no contexto da Lei 13415/17, relacionadas à educação física Escolar;

Realizar, colaborativamente, encontros formativos para a construção colaborativa de um projeto curricular de educação física no Ensino Médio.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ?

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Inicialmente, será feito contato com todos (as) os (as) docentes de educação física das escolas estaduais de Ensino Médio, localizadas no Recôncavo baiano, através de grupo de WhatsApp, para alinhamento de data e horário para realização de reunião virtual na plataforma google Meet.

Na reunião, serão apresentados os objetivos da pesquisa, bem como as estratégias, prazos, benefícios e produto final do projeto. Após abertura para dúvidas dos participantes, será disponibilizado link de acesso ao TCLE, para assinatura dos interessados. Os (as) participantes da pesquisa que assinarem o TCLE terão acesso ao questionário. Nele, constam perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha, relacionadas ao perfil social dos participantes e temas da pesquisa.

Na sequência, serão agendados encontros formativos com os participantes da pesquisa, para construção, de forma colaborativa, de proposta curricular de educação física, para o Ensino Médio.

Caberá ao pesquisados: Manter contato com os participantes da pesquisa; enviar os links para acesso aos formulários; agendar, gravar e transcrever os encontros formativos; armazenar, de maneira segura, todos os dados e informações dos participantes da pesquisa;

Caberá aos participantes da pesquisa: Assinar o TCLE, responder o questionário, participar dos encontros formativos.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A disponibilização dos links e os contatos serão feitos através de aplicativo WhatsApp. Os encontros formativos acontecerão através da plataforma google meet.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O questionário conta com 23 questões e demanda um tempo de resposta de, aproximadamente, 40 minutos.

Serão realizados 06 encontros formativos com duração de uma hora, cada, que acontecerão após ajustes de datas e horários com os participantes.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo.

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É:

São riscos de participar dessa pesquisa:

1 – Sentir desconforto e constrangimento com as respostas ao questionário e durante a participação nos encontros formativos, por questões que envolvam aspectos pessoais e profissionais;

2 – Risco de quebra de sigilo das respostas do questionário, bem como dos áudios e dos encontros formativos.

4.2, MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE:

Para minimizar o risco de desconforto e constrangimento, os participantes da pesquisa serão informados constantemente de que não são obrigados a responderem todas as perguntas do questionário ou dos encontros. Também serão lembrados que a participação nessa pesquisa é voluntária e a saída pode acontecer a qualquer momento.

Para amenizar o risco de quebra de sigilo das respostas do questionário, das gravações de áudio e imagens dos encontros, será feito download das respostas do questionário e o link será invalidado após data pré-determinada. Durante os encontros, o

pesquisador estará isolado em local da sua residência e os participantes da pesquisa também poderão estar em local confiável e seguro, pois as reuniões serão virtuais, através de plataforma google meet. As respostas e gravações não serão armazenadas em nuvens ou sites públicos e ficarão disponíveis apenas para o pesquisador.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM?

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa promoverá reflexões, diálogos e construção de conhecimento relacionado ao currículo da educação física no Ensino Médio, proporcionando, assim, que os participantes da pesquisa (re) pensem suas práticas profissionais no ambiente escolar, planejem estratégias metodológicas e definam os conteúdos que serão abordados, (re) qualificando, assim, suas práticas docentes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS:

A pesquisa pretende construir uma proposta curricular para a educação física, no Ensino Médio, tendo como princípio a colaboração de docentes que atuam com esse componente curricular.

A proposta será disponibilizada para os todos docentes de educação física, na perspectiva de contribuir com o planejamento dos professores.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site ([www2.uesb.br/comité de ética](http://www2.uesb.br/comité%20de%20ética)).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: José Roberto Tourinho Lôbo Filho

Endereço: Loteamento Morada da Bela Vista, Rua Cedro, número 90, Santa Rita, Santo Antônio de Jesus - Ba, CEP: 44435-428.

Fone: (75) 9 9203 4189 / E-mail: jose.lobo@nova.educacao.ba.gov.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

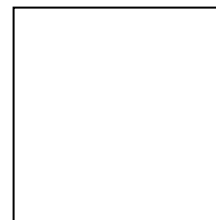
em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 ____.

*Assinatura do(a) participante (ou da
pessoa por ele responsável)*



Impressão Digital

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

_____, _____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

(<https://forms.gle/ToQXvMPvuaXtC9Ww5>)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF

Prezado (a) professor (a),

Solicitamos a sua colaboração com as respostas para este questionário, que tem como objetivo, identificar as características pessoais, profissionais, acadêmicas, bem como as percepções políticas dos (as) docentes de educação física, das escolas estaduais de Ensino Médio, localizadas no Recôncavo baiano.

Nesse instrumento, constam 23 questões, sendo 08 fechadas, 14 abertas e 01 de múltipla escolha.

Os dados coletados serão utilizados para fundamentar o estudo do Mestrado Profissional em educação física em Rede Nacional, que está sendo realizado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Orientações:

1. Você não necessita escrever o seu nome, suas respostas são anônimas e serão mantidas em sigilo;
2. Não existem respostas certas ou erradas, porque não se trata de um teste;
3. Para cada pergunta, leia com atenção todas as alternativas de resposta antes de responder;
4. Evite deixar perguntas sem resposta;
5. Existem perguntas de múltipla escola.

Certo de vossa valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

José Roberto Tourinho Lôbo Filho

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não opinar

2. Faixa etária:

- 25 – 29 anos
- 30 - 34 anos
- 35 - 39 anos
- 40 - 44 anos
- 45 - 49 anos
- 50 - 54 anos
- 55 - 59 anos
- 60 - 64 anos
- +65 anos

3. Estado civil:

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Viúvo (a)
- Prefiro não opinar

4. Qual sua carga horária semanal de trabalho?

- 20 horas
- 40 horas

5. Qual o seu vínculo com a rede estadual?

- Efetivo
- Contrato temporário

6. Em quais séries de Ensino Médio você atua? (Caso necessário, marque mais de uma opção)

- 1ª série
- 2ª série
- 3ª série
- Educação profissional

7. Qual sua maior titulação?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós doutorado

II - FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

8. Por que a opção pela educação física? Como foram as aulas no Ensino Superior? Você se sentiu preparado para ser professor (a) ao finalizar o curso?

9. Há quantos anos é licenciado (a)?

- 0 – 4 anos
- 5 - 9 anos
- 10 - 14 anos
- 15 – 19 anos
- 20 - 24 anos
- 25 - 29 anos
- +30 anos

10. Há quantos anos leciona no Ensino Médio?

- 0 – 4 anos
- 5 - 9 anos

- () 10 - 14 anos
- () 15 – 19 anos
- () 20 - 24 anos
- () 25 - 29 anos
- () +30 anos

11. Ao longo do seu trabalho no ensino médio, quais as alterações, nessa etapa de escolarização, que você considera mais significativas?

III - REFORMA DO ENSINO MÉDIO:

12. O que você pensa sobre a reforma do ensino médio, proposta pela Lei 13.415/17? Leu a respeito ou participou de algo sobre essa temática?

13. Sua escola promoveu formação aos docentes sobre a reforma do ensino médio e a nova BNCC? Em caso afirmativo, como ocorreu essa formação?

14. Sua escola promoveu formação aos docentes sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)? Em Caso afirmativo, como ocorreu essa formação?

15. Qual sua opinião sobre o Novo Ensino Médio, proposto pela Secretaria Estadual da Educação?

16. Você acredita que ocorrerão mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem com a nova política educacional para o ensino médio? Por quê?

IV – REFORMA DO ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO BAHIA E A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA:

17. Você tem alguma dificuldade para trabalhar com o novo currículo do ensino médio? Em caso afirmativo, exemplifique.

18. Qual sua opinião sobre as orientações do Documento Curricular Referencial da Bahia?
19. Qual sua opinião sobre a redução da carga horária da disciplina educação física no novo currículo da Bahia?
20. Houve modificação da sua carga horária de trabalho com o novo currículo? Em caso afirmativo, você precisou trabalhar com outras disciplinas ou eletivas? Quais implicações essa modificação ocasionou para seu trabalho como professor?
21. Na sua escola foram ofertadas disciplinas eletivas relacionadas a cultura corporal? Em caso afirmativo, auxiliou como complemento do planejamento da disciplina educação física?
22. A redução da carga horária da disciplina educação física modificou seu planejamento e sua prática pedagógica? Justifique sua resposta.
23. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para se adequar ao novo currículo?

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

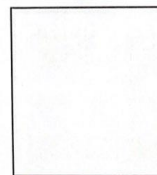
(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, Rozane Oliveira Veiga, ocupante do cargo de Assessor(a) Nucleo Territorial de Educação (NTE) 21, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado O Novo Ensino Médio e o Currículo da Educação Física Escolar nas Escolas Estaduais do Recôncavo Baiano, dos pesquisadores José Roberto Tourinho Lôbo Filho e Cristiano de Sant'anna Bahia após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Santo Antônio de Jesus, 06 de junho de 2023.

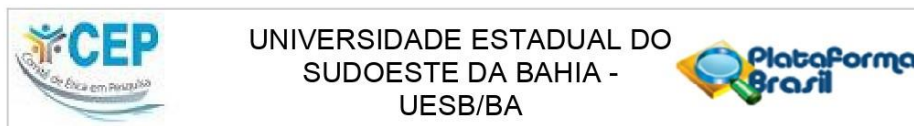
Rozane Oliveira Veiga
Ass. do NTE 21
Ass. do Responsável pela autorização da coleta
Santo Antônio de Jesus
Carimbo:



Impressão Digital
(Se for o caso)

ANEXO

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O novo ensino médio e o currículo da Educação Física Escolar nas escolas estaduais do recôncavo baiano

Pesquisador: José Roberto Tourinho Lôbo Filho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67028523.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

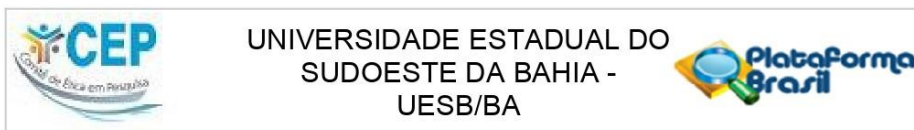
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.895.168

Apresentação do Projeto:

“[...] Atualmente, todo o sistema de ensino brasileiro, inclusive o Ensino Médio, passa por momentos de transformações importantes, a partir da Lei 13415, sancionada pelo governo federal em 16 de fevereiro de 2017. A Lei 13415/17 alterou Leis anteriores, a exemplo da própria LDBN, promoveu a reforma do Ensino Médio, implementou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e determinou que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. A BNCC ordena que as redes de ensino estaduais e municipais construam seus currículos, com base nas orientações e aprendizagens estabelecidas. Dessa forma, em 26 de março de 2022, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), aprovou o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio. A Educação Física (EF), de acordo com a LDBN, é componente curricular da educação básica, porém a reforma do EM apresenta indícios de alterações significativas para essa disciplina. Nessa perspectiva, a pergunta que norteia essa pesquisa é: de que forma estão sendo (re) organizados os currículos da Educação Física do Ensino Médio, nas escolas públicas localizadas no Recôncavo baiano, a partir dos desdobramentos da Lei 13415/17? O presente estudo tem como objetivo, analisar como os docentes do Ensino Médio, das escolas públicas do Recôncavo baiano, estão (re) organizando os currículos da Educação Física, a partir do Novo Ensino Médio. O estudo, de abordagem qualitativa, apresenta características de pesquisa colaborativa e será realizado com os docentes de Educação Física do Ensino Médio, das escolas públicas localizadas no Recôncavo baiano. Como

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezeinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.895.168

instrumentos, serão utilizados a pesquisa documental, questionário semiestruturado e encontros formativos. Para analisar os dados obtidos, utilizaremos a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin.”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o contexto de (re) organização do currículo da Educação Física, do Ensino Médio, nas escolas públicas do Recôncavo baiano a partir dos desdobramentos da Lei 13415/17.

Objetivos Secundários:

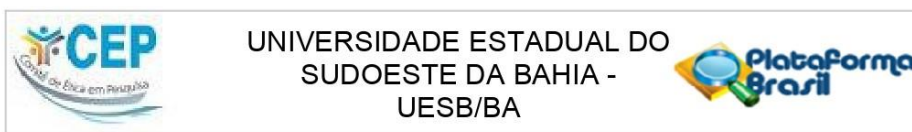
1. Identificar os desdobramentos e impactos da implementação do Novo Ensino Médio, no contexto da Educação Física Escolar da rede estadual de Educação da Bahia, considerando a Lei 13415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e outros dispositivos legais;
2. Verificar as percepções pedagógicas e políticas dos (as) docentes de Educação Física, no contexto da Lei 13415/17, relacionadas à Educação Física Escolar;
3. Realizar, colaborativamente, encontros formativos com os docentes de Educação Física, do Ensino Médio, das escolas públicas do Recôncavo Baiano, para elaborar uma proposta de projeto curricular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos de participação na pesquisa compreendem: O risco de quebra de sigilo das respostas do questionário, das gravações de áudio e imagens das reuniões colaborativas com os demais participantes da pesquisa. Para minimizar as chances desse risco: Garantiremos o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; asseguraremos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. O risco de desconforto e constrangimento durante as respostas do questionário e as gravações de áudio e vídeo das reuniões colaborativas com os demais participantes da pesquisa. Para minimizar as chances desse risco: Garantiremos ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; garantiremos a não obrigatoriedade de responder todas as questões do formulário ou participar

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.895.168

das reuniões.

Benefícios:

A pesquisa promoverá reflexões, diálogos e construção de conhecimentos relacionados ao currículo da Educação Física no Ensino Médio, proporcionando, assim, que os participantes da pesquisa (re) pensem sobre suas práticas profissionais no ambiente escolar, planejem estratégias metodológicas e definam os conteúdos que serão abordados, (re) qualificando, assim, suas práticas docentes e, conseqüentemente, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071413.pdf OK

Folha_de_Rosto.pdf OK

TCLE.pdf OK

Instrumento_coleta_dados.pdf OK

Autorizacao_coleta_dados.pdf OK

Projeto_Jose_Roberto_Tourinho_Lobo_Filho.pdf OK

Compromisso_geral.pdf OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

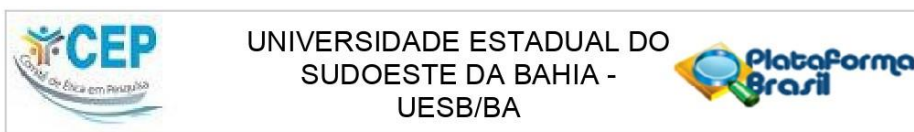
O projeto apresentado pelo Pesquisador José Roberto Tourinho Lobo Filho atende a todas as exigências éticas das Resoluções CNS N° 466 de 2012 e N°510 de 2016 e assim este Colegiado é de parecer favorável à execução do mesmo.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil, por meio de Notificação, os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 13/02/2023, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária

Endereço:	Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)		
Bairro:	Jequezinho	CEP:	45.206-510
UF:	BA	Município:	JEQUIE
Telefone:	(73)3528-9727	Fax:	(73)3525-6683
		E-mail:	cepiq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.895.168

deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071413.pdf	12/01/2023 14:39:26		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	12/01/2023 14:35:33	JOSE ROBERTO TOURINHO LOBO FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/01/2023 14:23:40	JOSE ROBERTO TOURINHO LOBO FILHO	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_dados.pdf	12/01/2023 14:20:45	JOSE ROBERTO TOURINHO LOBO FILHO	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_dados.pdf	12/01/2023 14:14:41	JOSE ROBERTO TOURINHO LOBO FILHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Jose_Roberto_Tourinho_Lobo_Filho.pdf	12/01/2023 14:03:38	JOSE ROBERTO TOURINHO LOBO FILHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_geral.pdf	12/01/2023 14:02:44	JOSE ROBERTO TOURINHO LOBO FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 14 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br