



SEÇÃO: ARTIGOS

A reforma do ensino médio no estado da Bahia e o ensino de Educação Física: o contexto da produção do texto

The reform of secondary education in the state of Bahia and the teaching of Physical Education: the context of text production

Luanda Nogueira

Souza¹

orcid.org/0000-0001-5052-3393
luandans@gmail.com

Benedito Eugenio²

orcid.org/0000-0002-5781-764X
benedito.eugenio@uesb.edu.br

Sandra Márcia Campos

Pereira²

orcid.org/0000-0001-8811-3680
sandra.campos@uesb.edu.br

Recebido em: 15/08/2022.

Aprovado em: 23/10/2022.

Publicado em: 23/11/2022.

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

Palavras-chave: política educacional; ensino médio; Educação Física.

Abstract: This article aims to analyze the context of text production of the Documento Curricular Referencial da Bahia in the High School stage, as well as the implications of the document for the teaching of Physical Education. It is a qualitative research, of the documentary type. We use Stephen Ball's policy cycle approach to better understand the process of elaborating a new educational policy in the State of Bahia for the last stage of basic education. We found that the DCRB, in line with the national educational policy, introduces important changes to the curriculum of schools, such as curricular flexibility, an increase in the annual workload, the valorization of some curricular components to the detriment of others, and a strong presence of business discourse for education. We also observed that the reduction in the workload of Physical Education in the curriculum will imply an increase in teaching work and in the teaching-learning process, possibly the contents of body culture will be worked on in a superficial way, affecting the integral formation of Bahian students.

Keywords: educational policy; high school; Physical Education.

Introdução

Desde a aprovação da Lei n.º 13.415/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – e acarretou mudanças significativas na estrutura e no currículo do ensino médio no Brasil, os Estados tiveram que se mobilizar para elaborar suas novas referências curriculares e, assim, seguir a proposta do governo federal para refor-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Rede Estadual de Ensino da Bahia, Boa Nova, BA, Brasil.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, Brasil.

mulação do currículo do ensino médio.

O processo de discussão e elaboração de um novo currículo é bastante complexo, sofre influências de diferentes instituições tanto locais quanto internacionais, conforme evidenciou Eugenio (2009) em sua tese de doutorado, ao estudar a política curricular para o ensino médio consubstanciada no Projeto Bahia. Esse mesmo processo tem sido identificado em outros estudos sobre o currículo do ensino médio no Estado da Bahia, a exemplo de Carneiro (2019) e Santos (2021).

Para compreendermos a dinâmica da produção do novo currículo para o ensino médio no Estado da Bahia, recorreremos aos estudos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que formularam a abordagem do ciclo de políticas, um método para a análise de políticas educacionais.

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

O contexto da produção de texto é aquele no qual os textos são produzidos; estes, sob a forma de documentos, representam a política. É o resultado de disputas, acordos e consensos entre os grupos que atuam em diferentes posições na elaboração dos textos (CORRÊA, 2018). Segundo Ball (1994), os textos políticos nem sempre são providos de uma lógica e, na grande maioria das vezes, apresentam pouca clareza e revelam grandes conflitos e contradições.

O presente trabalho tem a finalidade de analisar o contexto da produção de texto dos Referenciais Curriculares para o Novo Ensino Médio do Estado da Bahia e as implicações que o texto apresenta para o ensino da disciplina Educação Física. Para Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), com a flexibilização curricular proposta pela reforma, alguns componentes curriculares perderam o

status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a Educação Física. Considerando que as redes de ensino terão liberdade para formular seus currículos, é importante compreendermos qual a orientação do Estado da Bahia com relação à presença da Educação Física no currículo das escolas de ensino médio.

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

Metodologia

Este artigo está inserido no campo da pesquisa qualitativa, do tipo documental. A abordagem qualitativa nos possibilita uma análise mais aprofundada e detalhada do objeto, permitindo ao pesquisador explorar diversas perspectivas e facetas do objeto pesquisado. A análise documental é considerada uma técnica valiosa da investigação, visto que "auxilia a obtenção de informações contidas em documentos oficiais. Oportuniza conhecer, identificar, descrever e analisar estes documentos no sentido de garantir a veracidade das informações coletadas" (CORRÊA, 2018, p. 38).

Para Ludke e André (2020, p. 45):

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

Portanto, buscamos documentos oficiais per-

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

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

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

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

O conceito de gerencialismo que conhecemos hoje surge após a crise do Estado de bem-estar social nos anos 1980 e o início de uma nova percepção sobre a função do Estado, que "passa a não ser mais fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas" (LIMA; GANDIN, 2008, p. 72). Nesse momento há um aumento da lógica empresarial e gerencialista para administração dos serviços públicos. São adotadas políticas de controle e monitoramento que servem de base para avaliar o desempenho de seus agentes e do serviço prestado (SOUZA, 2018).

O gerencialismo, então, enfatiza a eficiência, efetividade, produtividade e qualidade nos serviços prestados pelos servidores do Estado. Ele representa uma nova forma de pensar o serviço público. Para Ball (2005, p. 544), "o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os

sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos."

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

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

Segundo Souza (2018, p. 15):

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

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

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

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

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

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

Essa situação fez com que o governo intensificasse as ações pedagógicas em 2018 para melhorar a nota do IDEB na rede estadual, evidenciando uma política baseada em resultados, utilizando as tecnologias do gerencialismo e da performatividade na tentativa de modificar o resultado do desempenho dos estudantes, enfatizando o ensino em disciplinas específicas, como

Língua Portuguesa e Matemática, produzindo ferramentas de controle do trabalho do professor, como o Sistema de Apoio a Prática Pedagógica (SIAPP), além da ampliação, em 2019, de ações nas escolas para realização da prova do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE).

A secretaria estadual de educação destacou a prova do SABE com o discurso de fortalecer o processo avaliativo nas unidades escolares, identificando indicadores pedagógicos que subsidiem a atuação da SEC e das escolas nos processos de aprendizagens dos estudantes. Argumentam que essa ação possibilita garantir, ao longo do ano letivo em cada uma das escolas, um espaço de acolhimento, de pertencimento e de garantia dos direitos de aprendizagem para todos os estudantes baianos.

Porém, contraditoriamente, as ações e cronograma do SABE com avaliação diagnóstica, caderno de apoio, avaliação formativa e avaliação somativa com a mesma metodologia das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do governo federal, tem o intuito de aproximar os estudantes dos procedimentos exigidos nessa avaliação e, assim, melhorar os índices do IDEB, que é um dos principais objetivos da política educacional da Bahia³, e não necessariamente assegurar a aprendizagem dos estudantes por meio de uma educação de qualidade socialmente referendada.

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

Conforme Ball (2005), essa combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino do professor, a "vida na sala de aula"; muitos aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados. A prática da sala de aula cada vez mais é "remodelada"

³ Conforme mencionado no texto do programa "Educar para transformar".

para responder às novas demandas externas. Os professores são "pensados" e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são "pensados" como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p. 549).

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

Em síntese, podemos afirmar que as políticas educacionais da Bahia nos últimos anos, embora traga no texto das leis e dos documentos orientadores um discurso de educação integral que respeita as diferenças do povo baiano, utilizando referências de autores com uma concepção crítica e pós-crítica, na verdade segue um modelo de educação neoliberal, utilizado de tecnologias como o gerencialismo e performatividade, com a intenção de controle da gestão e do processo de formação da juventude, sufocando os professores, alunos e toda a comunidade escolar.

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

Breve contextualização da nova política educacional para o ensino médio

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

Nesse contexto, várias políticas públicas foram formuladas ao longo dos anos na tentativa de sanar os problemas nesta etapa de ensino. Recentemente, no ano de 2017, foi promulgada a Lei 13.415/17 decorrente de uma medida provisória, que traz em seu texto o discurso de melhorar a qualidade da educação do país, por meio de um currículo mais flexível e oferta de curso em tempo integral. Por ter sido imposta através de uma medida provisória, sem se preocupar com a opinião dos professores e alunos, os principais envolvidos, e a sociedade civil no geral, a reforma do ensino médio insinua que a lei foi formulada e influenciada pelo empresariado nacional e organismos multilaterais que há tempos tentam "adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira" (FERRETTI, 2018, p. 26).

Dentre as principais modificações no currículo, podemos destacar a flexibilização curricular, conforme estabelece o artigo 4º da Lei n.º 13.415/17: "[...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos [...]" (BRASIL, [2017]). Assim, com a reforma, o currículo do ensino médio passa a ter uma parte comum definida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e uma parte diversificada em que cada estudante cursará os itinerários formativos.

O artigo 36 da Lei 13.415/17 afirma que os itinerários formativos serão "definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; V - formação técnica e profissional" (BRASIL, 2017).

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

todos os itinerários e oportunize aos estudantes escolher, de fato, os itinerários de maior interesse.

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

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

Nesta perspectiva, para o currículo do NEM, conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral, considerando as exigências atuais da sociedade capitalista e os conhecimentos relacionados à Educação Física tendem a ser secundarizados, reduzidos ou até mesmo suprimidos do currículo (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020). Para Kuenzer (2017, p. 347): "As disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e consequentemente apreensão das relações sociais concretas, em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo".

No que se refere à ampliação da carga horária do ensino médio por meio da instauração da escola de tempo integral, a proposta da reforma é cautelosa e ancora-se no Plano Nacional de Educação (PNE), lançando mão da recomendação desse por meio da meta 6, que sinaliza que até 2024 deverá ser ofertada educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públi-

cas. Todavia, o PNE indica que escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas sim pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte em melhor educação (FERRETTI, 2018).

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

Em suma, diante de todas essas modificações propostas pela reforma e algumas incoerências no texto, a Lei 13.415/17 pode ser interpretada como uma ação e proposição de afirmações da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira (ORTEGA; HOLLERBACH, 2020; FERRETTI, 2018).

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

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

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

As escolas-piloto receberam, em 2019, um

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

Dentre as ações programadas para acontecer em 2020 estava a construção coletiva do DCRB, etapa do ensino médio, à luz da BNCC e dos Itinerários Formativos, a oferta de Unidades

Curriculares Eletivas para composição da carga horária, por meio das escolas, para a escolha dos estudantes da 1ª série do ensino médio e ajuste da carga horária para 1000 horas-relógio/anuais (BAHIA, 2020).

O cronograma para a homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa do ensino médio, estava organizado da seguinte forma (Quadro 1):

QUADRO 1 – Cronograma de homologação do DCRB

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

Fonte: BAHIA, 2020.

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

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

Na apresentação do documento, é destacado que a versão do volume 2 abordará as ofertas do ensino médio regular e da educação integral, além da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Porém, como nosso objetivo é discutir sobre a nova política educacional para o ensino médio regular, vamos enfatizar a discussão nessa modalidade.

A proposta do Referencial Curricular afirma que seu objetivo é:

Garantir as aprendizagens essenciais para os/as estudantes do Ensino Médio, a partir de uma organização curricular, pautada nos conhecimentos historicamente produzidos pela huma-

nidade, no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir do trabalho docente cuja intencionalidade, política e pedagógica, seja a formação integral de cidadãos/ãs, com qualidade social e com vistas ao fortalecimento de uma sociedade democrática de direitos (BAHIA, 2021, p. 10).

O documento possui seis seções, além da apresentação:

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

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

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

Utilizando de pressupostos teóricos críticos e pós-críticos, o documento assegura que a Bahia visa "apresentar um referencial curricular que faça contraponto às perspectivas teóricas e metodológicas educacionais pautadas nas perspectivas neoliberais" (BAHIA, 2021, p. 15), se propõe a fazer aproximações com os referenciais teóricos filosóficos, metodológicos e pedagógicos, tendo a base sócio-histórica como um pilar fundante. Assim, o texto do documento possui um discurso de educação com uma perspectiva teórica crítica, um suposto cuidado com a aprendizagem e a formação integral dos estudantes baianos, porém, adota competências e habilidades como princípio de organização curricular.

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

Constatamos, então, contradições nos Documentos Curriculares Referenciais da Bahia para o Novo Ensino Médio. Conforme Ball (1994), os

textos políticos são contraditórios e algumas informações podem gerar mais dúvidas que compreensões e, na maioria das vezes, revelam grandes conflitos.

O mesmo autor defende que o contexto da produção de texto não envolve apenas a política curricular em si, já que outros textos são produzidos em função desta, e constatamos que muitas portarias e resoluções foram formuladas para subsidiar a elaboração dos DCRB, além da BNCC, tais como: Portaria MEC n.º 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; Portaria MEC n.º 1.023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o Programa; Portaria MEC n.º 1.024, de 4 de outubro de 2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Portaria MEC n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos (BAHIA, 2021).

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

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. universalização do atendimento escolar; V. superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VI. melhoria da qualidade da educação; VII. formação para o desenvolvimento integral do sujeito, nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, cultural, literária, numa perspectiva omnilateral, para a cidadania e o trabalho, visado à formação de sujeitos éticos, críticos e reflexivos, para a consolidação de uma sociedade democrática e participativa; VIII. promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado;

XI. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; XII. valorização dos profissionais da educação; XIII. valorização dos princípios do respeito aos direitos humanos, à inclusão, à diversidade de gênero, orientação sexual, étnico-racial, religiosa e à sustentabilidade socioambiental e respeito à participação das juventudes (DCRB, 2021, p. 35).

E os princípios norteadores específicos são:

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

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

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

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

Básica (IDEB) (BAHIA, 2021).

Quanto à arquitetura curricular, o texto afirma que foi uma das modificações mais significativas da atual política do ensino médio, pois altera a composição curricular, a carga horária e propõe uma centralidade no protagonismo e projetos de vida estudantis. Como já citado, a nova organização contempla duas partes indissociáveis: a formação geral básica e a parte flexível. O currículo Bahia está organizado em forma de componentes curriculares tanto para a formação geral básica quanto para a parte flexível, ou seja, os itinerários formativos são elaborados no formato de componente curricular.

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

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

O texto defende uma concepção de Educação Física "alinhada com as perspectivas críticas e pós-críticas" (BAHIA, 2021, p. 98), e reafirma sua importância histórica e cultural e a necessidade do aprofundamento e consolidação de conhecimentos acerca da Cultura Corporal. O DCRB reforça, ainda, que a presença desse componente curricular deve ampliar conhecimentos das juventudes, colaborando para que construam formas mais elaboradas de pensamento sobre os dados da realidade e obtenham uma extensa compre-

ensão e atuação nas manifestações da Cultura Corporal de forma ética, autônoma, motivada, crítica, participativa, cooperativa, integradora e inovadora (BAHIA, 2021).

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

Contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual; Promover um currículo sintonizado com o mundo contemporâneo; Desenvolver um currículo a favor das diferenças e das construções históricas; Conectar as experiências dos (as) estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora dos seus muros; Discutir os contextos de produção histórico-cultural das práticas corporais e suas relações com o lazer e com o trabalho; Ampliar o desenvolvimento da consciência crítica, corporal e emocional; Reconhecer as práticas corporais de diferentes grupos étnico-raciais que compõem a cultura brasileira; Apropriar-se

de estratégias de pesquisa e de uso das tecnologias digitais para continuar aprendendo e produzindo conhecimentos acerca das práticas corporais; Apreender conhecimentos científicos conectados à realidade social e a cultura corporal (BAHIA, 2021, p. 100).

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

Segue no Quadro 2, relação de conteúdos para a Educação Física proposto pelo DCRB:

QUADRO 2 – Objetos de Conhecimento Educação Física

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

Fonte: BAHIA, 2021.

Além da discordância entre as abordagens da Educação Física e os conteúdos, existem outros pontos conflitantes no texto do documento. A título de exemplo, é praticamente impossível conseguir alcançar todos os objetivos e trabalhar com os conteúdos propostos em apenas uma aula por semana. A nova matriz curricular do

ensino médio da Bahia é um retrocesso para a área, reduz a carga horária da Educação Física para 80 horas anuais, uma aula por semana nas turmas de 1º e 2º ano e nenhuma aula nas turmas de 3º ano, conforme matriz apresentada no DCRB, na Tabela 2.

TABELA 1 – Matriz Curricular do Novo Ensino Médio

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

FONTE: BAHIA, 2021, P. 678.

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

A matriz curricular do Estado da Bahia evidencia uma situação de marginalização e desvalorização do componente curricular Educação Física no ensino médio e o professor poderá ter

problemas sérios com a perda de carga horária, tendo a necessidade de atuar em mais de uma escola para compensar essa perda ou assumindo outras disciplinas para complementar a carga horária (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2021), o que acarretará sobrecarga de trabalho.

Por fim, consideramos que, nas disputas e embates na elaboração do texto da DCRB, a influência do empresariado que segue os princípios neoliberais para educação, dando enfoque nas tecnologias políticas do gerencialismo e performatividade com objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes baianos nas ava-

lições externas como o IDEB, foi decisiva para fragilizar o ensino da Educação Física no novo currículo do Ensino Médio do Estado da Bahia.

Considerações finais

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

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

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

Referências

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Base Educar para Transformar**: Um pacto pela Educação. Salvador: Secretaria do Estado da Educação, 2015.

Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/documento-base-educar-para-transformar.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio**. Salvador: Secretaria do Estado da Educação, 2019. 28 p.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio**. Salvador: Secretaria do Estado da Educação, 2020. 24 p.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia etapa Ensino Médio**. Salvador: Secretaria do Estado da Educação, 2021. (Versão Preliminar). 300 p.

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

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

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

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

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 estabeleça 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 8 jun. 2022.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAF-FAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 6 mar. 2022.

CARNEIRO, Eudite F. **A recontextualização do currículo no ensino médio**: estudo de caso do ensino médio com intermediação tecnológica. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

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

EUGENIO, Benedito. **Política curricular para o ensino médio**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018.

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

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: A defesa de uma educação a serviço do capital. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e31592, 3 nov. 2020.

SANTOS, Hanneli S.A. **A recontextualização do ensino de Geografia no currículo do ensino médio no Estado da Bahia**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

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

Luanda Nogueira Souza

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, BA, Brasil; licenciada em Educação Física pela mesma instituição. Professora da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Rede Estadual de Ensino da Bahia, em Boa Nova, BA, Brasil.

Benedito Eugenio

Doutor em Educação (UNICAMP), em Campinas, SP, Brasil. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, BA, Brasil, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Ensino.

Sandra Márcia Campos Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), SP, Brasil. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, BA, Brasil, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Ensino.

Endereço para correspondência

Luanda Nogueira Souza; Benedito Eugenio; Sandra Márcia Campos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Estrada do Bem-querer, km 04

Bairro Universitário, 45031-900

Vitória da Conquista, BA, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.