

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Otávio Bonjiovanne Lourenço

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MATO GROSSO
DO SUL**

Campo Grande, MS

2024

OTÁVIO BONJIOVANNE LOURENÇO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MATO GROSSO
DO SUL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul - Faculdade
de Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e
Educação. Grupo de Pesquisa em
Políticas Públicas de Esporte, Lazer,
Educação e Saúde (GPPPELES).
Orientador: Prof. Dr. Dirceu Santos
Silva.

Campo Grande, MS

2024

Otávio Bonjiovanne Lourenço

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MATO GROSSO
DO SUL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul - Faculdade
de Educação.

Área de concentração: Educação.

Campo Grande, MS, 09 de agosto de 2024

Banca examinadora:

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva (Presidente)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes (Membro Titular)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Wagner dos Santos (Membro Titular)

Centro de Educação Física e Desportos

Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro Suplente)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha parceira de vida, Nilvana Alves Marassi, por estar comigo em todos os momentos dessa caminhada, por me dar forças, me dar suporte, estar sempre ao meu lado, ser minha base nos momentos mais difíceis, você é maravilhosa, muito obrigado por tudo.

Agradeço a minha família pelo apoio, em especial ao meu pai, Robson Lourenço da Silva e minha mãe, Mariluce Bonjiovane, por sempre me incentivarem e oferecerem suporte para meus estudos, sempre com olhares atentos e necessários para meu desenvolvimento como um todo. Chegar até aqui é fruto da dedicação de vocês e todo o esforço que fizeram para me proporcionar sempre o melhor, muito obrigado.

Agradeço ao meu orientador, Dirceu Santos Silva por todos os momentos, ensinamentos e conselhos. A sua postura enquanto orientador é impecável, sempre compreensivo, atencioso e dedicado. Guardo com muito carinho todos os momentos em que me acolheu e não me deixou desistir, muito obrigado.

Agradeço ao professor e amigo Silvan Menezes dos Santos, que despertou meu interesse pela pesquisa ainda na graduação e me auxiliou no processo de ingresso no mestrado. Agradeço também a minha psicóloga Glacy Kelly Sábio da Silva, por me auxiliar durante todo o processo do mestrado, nos momentos de confusão e dificuldade, muito obrigado.

Agradeço a todos que compõem o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES), pelos auxílios e momentos compartilhados, muito obrigado.

Agradeço a todos os colegas e amigos que de alguma forma influenciaram no processo de escrita desta dissertação, de maneira direta ou indireta, sem o apoio das pessoas ao meu redor, nada disso seria possível.

Por fim, agradeço os professores que gentilmente compuseram a Banca Examinadora desta Dissertação, a Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes e o Prof. Dr. Wagner dos Santos. As considerações feitas foram essenciais para o desenvolvimento desta dissertação e meu desenvolvimento como professor e pesquisador.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a Educação Física no processo de implementação do Novo Ensino Médio em escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, na capital Campo Grande. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, organizada em duas etapas: 1. análise dos documentos oficiais; 2. Entrevista semiestruturada com professores de Educação Física, com o objetivo de verificar consonâncias e dissonâncias entre os documentos oficiais e a realidade percebida pelos professores entrevistados. Utilizou-se da inspiração no referencial teórico crítico-dialético para a discussão dos dados. Foram encontradas inconsistências entre o descrito nos documentos da contrarreforma e o discurso dos professores atuantes no EM. Incertezas e dificuldades na implementação do NEM foram percebidas. No refere-se a Educação Física foi percebido um cenário de desvalorização que se acentuou com a Implementação do NEM, o que limitou o componente em apenas um fragmento da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Conclui-se que o NEM em MS foi implementado de forma ultra acelerada para atender demandas políticas, o que impactou e continua a impactar o desenvolvimento como um todo da etapa EM e os componentes curriculares que sofriam em seus posicionamentos com a Educação Física foram ainda mais prejudicados.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Novo Ensino Médio; Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze Physical Education in the process of implementing the New High School in schools in the state network of Mato Grosso do Sul, in the capital Campo Grande. This is research with a qualitative approach, organized in two stages: 1. analysis of official documents; 2. Semi-structured interview with Physical Education teachers, with the aim of verifying consonances and dissonances between official documents and the reality perceived by the interviewed teachers. Inspiration from the critical-dialectic theoretical framework was used to discuss the data. Inconsistencies were found between what was described in the counter-reform documents and the discourse of teachers working in EM. Uncertainties and difficulties in implementing the NEM were noted. Regarding Physical Education, a scenario of devaluation was perceived, which was accentuated with the Implementation of the NEM, which limited the component to just one fragment of the Languages and Technologies Area. It is concluded that the NEM in MS was implemented in an ultra-accelerated way to meet political demands, which impacted and continues to impact the development as a whole of the EM stage and the curricular components that suffered in their positions with Physical Education were even more harmed.

KEYWORDS: Educational politics; New High School; Physical education.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA.....	13
1. NEOLIBERALISMO E A (CONTRA)REFORMA DO “NOVO ENSINO MÉDIO”	18
1.1 NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	19
1.2 CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017.....	27
1.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO “NOVO” ENSINO MÉDIO	47
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA “NOVO” ENSINO MÉDIO NO BRASIL	56
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO EM.....	57
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO POLÍTICO E CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO.....	62
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO NEM EM MATO GROSSO DO SUL	76
3.1 A ORGANIZAÇÃO E O CONTEXTO DO EM NO MS NA CIDADE DE CAMPO GRANDE.....	76
3.2 OS PROFESSORES E A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM DE MATO GROSSO DO SUL	88
3.2.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DAS MUDANÇAS CURRICULARES PROPOSTAS PELO NEM	89
3.2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA, OS PROFESSORES E O COMPONENTE CURRICULAR NO CONTEXTO NO NEM.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

APÊNDICES	135
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Em 22 de setembro de 2016, foi instituída a Medida Provisória nº 746 (MP nº 746/2016), que objetivava a implementação da política do Ensino Médio em Tempo Integral. Esta Medida Provisória foi promulgada por meio da Lei nº 13.415 de 16 fevereiro de 2017 (Lei nº 13.415/2017), conhecida como Lei do Novo Ensino Médio (Brasil, 2016; Brasil, 2017).

A reforma do Ensino Médio tem como base os documentos “Pontes Para o Futuro I e II” do PMDB, após o impeachment/golpe de estado da presidenta Dilma Vana Rousseff e a chegada do presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, que teve como pauta um governo reformista, com destaque para a PEC 241/2016 (Limites dos Gastos Públicos), PEC 300/2016 (Reforma Trabalhista) e PEC 287/2016 (Reforma da Previdência) (Bastos; Santos Junior; Ferreira, 2017).

Em defesa da promulgação da MP nº 746/2016, o Ministério da Educação (MEC) afirmava que a principal determinação prevista foi a flexibilização do Ensino Médio, com ênfase na formação técnica profissional, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos dentro da carga horária do ensino regular (Bezerra Filho, 2016).

Durante o processo de tramitação da MP nº 746/2016 até a promulgação da Lei nº 13.415/2017, várias disputas políticas aconteceram, o que proporcionou mudanças na redação e nas providências finais. Uma das mudanças que marcaram os debates foi a exclusão das disciplinas de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes como componente curricular obrigatório da etapa do Ensino Médio.

Após várias manifestações acadêmicas e propostas de emendas parlamentares, estas disciplinas voltaram a figurar como conteúdos obrigatórios do Ensino Médio, entretanto, não obrigatório durante os três anos da etapa, isto é, fica a cargo das redes de ensino esta distribuição (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

A Lei nº 13.415/2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), efetiva as mudanças no Ensino Médio e instaura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as mudanças impactantes: a política de

fomento ao Ensino Médio em tempo integral, com ampliação progressiva de oitocentas “para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos (2022), pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”; a divisão do currículo em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas), seguem o modelo já utilizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas agora em forma de currículo (Brasil, 2017).

A partir das mudanças de impacto, além do currículo comum, foi criado uma parte diversificada composta por Itinerários Formativos, voltados a educação técnica e profissional, que devem ser pensados por cada sistema de ensino de acordo com seus contextos e possibilidades; por fim, o resgate da possibilidade de reconhecer o “notório saber” como credencial para ministrar-se aulas dos itinerários formativos (Brasil, 2017).

A Educação Física, por sua vez, foi inserida na área de “Linguagens e suas tecnologias”, o que para alguns estudiosos foi uma visão limitada do que é a disciplina, no entanto, foi importante para se recolocar como conteúdo do Ensino Médio. A exclusão da Educação Física por lei enfraqueceria ainda mais a área, que se encontra em constante conflito para sua afirmação, identidade e consolidação dentro das escolas (Neira, 2018).

No posicionamento da Educação Física como área do conhecimento, a inserção como área de “Linguagens e suas tecnologias” mostra uma visão restritiva e limitada do que se deve trabalhar. Quando se analisa as competências propostas na BNCC no Ensino Médio, encontramos 7 proposições, apenas uma diretamente ligada à Educação Física e duas de forma genérica. Dentro dessas competências, existem 28 habilidades descritas no documento e apenas duas estão voltadas para a Educação Física (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Em Mato Grosso do Sul (MS), quem oferece o Ensino Médio de forma pública é a Rede Estadual de Ensino (REE), comandada pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). As instituições federais de ensino, como o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e o Colégio Militar de Campo Grande, também oferecem o Ensino Médio de forma pública, entretanto, não

serão incluídos na presente pesquisa por se tratar de instituições com gerências e finalidades específicas.

O MS foi o primeiro estado a implementar o NEM, como projeto piloto, por meio da implementação do Programa Escola de Autoria, que mostrava desdobramentos (não declarados) da reforma a partir do texto da MP nº 746/2016. Nesse contexto, o estado de MS, torna-se um objeto rico a ser estudado frente às mudanças nacionais, visto seu pioneirismo enquanto implementador da política em questão.

Portanto, busca-se com esse estudo analisar o fenômeno do NEM e seus desdobramentos e os impactos na educação nacional, com o olhar para as singularidades e especificidades do estado de MS, especialmente na cidade de Campo Grande e seu contexto educacional, com enfoque na disciplina Educação Física.

Um olhar crítico ao processo legal de implementação, documentos produzidos e utilizados, além do caráter da formulação da política pública e seus meandros, será o fio condutor da presente dissertação.

A escolha da análise a partir dos professores se deu a partir da análise histórica, já que a Educação Física foi marginalizada nos currículos escolares. No início da inserção escolar da Educação Física foi tratada como apenas uma “prática obrigatória” e não como um componente curricular com conhecimentos científicos a serem estudados em seus diferentes aspectos. O fato de um objeto amplo em conteúdos e importância para o desenvolvimento pleno dos educandos ser escanteada, traz nuances particulares ao estudo. Na conjuntura atual, os professores de Educação Física, não apenas devem exercer seu papel enquanto educador, mas também necessitam defender a existência de sua área de conhecimento no currículo.

Assim, analisar os documentos nacionais e estaduais, bem como a percepção dos professores de Educação Física, com suas complexidades, dentro de uma etapa como o EM que também sofre com crises de identidade e problemas estruturais, traz camadas de análise e relevância para o estudo. A presente pesquisa se justifica ainda pela importância e atualidade da temática, objeto dinâmico, em constante mudança, com ampla discussão nacional desde o processo de tramitação da reforma.

Por fim, o objetivo da pesquisa é analisar a Educação Física no processo de implementação do NEM em escolas da REE/MS, na capital Campo Grande, a partir dos documentos e percepção dos professores. A compreensão dos impactos da implementação em suas práticas pedagógicas e a análise das distâncias e proximidades entre as políticas descritas nos documentos oficiais e a realidade dos profissionais da educação

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com análises e observações para os documentos, ações e informações sobre o processo de implementação e construção do NEM (Marques et al., 2017). O estudo foi construído com abordagem qualitativa por se propor a analisar as relações e os processos entre Estado, documentos e professores (Minayo, 1994).

Para a análise dos dados foram utilizados referenciais teóricos inspirados pelo método crítico-dialético, baseados nos autores supracitados (Behring, 2003; Behring; Boschetti, 2008; Dardot; Laval, 2016).

O recorte da pesquisa envolve o período de 2016 a 2023, justificado pelo processo de aprovação da MP nº 746/2016 até o processo de implementação no estado de MS, com ênfase nas percepções dos professores de Educação Física da cidade de Campo Grande.

A coleta de dados foi organizada em dois momentos: a análise documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas (Bogdan; Biklen, 1994). O primeiro momento foi a análise dos documentos oficiais seguintes: A LDB/96 (Brasil, 1996), os PCN's (Brasil, 1997), as DCN's (Brasil, 2010; Brasil, 2012; Brasil, 2013), as CFs (Brasil, 1934; Brasil, 1937; Brasil, 1946; Brasil, 1967; Brasil, 1988), os Censos Escolares Nacionais (Brasil, 2016; Brasil, 2022), Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016) a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a BNCC do EM (Brasil, 2018) e suas versões iniciais, Plano de Implementação do Novo Ensino Médio estadual e nacional, Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2021); Unidades Curriculares Eletivas: Roteiro prático das Eletivas – adaptado (MATO GROSSO DO SUL, 2020a); Catálogo das Unidades Curriculares (MATO GROSSO DO SUL, 2020b); Itinerários Formativos: Unidades curriculares do Núcleo Integrador do

Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2022), além de documentos auxiliares disponíveis nos diários e sites oficiais em âmbito nacional e regional, que agregaram informações e dados relevantes para o construir da pesquisa.

Para as entrevistas, foram utilizadas perguntas sobre diversas temáticas do NEM, de maneira semiestruturada (APÊNDICE B) com os professores de Educação Física da REE de Campo Grande – MS. A entrevista foi conduzida de acordo com o conceito de entrevista qualitativa de Bogdan e Biklen (1994), quando abre a possibilidade de tangenciar temas importantes que oferecem oportunidade ao entrevistado falar seus pontos. O modelo de entrevista semiestruturada garante a obtenção de dados comparáveis entre os diversos sujeitos entrevistados.

Para escolha dos professores entrevistados foi utilizado a técnica de amostragem “Bola de Neve”, em que um/uma voluntário/voluntária foi entrevistado/entrevistada, e a partir da intervenção foram solicitadas indicações de novos professores para participarem no estudo. Nessa técnica, o pesquisador interage de forma dialógica com os resultados obtidos e busca em novos entrevistados pontos e contrapontos em relação aos entrevistados anteriores. A Bola de Neve seguiu até as respostas apresentarem padrões parecidos sem novos fatos (Bogdan; Biklen, 1994).

Aplicada a técnica Bola de Neve, chegou-se ao número de 10 professores de Educação Física, que atuam na REE, 8 deles, no momento da entrevista, atuavam em sala de aula, 1 na direção escolar e 1 exercia função na SED/MS. Sobre o perfil dos entrevistados(as) foi descrito na Quadro 1:

Quadro 1 - Perfil de atuação dos entrevistados e entrevistadas.

Professor	Sexo	Tempo de Atuação no EM	Atuação
P1	Masculino	2 anos	Professor, em todos os anos do EM, ministra aulas de Educação Física
P2	Masculino	4 anos	Professor, em todos os anos do EM, ministra aulas de Educação Física, Projeto de Vida e Unidade Curricular.

P3	Feminino	1 ano	Professora, em todos os anos do EM, ministra aulas de Educação Física, Projeto de Vida e Unidade Curricular.
P4	Masculino	10 anos	Professor, em todos os anos do EM, ministra aulas de Educação Física e Projeto de Vida.
P5	Masculino	6 meses	Professor, somente no 1º ano do EM, ministra aulas de Educação Física.
P6	Feminino	3 anos	Professora, em todos os anos do EM, ministra aulas de Educação Física e Unidade Curricular.
P7	Feminino	1 ano	Professora, em todos os anos do EM, ministra aulas de Educação Física e Projeto de Vida.
P8	Masculino	2 anos	Professor, em todos os anos do EM, ministra aulas de Educação Física e Unidade Curricular.
P9	Feminino	25 anos	Atuou durante 15 anos como professora de Educação Física no EM, está a 10 anos na SED/MS
P10	Masculino	28 anos	Atuou durante 11 anos como professor de Educação Física no EM, e está a 17 anos como Diretor Escolar.

Fonte: elaboração própria.

Os professores entrevistados possuem diferentes contextos de atuação, com variados tempos de serviços prestados ao EM, assim como diferentes locais de trabalho e funções exercidas. Dessa maneira, diferentes olhares do objeto investigado foram postos nas entrevistas.

Os dados foram organizados com as ferramentas do Pacote Microsoft Office. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil, após envio da carta de apresentação da pesquisa e anuência da SED/MS (Apêndice A). As entrevistas semiestruturadas só ocorreram após sua aprovação, todos os requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de

Mato Grosso do Sul (UFMS) foram cumpridos. O estudo foi elaborado dentro das normas e resoluções nacionais e internacionais para pesquisas que envolvem seres humanos. O roteiro de pesquisa (Apêndice B) foi aplicado aos entrevistados após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

O referencial teórico escolhido foi inspirado no método crítico-dialético. Tal método pode ser justificado por analisar um fenômeno em movimento constante como a “reforma” do NEM, com tantas nuances, influências econômicas, contextos históricos específicos e abrangentes, além de contradições em sua essência.

O método crítico-dialético envolve a análise das relações entre sujeito e objeto. A perspectiva relacional foge ao empirismo positivista e funcionalista de análises de políticas sociais como a educação. O método crítico-dialético envolve a análise do processo e resultado das relações contraditórias entre o Estado e a sociedade civil, isto é, a unidade dialética do fenômeno e da essência (Behring; Boschetti, 2008).

Em decorrência do crescimento do conservadorismo, que tem como base as ideias religiosas e negacionistas de conhecimentos científicos, tem-se defendido uma suposta neutralidade nas investigações e nas relações entre o pesquisador e o objeto. Isto está diretamente ligado ao pensamento positivista. Quando falamos de educação e seus desdobramentos não há neutralidade, visto que a própria escolha do objeto de análise é condicionada pelas escolhas do pesquisador enquanto sujeito (Nogueira, 2021).

Os elementos concretos que constituem um objeto de conteúdo histórico-social, são constituídos de mediação que estão presentes no objeto, no processo de investigação e na totalidade do real. Na relação de elementos concretos, a necessidade de categorias no método de pesquisa, isso nos faz entender que o sujeito pesquisador, está em interação com seu objeto de acordo com seu tempo e espaço. Portanto, deve-se possuir certo domínio sobre um quadro teórico-metodológico para que as necessidades de investigação sejam supridas, para o alcance dos objetivos, além de compreender a complexidade da realidade social estudada por meio dos

pressupostos concretos, sua essência e da síntese das múltiplas determinações de todo conjunto (Nogueira, 2021).

Ao partir do concreto real, deve-se superar a abstração, e decompor o todo em análises, para aí, chegar à síntese (o todo articulado compreendido conceitualmente) e, por conseguinte, ao concreto todo articulado e pensado, síntese de múltiplas determinações (Marx, 2008; Nogueira, 2021).

O método da dialética de Marx, parte da análise do todo e do entendimento das categorias inteiramente mais simples, sendo aquelas centrais, a partir das determinações abstratas simples e do todo caótico, realiza-se a decomposição dessa totalidade, passando pela compreensão conceitual desse todo na articulação das partes, chegando assim ao todo concreto, que vai se organizar como concreto pensado, para chegarmos as sínteses (Marx, 2008; Nogueira, 2021).

A partir da inspiração dos fundamentos teórico-metodológicos do método crítico-dialético, buscará a compreensão da educação brasileira, permeada por suas contradições e mediações. As categorias importantes nos ajudam no entendimento daquilo que o fenômeno esconde, bem como sua essência e aparência, e os elementos mais concretos da totalidade social (Marx, 2008; Nogueira, 2021).

A análise das políticas sociais a partir do método crítico-dialético não pode ocorrer de forma isolada, uma vez que existem diferentes causas sociais complexas. Isto posto, a perspectiva da totalidade será aplicada para descobrir a essência dos fenômenos e compreender a realidade de suas determinações (Behring; Boschetti, 2016).

Considera-se no método crítico-dialético: o grau de desenvolvimento e a natureza do capitalismo; o papel do Estado na regulação da economia, o seu grau de autonomia e a implantação de ações políticas; os índices de inflação, taxas de juros, taxas de importação/exportação, distribuição do produto interno bruto nos aspectos sociais e econômicos; os acordos assinados com os organismos multilaterais internacionais (Behring; Boschetti, 2016).

As análises enfatizam três temas centrais: o neoliberalismo e o caráter neoliberal das políticas e Estado Brasileiro, em específico as políticas educacionais brasileiras, enquanto leis e concepções de currículo; como a

Educação Física foi/está alocada nas discussões e políticas educacionais; o contexto do EM e da Educação Física sul mato grossense. Isto posto, a dissertação possui potencial de elucidar problemas e caminhos percebidos pelos professores na educação pública na gestão educacional da SED-MS, assim como perspectivas do cenário educacional a ser construído.

1. Neoliberalismo e a (contra)reforma do “Novo Ensino Médio”

A presente seção busca resgatar de forma breve a história do Ensino Médio no Brasil, perpassando pelas mudanças de direcionamentos e concepções desde sua criação até os dias atuais. A seção será dividida em 3 subseções: a primeira denominada “Neoliberalismo e Políticas Educacionais no Brasil”, na discussão da complexidade e influências das concepções e ideais neoliberais; a segunda subseção denominada “Contexto da Formulação do NEM no Brasil e a Sanção da Lei nº 13.415/2017”; a terceira subseção denominada “A Base Nacional Comum Curricular e Os Itinerários Formativos para o Ensino Médio”, analisa a contrarreforma enquanto currículo e desdobramentos práticos da BNCC e os itinerários formativos, assim como a carga horária de disciplinas, os conflitos e os tensionamentos acerca do tema.

A primeira seção aborda a ideia de neoliberalismo e como seus ideais influenciaram e ainda influenciam as políticas públicas Brasileiras com enfoque nas políticas educacionais. Realizou-se um resgate dos governos a partir dos anos 1990 e como o empresariado e os organismos multilaterais internacionais estão envolvidos com a implementação dos ideais neoliberais na educação.

Na segunda seção foram apresentados os conceitos de reforma e contrarreforma, que foram trabalhados de maneira a situar-se como campo de discussão. No desenvolver do capítulo há um resgate das concepções de Ensino Médio, e análise da MP nº 746/2016 até a finalização da Lei nº 13.415/2017 com suas repercussões e desdobramentos do processo.

Na terceira seção foi analisada a BNCC do Ensino Médio, destrinchando seus conceitos, competências, habilidades, objetivos e influências, assim como os itinerários formativos propostos e os aplicados nas redes de ensino pelo Brasil, com enfoque para Mato Grosso do Sul.

1.1 Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil

Para a discussão da subseção é necessário definir a diferença entre: neoliberalismo e projeto neoliberal. Neoliberalismo corresponde a uma concepção político-econômica mais geral, formulada, após a Segunda Guerra Mundial. Os principais autores que difundiram as teorias foram Hayek e Friedman, a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) e ao socialismo, por meio de uma releitura do liberalismo como um modelo de “salvação” político-econômica. Projeto neoliberal diz respeito à materialização do neoliberalismo em um programa político-econômico específico. No caso do Brasil, o projeto neoliberal foi resultado das disputas entre as distintas frações de classes, como as privatizações provenientes da década de 1990 (Filgueiras, 2006).

O neoliberalismo e seus ideais surgem para suprir as crises estruturais do liberalismo clássico, não é só uma ideologia, mas também uma política econômica que interfere em todos os aspectos cotidianos. São características bases do neoliberalismo, o atendimento de interesses dos blocos econômicos e oligarquias, nacionais e internacionais, que fomentam a concorrência e individualismo entre os sujeitos, com favorecimento às decisões reguladas pelo livre mercado (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2008).

O livre mercado se refere a um sistema econômico que visa a redução da intervenção do Estado nas trocas entre instituições e indivíduos. A liberdade econômica é idealizada com base na redução das taxações e tarifas, exceto em áreas ligadas ao interesse nacional, em que a soberania dos Estados está a serviço do mercado global (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2005).

Um exemplo de servidão ao mercado global atual são as relações entre organizações multilaterais internacionais como Banco Mundial (Bird) e Fundo Monetário Internacional (FMI) com os países do capitalismo periférico. A competição entre empresas é vista como algo natural e adequado para o desenvolvimento de novas estratégias competitivas (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2005).

Com a grande crise de 1929-1930, as ideias liberais clássicas se enfraqueceram, surgiu então a necessidade de um regime para suprir as

demandas políticas econômicas. Eis que o “novo liberalismo” foi idealizado para delimitar as intervenções estatais, que em essência deveriam valorizar a liberdade real e produtiva. A concepção individualista é fortalecida, e favorece as rivalidades produtivas, em teoria, para beneficiar a sociedade (Dardot; Laval, 2016).

Em um cenário entre guerras e pós grande crise econômica, as novas ideias se difundiram e se fortaleceram. Nesse sentido, no período pós-guerra, há uma crescente do Welfare State, que foi caracterizada pela era de ouro do capitalismo de 1945 a 1971. Apesar dos avanços do keynesianismo, em 1943, Hayek escreveu seu texto “O Caminho para a Servidão”, que fazia críticas ao Welfare State a partir dos ideais neoliberais, que só seriam aplicados na década de 1970, com fim da era de ouro do capitalismo (Dardot; Laval, 2016; Anderson, 1995).

Na década de 1970, com a grande crise do petróleo, o modelo pensado por Hayek ganhou notoriedade. Com os grandes países europeus e os Estados Unidos em recessão, estratégias foram criadas para combater a crise com pensamentos liberais clássicos, entretanto, não foram suficientes para sanar os problemas. Em 1979, Margaret Thatcher, implementou na Inglaterra, um país do capitalismo central, as ideias neoliberais pela primeira vez. Em 1980, foi o governo de Ronald Reagan que seguiu o mesmo caminho nos Estados Unidos (Anderson, 1995).

Para a análise e conceituação teórica, utilizaremos a categoria criada por Mandel, de capitalismo tardio, em que o capitalismo atinge sua maturidade, e suas contradições de forma potencial, e conseqüentemente regressiva. Também será adotada a divisão de países considerados desenvolvidos a partir do estágio do seu capitalismo e posição socioeconômica global com o conceito de capitalismo central para países desenvolvidos e periféricos para países subdesenvolvidos. Diante do contexto global, o Brasil caracteriza-se como um país de capitalismo periférico, devido seus processos industriais e comerciais internacionais (Behring, 2008).

As políticas públicas no Brasil, foram influenciadas pelas ideias neoliberais desde a década de 1970, com a crise do petróleo, assim como na década de 1980, com a crise nas indústrias brasileiras. No entanto, foi na

década de 1990, no Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a implementação do plano cruzado e no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) (Governo FHC), com a implementação do plano real, que houve a abertura da economia e a expansão das políticas neoliberais (Santos, 2017).

Com a latente implementação do neoliberalismo em países do capitalismo central, como Estados Unidos e Inglaterra, na década de 1990, o Brasil, com o Governo Collor e ainda em processo de redemocratização, importou massivamente o modelo. O projeto neoliberal a Brasileira de Collor tinha como foco a estabilização econômica com combate à inflação. Uma das estratégias adotadas foi a desregulamentação das importações, fato esse que trouxe vários problemas econômicos ao Brasil, como o atraso na industrialização Brasileira. Apesar da resistência por setores progressistas da sociedade civil como os movimentos sindicais, as políticas de Collor se efetivaram (Santos, 2017).

Dessa maneira, os direitos sociais, previstos na CF/88, não se materializaram como esperado. No mercado de trabalho, ocorreram diversas crises, como o aumento da flexibilização do trabalho por meio do elevado número de empregados sem carteira assinada. As faltas de condições foram ampliadas, e uma parcela da população ficou sem acesso aos benefícios sociais (Fleury, 2004; Santos, 2017).

Após o processo de *impeachment* de Collor, os avanços neoliberais por um momento foram freados, entretanto, as ideias voltaram a permear as políticas públicas nacionais com a leve recuperação econômica do governo Itamar Franco (1992-1994) (Basso; Neto, 2014).

Tal política se fortaleceu nos governos seguintes: Governo FHC e Governo Luiz Inácio Lula da Silva (Governo Lula) (2003-2009) e enfraqueceram os setores produtivos nacionais, principalmente os industriais. No Governo FHC, as privatizações foram enaltecidas e colocadas como a solução de todos os problemas econômicos Brasileiros, como a inflação e a precarização dos serviços públicos. Apesar dos esforços e tensões para suas superações, o Governo Lula com sua base calcada em ideais progressistas manteve as políticas neoliberais em sua essência (Santos, 2017).

No contexto educacional Brasileiro, em meio aos projetos neoliberais em curso e suas concepções de educação, propostos a partir da CF/88, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da LDB/96 apresentam uma característica voltada a progressiva universalização da educação e os ideais de educação integral do educando. A formação para o mundo do trabalho e a formação cidadã entram de forma massiva nestes documentos que vigoram até o momento atual, com pequenas atualizações pontuais (Basso; Neto, 2014).

Quando observada a realidade escolar nacional, enxerga-se contextos sem condições mínimas de qualidade e concepção, com estruturas que tem fim na instrumentalização dos sujeitos, por vezes apenas para o trabalho, em detrimento da formação integral apresentada pelos documentos (Basso; Neto, 2014).

A educação no Brasil seguiu os caminhos da instrumentalização dos sujeitos desde sua concepção, em especial para os filhos das classes trabalhadoras. O processo de instrumentalização segue às ideias neoliberais, o que fomenta e fortalece um cenário em que as escolas ensinam os educandos a ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas, em detrimento dos conhecimentos científicos e críticos historicamente produzidos (Basso; Neto, 2014).

Outra característica que o neoliberalismo carrega é a presença dos organismos multilaterais internacionais interessados em manter os ideais hegemônicos de educação para o capital, como o Bird e o FMI. Ambos agem como financiadores externos, especialmente em países periféricos do capitalismo a fim de mantê-los subordinados as ideias postas por essas organizações, que no caso são os projetos neoliberais em favor da globalização e da divisão internacional do trabalho, em que os países periféricos devem se manter a serviço dos países centrais do capitalismo (Basso; Neto, 2014).

A partir desse contexto, os países do capitalismo central controlam e orientam, por meio dos organismos multilaterais internacionais, os países do capitalismo periférico em vários aspectos, principalmente na educação, que visa somente a instrumentalização básica dos sujeitos para o trabalho e uma educação acrítica (Basso; Neto, 2014).

Para Dardot e Laval (2016) os governos que aceitam seguir as recomendações das organizações internacionais o fazem para atender os interesses bilaterais em que os projetos de desmanches sociais são disfarçados de preocupação com o país, a partir da implementação das ideias de livre mercado dos modelos neoliberais.

Fruto desse processo das recomendações internacionais, houve uma crescente parametrização da educação por meio da criação de provas e avaliações externas como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Prova Brasil; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); e o ENEM. A valorização das avaliações em grande escala compromete os fins da educação, quando o desempenho é utilizado como marcador de eficiência e eficácia, e conseqüentemente de qualidade na educação (Basso; Neto, 2014).

Diante desse cenário, há uma tendência à estagnação de classes, ao manter o sujeito na escola apenas para instrumentalização básica para o mercado ou cumprimento da obrigatoriedade da matrícula prevista em lei. Arretche (2015) faz uma reflexão acerca da renda e das desigualdades educacionais, quanto menor o investimento em educação, menor as rendas atuais e futuras, o que impacta em salários e em possíveis mobilidades sociais.

No Governo Lula, houve avanços nas questões sociais e educacionais, apesar da existência das contradições. As políticas do governo anterior foram mantidas contraditoriamente e novas foram criadas, de maneira compensatória, focalizada, com presença de Organizações Não-Governamentais (ONG's) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's) (Oliveira, 2009).

Sobre os avanços do Governo Lula, houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que aloca e garante recursos para a educação. Outros avanços consideráveis estão relacionados à defesa do MEC, pelo piso nacional salarial dos professores de educação básica e os esforços pela realização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que vieram a compor o PNE (2014-2024) (Aguiar, 2019).

Em contradição com as políticas públicas produzidas durante seu mandato, houve tendência à privatização e fortalecimento da educação como mercadoria, quando cria mecanismos de participação recheados de empresários e ONG's que opinam e influenciam sobre a educação em todo seu governo. Destaca-se o movimento "Todos Pela Educação", que tem como mantenedores organizações diretamente ligadas a educação privada e/ou empresas capitalizadas como: Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander e Suzano Papel e Celulose (De Quadros; Krawczyk, 2019).

No Governo Lula, as descentralizações administrativas, financeiras e pedagógicas estavam presentes com impactos significativos sobre as formas de conduções e decisões governamentais. Tais medidas fortaleceram as responsabilidades locais sobre as gestões escolares. Com a gestão educacional à frente das decisões que deveriam ser governamentais, transferiu-se as responsabilidades do Estado para a escola, com o julgamento apenas do seu êxito ou fracasso por meio das avaliações externas. Esse processo tem características fortes de um projeto neoliberal em curso, que acaba por gerar o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal (Oliveira, 2009).

Na sociedade neoliberal, a lógica empresarial rege as decisões e concepções de mundo, por isso necessita e molda sujeitos necessários para a manutenção desta sociedade. O sujeito neoliberal moderno deve ser flexível, fluido e inovador, suas atitudes devem tender ao individual em uma lógica em que as atitudes unitárias do sujeito determinam o "fracasso" ou "sucesso". Ou seja, nessa concepção o sujeito neoliberal ideal deve ser competitivo e "protagonista" de sua própria jornada (Dardot; Laval, 2016).

Há complexidade nas políticas públicas acerca do tema, com o olhar voltado às variadas formas de organização e concepções pedagógicas sobre o Ensino Médio. A forte presença do empresariado educacional na formulação das propostas curriculares e direcionamentos da etapa devem ser destacados, assim como os perigos que estas presenças causam sobre o direito à educação (Krawczyk, 2014b).

Quando se observa as mudanças trazidas pela Lei do NEM, percebe-se as justificativas e motivações centradas nas questões econômicas e em índices internacionais de organizações multilaterais como o PISA, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No Governo Dilma Rousseff (2011-2016) tais medidas permaneceram convenientes, com avanços em algumas áreas como a aprovação do PNE 2014-2024 de forma integral e nas considerações das ideias discutidas na CONAE (Aguiar, 2019)

Em 2015, realizou-se em Incheon, na Coreia do Sul, um Fórum Mundial de Educação promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Bird, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Nesse contexto, foram acordadas metas para a Educação em 2030 articuladas à proposição de um novo modelo de desenvolvimento denominado de Declaração de Incheon. Tal documento redirecionou as políticas públicas em educação e sucumbiu as metas do PNE 2014-2024 (Shiroma; Zanardini, 2020).

A Agenda 2030 não nega a pobreza, o desmatamento, o extrativismo predatório e esgotamento dos recursos naturais, e justifica na sustentabilidade o caminho para o crescimento, com o ideário de um mal necessário para o progresso global do capitalismo sustentável. Há um crescimento exponencial de ONGs, OSCIPs, fundações e institutos empresariais relacionados às causas humanitárias, ambientais e consequentemente educacionais (Shiroma; Zanardini, 2020).

O fomento a parceria com a sociedade civil, governança participativa, direito à participação das “partes interessadas”, legitima a participação de provedores privados da educação pública. A intencionalidade por trás das parcerias fica expressa nas propostas de educação formal, não formal e informal para construção da “cidadania global unificada”. A possibilidade de aproveitamento das boas práticas e experiências exitosas para justificar a necessidade de uma coordenação internacional, liderada pelas organizações multilaterais representam o capital em nível transnacional. Assim, a educação

não é mais uma questão de Estado, mas supranacional e que se coloca à disposição de um dado projeto de desenvolvimento (Shiroma; Zanardini, 2020).

A forte presença de empresários nas formulações de políticas públicas educacionais pode ser justificada como no caso do documento “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica”, organizado pelo Todos Pela Educação (2013) em parceria com o Instituto Unibanco, que propunha as ideias bases para o PL 6840/2013 das quais foram implementadas quase que *ipsis litteris* na MP nº 746/2016 (De Quadros; Krawczyk, 2019).

Dentre as mudanças propostas pelo Todos Pela Educação, um item chama a atenção, pois cita o investimento em infraestrutura, no documento não é explicitado como, entretanto, em 17 de abril de 2018, o governo brasileiro decidiu solicitar um empréstimo de 250 milhões de dólares para o BIRD. Do recurso, 221 milhões foram destinados para o Programa para Resultados (PforR) para a formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade vinculados ao NEM, que se utiliza de indicadores para medir resultados. Recurso que poderia ser utilizado para contratações de consultorias, que por consequência são oferecidas pelos tais empresários (Brasil, 2018; De Quadros; Krawczyk, 2019).

Em 2016, ocorreu o processo de impeachment/golpe que trouxe a ascensão do Governo Michel Temer (2015-2017), vice-presidente da Dilma, que resgatou e implementou os ideais reformistas neoliberais da década de 1990, com propostas para abertura das políticas para o capital e esvaziamento das propostas estatais (Aguiar, 2019).

No Governo Temer, as políticas para educação foram pautadas pelos documentos “Pontes Para o Futuro I e II”, com o intuito de atender aos padrões internacionais de educação. As justificativas para tais medidas ancoram-se no argumento que o modelo em vigência não atende às demandas dos alunos e do mercado de trabalho. Todavia, o discurso neoliberal na educação reforça a concepção de competitividade e relações de poder, o que transforma o direito à educação em mercadoria e o aluno em um sujeito que compete, mascarado de melhorias para os sujeitos (Bastos; Santos Junior; Ferreira, 2017; Duarte; Derisso, 2017).

No Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) as ideias neoliberais foram continuadas em um processo “natural”. Bolsonaro pronunciava-se como um governante favorável aos ideais neoliberais. Em seu governo houve cortes de gastos sociais, suas ações seguiram à risca a cartilha neoliberal, e buscou adequar as políticas nacionais ao mercado internacional, de modo a diminuir a intervenção estatal e propor a terceirização e privatização dos serviços públicos. Na educação, o Governo Bolsonaro ficou responsável por implementar o NEM (Collier, 2023).

Os cortes dos recursos sociais, travados pela PEC do Teto de Gastos, e a pandemia da Covid-19 atrasaram a implementação do NEM nos diversos estados (Collier, 2023).

Em síntese, a educação nacional desde sua idealização apresenta características voltadas para o atendimento dos interesses dos detentores do capital. Passou por diversas concepções e direcionamentos, entretanto em sua essência, atendeu ao capital independentemente do ideário do governo no poder, ora com mais direitos sociais ora menos, mas sempre valorizou o privado em detrimento do público e consequentemente os ideais neoliberais e mercadológicos.

1.2 Contexto de formulação do Ensino Médio no Brasil e a promulgação da Lei nº 13.415/2017

Para início da análise do NEM é necessário conceituar alguns termos e visões. O primeiro termo a ser discutido e conceituado é “reforma”, que tem sua origem nos movimentos operários socialistas e visa melhores condições de vida e trabalho para todos. O termo é amplamente utilizado no Brasil, desde a década de 1990, para se referir a qualquer mudança no estado, não importando seu sentido ou interesses ideológicos, que no caso brasileiro busca a hegemonia do projeto neoliberal (Behring; Boschetti, 2008).

A partir da descaracterização do termo “reforma”, surge a ideia de “contrarreforma”, que seria adequada para se referir às mudanças realizadas pelos governos Brasileiros, que tendem a valorizar o mercado em detrimento das políticas sociais. Ou seja, são supostas mudanças que querem manter o *status quo*, travestidas de reformas heroicas e necessárias, que por fim valorizam os ideais neoliberais (Behring, 2003; Behring; Boschetti, 2008).

Assim, os termos reforma e contrarreforma serão importantes para as discussões realizadas durante a dissertação implicadas nas análises do caráter do NEM e seus ideais.

Quando falamos de Ensino Médio no Brasil, desde sua concepção, há discussões históricas sobre suas finalidades, e este fator gerou o problema da dualidade entre ensino propedêutico e profissional. Essa crise de identidade, devido à ambiguidade de direcionamentos entre a formação para o trabalho e a formação geral para o ingresso em universidades, gerou disputas políticas que foram tratadas nas legislações e “reformas”. Esta dualidade também perpassa por uma divisão de classes em que o ensino para a universidade era direcionado para as elites e a formação para o trabalho para os filhos de trabalhadores (Cury, 1998).

O Ensino Médio foi criado no Brasil, em 1930, para as classes dominantes. A criação do Ensino Médio teve início, no Colégio Pedro II, com um modelo de ensino secundário, que foi criado para complementar a formação escolar. O ensino secundário iniciava no que seria o 5º ano escolar atual, com um ensino gradual e orgânico, que enfatizava a educação clássica, com matrizes científicas, voltados aos exames preparatórios de instituições de ensino superior (Cury, 1998).

O Ensino Secundário teve sua expansão nas cidades centrais a partir do modelo criado no Colégio Pedro II, de maneira extraoficial, até a sua oficialização com o Decreto nº 19.890/31 (Reforma Francisco Campos) que dispõe:

“Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar. [...]

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais [...]” (Brasil, 1931).

A divisão do ensino secundário em fundamental (corresponde ao fundamental II atual) e complementar (correspondente ao EM atual), já apresentava a perspectiva de ensino propedêutico para a entrada nos cursos

superiores mais requisitados, que eram divididos em três grupos: 1) Medicina, Veterinária e Odontologia; 2) Direito; 3) Agronomia e Engenharia (Cury, 1998).

Em consonância a oficialização do modelo propedêutico, surgem regulamentações para o ensino profissionalizante a partir da criação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico (Decreto nº 19.560/31), quando oficializa a dualidade histórica da etapa. Na prática, o ensino propedêutico já estava direcionado para as classes dominantes, enquanto o profissionalizante a classe trabalhadora (Cury, 1998).

O movimento “manifesto dos pioneiros da educação nova”, em 1932, começou a questionar tal disposição da educação secundária, ao taxar os ideais de anti-federativos e antidemocráticos, por criar a divisão na etapa, vendida como pedagógica estrutural, mas que na realidade se apresentou como divisão de classes (Cury, 1998).

A CF-37, traz enquanto concepção e ideário para a educação, a consolidação da dualidade e confirmação de que a educação profissional deveria ser voltada aos trabalhadores como mostra o Artigo nº 129:

A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Brasil, 1937).

A concepção do ensino secundário na origem tinha como projeto a manutenção das classes sociais, em que os filhos dos ricos teriam acesso à educação secundária propedêutica para seguir em áreas conforme “suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”, enquanto os filhos dos

trabalhadores deveriam se limitar aos conhecimentos profissionais ligados a profissão dos pais (Brasil, 1937; Cury, 1998).

Outro fator limitante do ensino secundário era a não obrigatoriedade da etapa, quando a lei determinou que somente o Ensino Primário seria obrigatório e gratuito apenas para frações da sociedade que comprovarem não ter condições financeiras nos termos da Lei:

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937).

Mudanças no Ensino Secundário vieram com o Decreto-Lei nº 4.244, de abril de 1942, que ficou conhecido como Reforma Capanema, e dispunha da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que regulamentou a etapa, e dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro com o curso ginásial e o segundo com dois cursos: clássico e científico (Brasil, 1942).

Dado exposto, iniciou-se o processo de fragmentação clara e intencional, que regulamentou o Ensino Secundário propedêutico, e em paralelo criou o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e posteriormente as Leis Orgânicas relativas ao ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43), Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46), que regulamentaram o Ensino Secundário profissionalizante (Cury, 1998).

A estrutura de ensino delimitada pela Reforma Capanema foi a mesma utilizada até os dias de hoje, quando coloca o ensino ginásial com 4 anos, que seria o atual Fundamental II e o segundo ciclo com os cursos clássicos ou científicos, que tem duração de 3 anos, assim como o Ensino Médio contemporâneo (Brasil, 1942).

Ao fim do curso ginásial, o educando classificado seguia seus estudos para o segundo ciclo do Ensino Secundário em que optaria entre os cursos: clássico ou científico. Os cursos tinham objetivos diferentes como mostra a Lei:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação

ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (Brasil, 1942).

A consolidação do ensino profissionalizante tem início, em 1942, com a criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e pelas Leis Orgânica do Ensino Industrial (formação para a indústria), Comercial (Formação de agentes administrativos-comerciais), Normal (formação de professores) e agrícola (formação para atividades ligadas ao campo). O ensino secundário paralelo ao propedêutico, foi oficializado e subdividido em Técnico, Industrial, Artesanal e de Aprendizagem (Cury, 1998).

As formações oferecidas nos ensinos profissionalizantes, tinham como características a formação para os campos de atuação, entretanto como mão de obra auxiliar e semiqualficadas como mostra o artigo 1º do Decreto Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei orgânica do Ensino Comercial):

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei (Brasil, 1943).

Assim como o primeiro artigo do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal):

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (Brasil, 1946).

Na regulamentação do Ensino Comercial, percebeu-se a clara exposição do termo auxiliar, em que os educandos obtiveram uma profissão fadada à secundarização em relação a detentores de diplomas universitários. Quem optou pelo Ensino Comercial não poderia ingressar em universidades. Quando

olhamos para o Ensino Normal, seu fim era somente para ministrar aulas e funções em escolas primárias e engessada no que tange o acesso às universidades (Brasil, 1943; Brasil, 1946).

A demarcação legal acerca da dualidade irreversível, só tem fim com a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, que decreta e assegura aos estudantes dos ensinos comerciais, industriais e agrícolas o direito de se matricularem em cursos clássicos e científicos em busca da formação propedêutica desde que sejam aprovados em exames das disciplinas não estudadas em seus respectivos ensinos. O Ensino Comercial foi privilegiado no texto da lei, já que aos seus diplomados, existia o direito de ingressar, sequencialmente, em instituições de ensino superior se aprovados nos vestibulares (Brasil, 1950).

Nos anos subsequentes as redes de ensino profissionalizantes e propedêuticas passaram por um alto crescimento de demanda, visto o crescimento da industrialização e urbanização da época. O reconhecimento e equivalência de ambas foram pautas recorrentes, que perpassam por toda década de 1950, como a Lei nº 1.821, de março de 1953, que finalmente garantiu o acesso ao vestibular a concluintes de todos os modelos de ensino (Cury, 1998; Brasil, 1953).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), que contemplou a educação como direito universal, que deveria ser dado no lar e na escola, e cabia à família escolher a educação que seria seguida. Na LDB/61, surgiu a divisão entre Ensino Primário e Ensino de Grau Médio. O Grau Médio seguiu a divisão em dois ciclos, ensino ginásial e o colegial, sendo o colegial ramificado em curso Secundário, curso Técnico e curso Normal (formação do magistério) que divergiam em estruturas a depender da modalidade e suas finalidades (Brasil, 1961).

O Ensino Secundário tinha como objetivo o ensino propedêutico. O Ensino Técnico se dividia em industrial, agrícola e comercial, e visava a formação para o mercado de trabalho, e fortalecia a parceria com empresas privadas, já o Ensino Normal tinha por finalidade formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares. Dado exposto a LDB/61, apenas consolida o cenário posto, na década de 1950, sem mudanças

significativas, além de hierarquizar e ramificar a educação secundária de forma oficial (Brasil, 1961).

Em 1964, o cenário Brasileiro muda completamente com o golpe militar e aprofunda as ideias de industrialização e urbanização, movimento esse que intensificou a demanda por ingresso em universidades e a profissionalização de mão de obra. Assim, surgiram várias iniciativas para a ampliação do Ensino de Grau Médio, como a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Com este cenário, esperava-se que a internacionalização da economia geraria demandas de funções especializadas, mas isso não ocorreu com as proporções imaginadas, somente empregos de pouca exigência e baixa remuneração surgiram de forma massiva (Cury, 1998).

Com o cenário exposto, temos a segunda grande “reforma” no EM por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB/71), que fixava as novas diretrizes e bases os agora chamados 1º e 2º Graus, correspondem respectivamente ao ensino primário e ensino de grau médio das legislações anteriores e tinha como objetivo geral:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971).

Na LDB/71, apareciam conceitos utilizados até os dias atuais, como a qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania, o ideal de formação integral, as ideias de habilidades e competências e a divisão do currículo em núcleo comum nacional e parte diversificada para cada região (Brasil, 1971).

No que tange ao ensino de 2º grau, a profissionalização era o principal objetivo, e era obrigatório a todos ingressantes na etapa nos seguintes termos:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- A. no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- B. no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

A. terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

B. consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (Brasil, 1971).

A partir dos termos da Lei, a profissionalização seria o futuro para o Brasil, que se desenhava à época, entretanto, não se aplicou a realidade, pois tais ações ignoravam os processos produtivos e as divisões de classe da sociedade. Outros fatores para o fracasso dessa Lei era a falta de estrutura e professores qualificados (Cury, 1998).

Visto os problemas da LDB/71, foi promulgada a Lei nº 6.297, de dezembro de 1975, para tentar sanar a ineficácia das medidas postas, com abertura para empresas financiarem a educação, por meio de isenção fiscal, o que deu início para os investimentos massivos da iniciativa privada na educação. Tal medida visava sanar os problemas da educação, porém apenas terceirizaram os problemas do poder público para as empresas (Cury, 1998; Brasil, 1975).

Tal cenário só viria a ter nova mudança com a promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera a LDB/71 e com as principais mudanças relacionadas à finalidade do 2º grau de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, e torna a profissionalização facultativa aos estabelecimentos de ensino (Cury, 1998; Brasil, 1982).

Com o fim da ditadura militar, em 1985, e a redemocratização do País, era necessária uma reformulação das leis nacionais que viriam a se concretizar apenas com a CF/88. Na CF/88 há a instrução para a criação de uma nova LDB, o que viria a se concretizar somente em 1996. (Brasil, 1988).

Na CF/88, a educação foi contemplada como direito social, e sua a concepção passou a ser nos termos da Lei:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O Artigo 206 delimita os princípios que a CF/88 propõe em sua versão original:

- 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, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Assim como as legislações educacionais anteriores, a CF/88 deixa exposta a educação livre à iniciativa privada, conforme a seguir:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (Brasil, 1988).

No Artigo nº 210 foram fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e foi assegurado uma formação básica, que respeite os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Dessa forma, a ideia de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi posta pela primeira vez. Vale ressaltar que não foi posto um currículo estruturado para atingir tal formação básica, fato esse que só viria acontecer com os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) em 1997 (Brasil, 1988; Santos Filho; Barroso; Sampaio, 2021).

Na versão original a CF/88 apresenta a necessidade da criação de um PNE com os seguintes objetivos:

- Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
- I - Erradicação do analfabetismo;
 - II - Universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - Formação para o trabalho;
 - V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Brasil, 1988).

No primeiro texto da CF/88, o EM não foi citado, o documento dispõe apenas sobre o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Só na LDB/96 que o EM foi colocado de forma gratuita e buscou a universalização nos termos da Lei "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" (Brasil,1988).

A LDB/96 foi um marco para as políticas educacionais, pois aprofundou vários conceitos em uma única lei específica para a educação. A LDB/96 traz o conceito de educação básica, dividida em Pré-escola, Ensino Fundamental e EM, e põe como objetivo final a formação cidadã (Brzezinski, 2018). O EM é instituído com duração mínima de 3 anos a partir das seguintes 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).

Com as novas regulamentações, o EM manteve a preparação básica para o trabalho e a formação para a cidadania, entretanto, efetivamente uma nova roupagem de flexibilização do trabalho e aperfeiçoamento surge para a sociedade neoliberal que foi posta na década de 1990 (Brasil, 1996; Brzezinski, 2018).

Embora exista um regime de colaboração entre as esferas União, Estados e Municípios, o EM passou a ser responsabilidade dos estados da forma disposta em Lei, “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (Brasil, 1996).

A educação geral para o trabalho e ensino técnico, assim como as habilitações profissionais, apareceram na LDB/96 como facultativas e possíveis de serem realizadas, desde que o currículo básico fosse cumprido, com abertura para a cooperação de instituições especializadas (Brasil, 1996).

No que tange o acesso ao EM, há um grande avanço nas últimas décadas, entretanto, ainda há grande incidência de evasão e não inserção na etapa aos jovens entre 15 e 17 anos. O acesso foi expandido após a criação da LDB/96. Antes da legislação, no ano de 1991, o número de estudantes matriculados no EM era de aproximadamente 3,5 milhões, enquanto no ano de 2004, o número estava em cerca de 9 milhões de estudantes. Observou-se avanços em uma etapa que outrora era direcionada apenas às elites, no entanto, a universalização não foi atingida (Silva, 2018).

Com a ampliação do acesso de jovens de diferentes realidades e condições sociais, há a inserção de complexas relações de desigualdades para dentro do ambiente escolar. Segundo o censo escolar de 2022, cerca de 7,9 milhões de jovens foram matriculados no EM em todo Brasil (Krawczyk, 2014a; Brasil, 2022).

Em 2001, foi definido PNE (2001-2011) por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, nos termos da CF/88 e da LDB/96. O PNE 2001-2011 traçou metas difíceis de serem alcançadas para a ampliação do EM, e buscou solucionar principalmente os problemas históricos de evasão e não matrícula dos jovens de 15 a 17 anos. O PNE previa em relação aos estudantes:

- a) o reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas que contemple a ocupação racional dos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, com o objetivo, entre outros, de facilitar a delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio separadas, pelo menos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil;
- b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infraestrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual;
- c) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem;
- d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental. (Brasil, 2001).

Sobre currículo, o PNE 2001-2011 dispôs: “2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho

Nacional de Educação”. Houve a intenção de criar uma unidade curricular nacional para superar os PCN’s do EM datados de 2000, entretanto tal meta não foi atingida (Brasil, 2001)

O PNE 2001-2011 versou ainda sobre a melhora em avaliações externas, a redução dos níveis de evasão e formação de professores.

3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados.

4. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível.

5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem (Brasil, 2001).

O PNE 2001-2011, previa suporte financeiro para o cumprimento de suas metas como as melhorias estruturais e valorização dos profissionais de educação, entretanto houve um esvaziamento orçamentário e as metas ficaram na “boa vontade” do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade (Cury, 2008).

A educação básica avançou no Brasil com a aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que colocou o Ensino Fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade (Cury, 2008).

A emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, do FUNDEB, já aprovada e seguida da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, representaram novos rumos para a educação básica. As legislações geram um cenário de mudança, tanto na composição e distribuição dos recursos em educação, quanto no acesso para o atendimento do EM, da educação infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Cury, 2008).

As pressões por uma reforma no EM ocorrem desde a década de 1990, sobretudo pelo setor empresarial e pelos organismos multilaterais internacionais, com críticas frequentes à baixa proporção de matrículas no ensino técnico profissionalizante, ao “currículo único” e aos baixos índices nas avaliações externas (Cury, 2008).

A ideia de conteúdos mínimos para serem trabalhados em todo território nacional está posta desde a CF/88, entretanto a construção de uma “Base” perpassa por diversos caminhos até a efetivação da BNCC, em 2018, quando a última versão foi disponibilizada. O fortalecimento para a efetivação da base vem desde o ano de 2013 com o PL nº 6840/2013, que dispunha a divisão nas 4 áreas para o currículo, I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas, além de uma parte diversificada e a ideia de educação em tempo integral no EM (Brasil, 2013; Brasil, 2018).

Destaca-se o PL nº 6.840/2013, que viria a ser o alicerce da MP nº 746/2016, a ideia de flexibilização, a manutenção do núcleo comum que garanta apenas português e matemática, e fortalecimento de áreas de formação profissional com diminuição do núcleo propedêutico; aumento da carga horária com investimento em infraestrutura para que se possa diminuir a oferta no período noturno (De Quadros; Krawczyk, 2019).

Neste cenário, o PL 6840/2013 procurou reformar o currículo do EM para atender os interesses dos segmentos empresariais. Com a justificativa de que o EM não correspondia à vida dos jovens, especialmente à vida profissional, além de não contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País. Havia um discurso em que o currículo do EM era ultrapassado, extremamente carregado (muitas disciplinas), com excesso de conteúdos, formal e padronizado numa dinâmica, que não entendia as individualidades pessoais e geográficas dos alunos (Cury, 2008; Motta; Frigotto, 2017).

No mesmo período, a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). O Pacto apresentou os seguintes objetivos:

Art. 3º As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - Promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- III - Rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (Brasil, 2013).

O PNFEM era um programa de formação continuada em que os docentes realizavam formações e discussões em sua própria escola para buscar melhorias e soluções conectadas com as realidades percebidas. Os

docentes e professores formadores do programa ganhavam uma bolsa de estudos para desenvolvê-lo. O programa teve cerca de 490 mil professores inscritos e 20 mil beneficiados, teve seu fim em 2015, e produziu diversos artigos e trabalhos que contribuíram para o avanço do EM no Brasil (De Brito, 2023).

Em 2014, foi promulgado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE (2014 - 2024), que tem como característica a disposição do § 5º do Art. 7º “Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Com o pacto entre as instâncias, visou-se a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagens para compor a BNCC da educação básica, assim como articular com o currículo dos cursos superiores de licenciatura. A ideia da base perpassou também nas discussões da CONAE em novembro do mesmo ano (Brasil, 2014).

Em junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco para a construção da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas, em suas respectivas áreas, envolvidos na elaboração da Base, e por meio da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, os oficializou Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. (Brasil, 2015)

Tal comissão teve as atribuições de formular, em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC. A BNCC, inicialmente, foi concebida como um ponto de início para, a partir dela, se construir um currículo em si e não um currículo mínimo. Após sua publicação, entre setembro de 2015 e março de 2016 foi aberta uma consulta pública para avaliações e sugestões desta primeira versão (Neira; Junior; Almeida, 2016).

Quando analisamos a contrarreforma educacional no contexto geral, percebemos que algumas disciplinas foram ainda mais marginalizadas e na primeira versão até excluídas do EM como a Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes. Em sua versão final, a presença retorna, porém não mais de forma obrigatória em todos os anos do EM (Ferretti; Silva, 2017).

A primeira versão desagradou grupos conservadores e progressistas, por diferentes motivos: para os primeiros o documento era insuficiente, pois não

propunha conhecimentos necessários; para o segundo grupo as propostas eram de caráter neoliberal e estavam acenando para o mercado. Entidades científicas, os movimentos sociais e organizações não governamentais ligadas à educação, também fizeram duras críticas aos documentos, como a Associação Nacional pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por meio do Ofício n. 01/2015/GR – Exposição de motivos sobre a BNCC (ANPED, 2015); que fez críticas ao documento principalmente por sua característica de “unificar” o Brasil e seus sujeitos (Neira; Junior; Almeida, 2016).

Nazário, Santos e Neto (2021) abordaram as repercussões no contexto online e concluíram que as principais temáticas abordadas nas mídias se referiram à natureza política. As manifestações favoráveis a contrarreforma possuía concepções neoliberais, associadas ao espectro político de direita, para que os interesses do mercado fossem atendidos no ambiente escolar. As argumentações contrárias à contrarreforma apresentavam um viés de esquerda. A reforma distancia-se do compromisso de ofertar uma educação pública de qualidade voltada à superação das desigualdades sociais no contexto brasileiro.

Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada. Entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários, para debater e definir a versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A segunda versão da BNCC descreveu um rol de objetivos de aprendizagem como forma para garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Com uma crise política instalada no país, no dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada definitivamente da presidência pelo Congresso Nacional, sob o argumento, considerado por muitos controverso, de que cometeu crime de responsabilidade (Aguiar, 2019).

Diante desse contexto, começou o governo de Michel Temer e iniciou seus pacotes de contrarreformas e políticas neoliberais. As contrarreformas

tinham como foco as áreas fiscais, trabalhistas, previdenciárias e educacionais, como a PEC do Teto de Gastos (PEC 55/2016) e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017). Na área educacional, a principal ação se deu na criação do NEM e da BNCC, que se embasou no PL nº 6.840/2013, constituiu a MP nº 746/2016, que seguiu seu processo de tramitação e foi promulgada em Lei do NEM (Brasil, 2016; Brasil, 2017).

A MP nº 746/2016 foi proposta com a promessa de sanar os problemas estruturais do EM que seriam a estagnação do IDEB, o baixo índice no PISA, o número excessivo de matérias (13), e a taxa de menos de 17% dos concluintes do EM ingressarem no Ensino Superior (Ferretti; Silva, 2017).

O NEM tem como justificativa para sua criação um suposto cenário de “terra arrasada”, em que foi utilizado as avaliações internacionais como parâmetros para “condenar” o EM no Brasil. O Ministério da Educação (MEC), justificou a urgência da “reforma” como solução para acelerar o crescimento econômico, além do investimento em capital humano voltado para a educação profissional, para assim gerar níveis de produtividade e crescimento econômico (Motta; Frigotto, 2017).

Quando se analisa as audiências da contrarreforma do NEM, era notável a presença de empresários, que estavam a serviço de seus interesses e consequentemente aos interesses neoliberais, além de buscarem benefícios com posicionamentos que favoreciam o mercado e a mercantilização da educação. Demonstrou apenas preocupações quanto ao lucro em detrimento das consequências que poderiam ser causadas como o aumento da evasão escolar no EM e a queda da democratização do ensino (De Quadros; Krawczyk, 2019).

Em síntese, houve grande influência empresarial na formulação da contrarreforma do EM que acarretaram várias propostas de cunho neoliberal, como a pedagogia das competências. Para o atendimento desses interesses, as políticas adotadas acabaram por gerar problemas na democratização do acesso ao EM (Motta; Krawczyk, 2019).

Um exemplo disso foi a presença de empresários nas audiências e discussões da contrarreforma, sobretudo do movimento “Parceiros da Educação”, que tem como principais expoentes as Fundações Lemann, Itaú

Social e o movimento Todos pela Educação. Estas organizações tendem a agir de maneira coerente aos interesses neoliberais práticos, de criação do problema e venda da solução (Krawczyk, 2019; Harvey, 2008).

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, nos seguintes termos:

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (Brasil, 2017).

Dois dias depois, 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental.

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017).

Somente em 02 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC do EM. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. (Brasil, 2018)

Assim, em 5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) que se orienta nos termos da Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

Art. 2º O Programa utilizará como instrumentos de apoio:

I - Assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;

II - Formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs;

III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (Brasil, 2018).

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do EM. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Ao analisar o contexto e os sujeitos da contrarreforma, bem como a regressão teórica e política, nota-se que a administração da questão social e resolução imediata dos problemas econômicos e profissionais foi objetivada. Entretanto, para isso foi negado os fundamentos científicos que dão luz ao entendimento do funcionamento do mundo e da sociedade humana, para priorizar pensamentos morais do capital e contradições ético-políticas, fato esse que marca um retrocesso nas políticas educacionais Brasileiras (Motta; Frigotto, 2017).

O resgate da possibilidade do notório saber dentro das escolas, em sua essência desvaloriza o profissional da educação, quando permite que “prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (Brasil, 2017, Art. nº 61, inciso IV) seja critério para se ministrar aulas em redes de ensino. Essa abertura para o notório saber representa um retrocesso às conquistas nas políticas educacionais, uma vez que há lutas para o reconhecimento e valorização dos cursos de licenciatura e dos profissionais da educação (Ferretti, 2018).

Desde os primeiros documentos reguladores da educação, em 1931, havia a possibilidade de educação pública e privada em paralelo, fato que

fragmentou o ensino em uma dualidade de concepções de educação. A mercantilização da educação é anterior às ideias neoliberais, sua presença foi fundamental para dividir a educação em dois caminhos distintos, em que a educação privada era enaltecida e patrocinada, de forma a vender suas honrarias e a educação pública precarizada e com seu caráter instrumental (Saviani,1999).

Há desdobramentos também para os professores com a alteração no Artigo nº 62 da Lei nº 13.415/2017, que coloca a formação dos docentes no ensino superior, em alinhamento às normativas e resoluções da BNCC, que também teve como objetivo moldar os futuros professores para o pensamento crítico e voltado para as habilidades e competências, e assim o “novo professor modelo”, molda o “novo aluno modelo” com as características necessárias para o projeto neoliberal (Ferretti, 2018).

O fomento da educação em tempo integral, foi posto na Lei nº 13.415/2017 de forma a solucionar problemas, porém no contexto social do Brasil em suas proporções continentais e a grave desigualdade social, criou-se um empecilho para a inserção de jovens em condições de vulnerabilidade social, uma vez que em diversos casos necessitam complementar a renda de suas residências com empregos no contraturno escolar (Da Silva; Silveira; Cruz, 2019).

A tendência ao abandono escolar com necessidade de dedicar-se 7 horas de seu dia para o ensino em tempo integral é iminente. Em diversos contextos Brasileiros, quem terá os meios necessários para dedicar-se em tempo integral serão os filhos com condições financeiras favoráveis, o que poderá fomentar ainda mais injustiças e desigualdades sociais (Da Silva; Silveira; Cruz, 2019).

Na análise dos discursos e concepções de educação abordadas na BNCC, percebe-se que a contrarreforma de 2017, apesar de denominada “Novo Ensino Médio”, em sua essência, não traz discursos tão novos assim, mas resgata proposições antigas e por vezes já superadas, como o notório saber. Quando se coloca em perspectiva o documento oficial da contrarreforma com outros documentos oficiais que outrora regiam a educação no EM como os PCNs, antigas LDBs e as DCNs, é percebido que o NEM faz um resgate dos

discursos conservadores e das ideias de educação com base na concepção de competências, assim como mantém e fortalece a dualidade histórica, que gera a manutenção da divisão de classes (Silva, 2018; Ferretti, 2018).

Quando analisamos a pedagogia das habilidades e competências presente na BNCC, observamos a inclinação para a formação do sujeito neoliberal descrito por Dardot e Laval (2016), dentro do processo de escolarização o educando “modelo” é o que faz mais atividades e se adapta melhor ao seu ambiente de forma maleável e individual. O educando habilidoso e competente é o objetivo do NEM, em detrimento do aluno crítico, pois para os ideais neoliberais a criticidade não corrobora em nada.

A formação deste sujeito neoliberal vai ao encontro dos interesses do neoliberalismo, as habilidades e competências oferecem o arcabouço necessário da criação do sujeito flexível, que é essencial para o projeto de sociedade em curso no Brasil (Harvey, 2008).

Outro ponto que reforça a valorização do individual ao coletivo no NEM foi a criação dos itinerários formativos, que a primeiro momento parecem ser uma forma de contextualizar o ensino a cada região do Brasil e suas realidades, com aprofundamento em uma das 4 grandes áreas do conhecimento utilizadas no ENEM e contempladas na presente legislação do NEM. Porém, com o foco na formação técnica ou com os itinerários descontextualizados, gera-se a individualização dos currículos e a especialização precoce dos estudantes, além de fragmentar ainda mais o ensino (Silva, 2018).

Os aspectos políticos, econômicos, os objetivos presentes e não presentes na estrutura do documento oficial da contrarreforma, além das disputas ideológicas presentes, a concepção de flexibilização curricular e a forma de entendimento sobre a qualidade de ensino, que permeia o documento, são problemas quando analisados e escancaram os objetivos por trás do NEM, de modo a valorizar os ideais neoliberais com o *lobby* dos empresários com o aval e o consentimento do Estado Brasileiro. A construção da Lei com base nas avaliações externas, mostra que o Brasil, como país do capitalismo periférico, se sujeita às recomendações do capital internacional, ao agir de maneira subserviente aos países do capitalismo central (Harvey, 2008).

Conclui-se que o EM foi concebido para as classes dominantes, e já surge com uma dualidade histórica entre formação propedêutica e profissional. Com o passar dos anos, a dualidade se manteve em todas as legislações da etapa, porém um fator marcante foi que a formação para o ensino superior esteve em sua grande maioria, voltada para ricos, enquanto a formação profissionalizante para os mais pobres.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular e Os Itinerários Formativos no “Novo” Ensino Médio

Após a construção da BNCC, com suas disputas políticas, de concepções, ideologias, contradições, avanços e retrocessos, em 14 de dezembro de 2018, foi homologada à BNCC para o EM. Desta maneira, o Brasil finalmente cumpre, do ponto de vista legal, com sua constituição e possui uma base nacional comum para todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018).

A BNCC do EM enquanto estrutura curricular é dividida em formação geral básica norteadas pela própria BNCC e parte diversificada, com os itinerários formativos. Na formação geral há 4 áreas do conhecimento: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas. Cada área do conhecimento possui suas competências específicas e suas habilidades a serem trabalhadas (Brasil, 2018).

Sobre a parte diversificada, sua construção e aplicação fica a cargo dos sistemas de ensino a partir dos seguintes critérios:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do Art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2017).

Para a parte diversificada e seus itinerários formativos, há uma tendência de componentes curriculares voltados à formação técnica e profissional, assim como matérias voltadas ao empreendedorismo e ao projeto de vida. Na parte diversificada ainda há possibilidades para a parceria público-privada, para a oferta de cursos e formações. Nesta parte, foi contemplada a

possibilidade da presença de professores com notório saber para ministrar aulas no EM (Brasil, 2017).

A BNCC é descrita como “[...] um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo”. O documento corresponde a uma referência nacional para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das instituições públicas e privadas, em busca da educação integral e do desenvolvimento pleno dos estudantes. O MEC é colocado como apoiador permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na implementação da BNCC (Brasil, 2018, p.5).

Isto posto, a BNCC para o EM segue a lógica contextual das bases para educação infantil e ensino fundamental:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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 (PNE) (Brasil, 2018).

As aprendizagens essenciais são definidas com a finalidade de atingir as dez competências gerais, que interseccionam, o âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção da BNCC é traçada nos conceitos de Habilidades e Competências. Nos termos do documento competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Ao definir essas competências, a BNCC alinha-se aos objetivos do Caderno de Educação em Direitos Humanos de 2013 e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015 (Brasil, 2018).

Para a BNCC, o conceito de competência tem sido o foco, assim como para as avaliações internacionais da OCDE, que coordena o PISA, e da Unesco, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da

Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Dessa forma, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos e concepções de educação (Brasil, 2018).

De forma prática, a ideia de competência indica o que os educandos devem “saber” (constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o “saber fazer” (mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que o fomento a uma educação “competente” remete aos ideais individualistas e reprodutivistas da teoria neoliberal. Quando observamos o documento da BNCC do EM a pedagogia das competências é justificada por documentos de ONG’s, OSCIP’s e organismos multilaterais internacionais, fato que reforça as discussões da subseção 1.1 do caráter neoliberal da contrarreforma do NEM.

A BNCC firma em sua introdução, o compromisso com a educação integral, que visa a formação e o desenvolvimento global dos educandos. O documento diferencia a educação integral, da educação em tempo integral, além de reiterar a superação da fragmentação do conhecimento, voltado ao protagonismo do educando e do projeto de vida (Brasil, 2018).

O compromisso da BNCC com a educação integral é norteado no ideal descrito na Lei nº 13.415/2017:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

Dado o foco na formação integral do educando, quando se analisa o documento em sua totalidade há contradições. Há momentos de contemplação da educação integral como na proposta de ações interdisciplinares, de forma contrária, hierarquiza conteúdos e minimiza componentes curriculares como a Educação Física, contemplada apenas em duas habilidades específicas das 28 propostas para o EM (Brasil, 2018).

Outro fator que a BNCC reforça são os currículos e práticas pedagógicas frente às diversidades culturais e desigualdades educacionais brasileiras. Por meio do pacto Inter federativo, a implementação da BNCC busca a igualdade, a equidade e a diversidade (Brasil, 2018).

O primeiro princípio foi a igualdade no âmbito educacional, que foi contemplada como fundamental, o que reforça o papel significativo da BNCC no processo de implementação das aprendizagens essenciais. O conceito de igualdade foi mencionado para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, com o intuito de garantir o direito à aprendizagem. A busca pela redução das desigualdades educacionais históricas no Brasil foi exposta na BNCC, sobretudo no que diz respeito ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado (Brasil, 2018).

Segundo a BNCC, as desigualdades entre os estudantes marcadas por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias, devem pautar as decisões curriculares e didático-pedagógicas das secretarias de educação de cada estado brasileiro. Nesse contexto, o planejamento de trabalho anual das instituições escolares, os eventos do cotidiano escolar devem caminhar para a superação dessas desigualdades (Brasil, 2018).

O segundo princípio descrito pela BNCC foi a equidade, no reconhecimento de que as necessidades dos educandos são distintas. Assim, esse deve ser o foco das ações das secretarias de educação para reverter os cenários adversos (Brasil, 2018).

Sobre equidade, a BNCC contempla o compromisso de:

[...] reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos - como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes - e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018).

O terceiro princípio contemplado na BNCC foi a diversidade, compreendido e valorizado em seus mais amplos aspectos como: a

diversidade de saberes; vivências culturais; perspectivas de mundo; regionalidades; identidades; potencialidades; particularidades locais, regionais e estaduais (Brasil, 2018).

A busca pelo reconhecimento e acolhimento das diversidades corresponde a um dos pilares da educação integral proposta pela BNCC:

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018).

A multiplicidade de identidades e contextos sociais que são abordadas durante a vida escolar e social no geral, são relevantes para a abordagem sobre diversidade em todo e qualquer componente curricular. Assim, ao pensar na diversidade do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário desde a construção curricular, levar em conta o pluralismo cultural para efetivação da educação integral (Silva Junior, 2023).

Na área de “Linguagens e suas tecnologias” na BNCC, estão as unidades escolares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Língua Portuguesa foi o único componente curricular com habilidades específicas e obrigatória nos 3 anos de EM. Artes, Educação Física e Língua Inglesa são tratados pela BNCC como espécies de complemento para o ensino da Língua Portuguesa e não são obrigatórios durante todo o EM (Brasil, 2018).

Na área de “Matemática e suas tecnologias”, há somente a matemática como componente curricular obrigatório em todos os anos do EM e com habilidades específicas (Brasil, 2018).

Na área de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” são compostas por Biologia, Física e Química, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é caracterizada por História, Geografia, Sociologia e Filosofia, tais áreas são trabalhadas de forma interdisciplinar, porém com a não obrigatoriedade de estar presente em todos os anos da etapa, fato que enfraquece as áreas e seus componentes enquanto conteúdo do EM (Brasil, 2018).

A estrutura do EM foi posta de forma hierarquizada e limita as áreas do conhecimento, assim como minimiza a abrangência dos componentes curriculares. A Educação Física, por exemplo, foi simplificada como auxiliar de

outro componente curricular, apesar de corresponder a uma área relevante e complexa (Brasil, 2018).

Posto a estrutura, a BNCC traz consigo a concepção de EM como etapa que sofre historicamente com a evasão, mal desempenho e desconexão com a realidade das juventudes. É falado no documento que para reverter esse cenário, há de se adotar uma noção ampliada e plural das juventudes, para o acolhimento das diversidades e efetivação da educação integral, porém na implementação do documento, percebe-se que a BNCC faz o movimento contrário, quando abre possibilidades de redução de carga horária no EM (Brasil, 2018).

Para a construção dos itinerários formativos, a BNCC orienta os sistemas de ensino da seguinte forma:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (Brasil, 2018).

Em seu texto ainda reforça essa flexibilização com “princípio obrigatório” para os sistemas de ensino e escolas, desde que garantidas as habilidades e competências da BNCC. Há aqui a clara manifestação dos interesses por trás da contrarreforma do NEM e seu caráter neoliberal, em que a valorização do flexível e individual é colocado como algo benéfico para o educando. Tal discussão é feita por Dardot e Laval (2016) acerca do sujeito neoliberal moderno que deve ser flexível, fluido e inovador, em sua conduta onde suas atitudes determinam o “fracasso” ou “sucesso”. Dessa forma, a competitividade e o “protagonismo” são produtos da flexibilização (Brasil, 2018).

Quando analisamos a pedagogia das habilidades e competências, presente na BNCC, observamos a inclinação para a formação do sujeito neoliberal descrito por Dardot e Laval (2016), dentro do processo de escolarização, o educando “modelo” é o que faz mais atividades e se adapta melhor ao seu ambiente de forma maleável e individual. O educando habilidoso

e competente é o objetivo do NEM, em detrimento do educando crítico, pois para os ideais neoliberais a criticidade não corrobora em nada.

Os Itinerários Formativos são encarregados de efetivar a flexibilidade do currículo, seja de forma acadêmica ou técnica profissional:

No Brasil, a expressão 'itinerário formativo' tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (Brasil, 2018).

A noção de Itinerários Formativos não é inédita na história do currículo e contempla a ideia de individualização da formação com a roupagem de uma pedagogia diferenciada. Nas DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de 2010, os Itinerários Formativos foram postos como roteiro de estudos no plano de formação continuada e como percursos formativos a serem cursados de forma concomitante ao ensino regular, para assim qualificar-se para fins de exercício profissional e/ou a continuidade dos estudos (Lopes, 2019).

Os Itinerários Formativos foram incorporados pela resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define DCNs para o EM, porém não houve definições sobre as possibilidades de construção desses itinerários (Brasil, 2012).

Na resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, foi contemplada a organização curricular sobre a construção dos Itinerários Formativos:

[...] a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Brasil, 2012).

A flexibilização do currículo foi contemplada como princípio obrigatório para a construção dos Itinerários Formativos. A sua implementação tem como base a valorização do protagonismo juvenil e a multiplicidade de interesses dos

educandos. Fica a cargo dos sistemas de ensino a decisão dos temas trabalhados, forma de oferta, o que leva em consideração o contexto local (Brasil, 2018).

Para a oferta dos Itinerários Formativos, os sistemas de ensino podem adotar formatos de disciplinas que tematizem assuntos das 4 áreas de conhecimento ou voltadas para o ensino técnico profissional. Na aplicação, podem ser adotados formatos de projetos interdisciplinares como: Oficinas; Observatórios; Núcleos de criação e estudos; Clubes; Laboratórios; Incubadoras. Nesse contexto, os projetos interdisciplinares devem estar articulados com os problemas reais e o ensino deve ocorrer por metodologias ativas (Brasil, 2018).

Outra temática relevante da contrarreforma do NEM está relacionada ao projeto de vida, que aparece na Lei nº 13.415/2017 da seguinte forma:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

O projeto de vida é colocado como uma das direções do EM e compõem o ideal de educação integral. De forma prática, o disposto do artigo é ampliado na BNCC como a sexta competência geral da educação básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018).

Conforme a competência geral 6, a construção do “projeto de vida” deve estar alinhada com os princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, entretanto, contradições são percebidas. Lopes (2019) alerta sobre tal contradição de forma a questionar “Como conceber o ajuste a um projeto de vida?”. O enfoque na construção de um projeto de vida para estudantes diversos e singulares, com projeções e metas a serem atingidas, sugere uma linearidade de juventudes e contextos que são opostos à realidade nacional e aos princípios descritos.

Na BNCC o projeto de vida corresponde a um direcionamento para o EM e como currículo foi contemplado nas competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018). Entretanto, o projeto de vida tornou-se componente curricular obrigatório em vários estados do Brasil como Mato Grosso do Sul, São Paulo, Goiás e Paraíba (Santos et al, 2021; Silva et al, 2023; Rocha, 2023).

Tal componente curricular, tem como orientação um documento elaborado pelo MEC denominado “Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida”. Esse documento não está disponível na internet e foi veiculado internamente nas secretarias estaduais. Há 4 macros temas a serem trabalhados no componente: Autoconhecimento; Eu x Outro; Planejamento e Preparação para o mundo fora da escola (Santos; Gontijo, 2020).

O componente curricular projeto de vida foi direcionado para as competências socioemocionais e direcionamentos sobre carreira e vida adulta. As temáticas são relevantes para a etapa, entretanto, para integrar o currículo, as disciplinas “clássicas” perderam carga horária. Os professores das mais diversas áreas acabaram por pegar aulas de projeto de vida para completar suas cargas de trabalho. Dessa maneira, aliada a forma como foram impostas nas escolas, professores sem formação ou conhecimentos necessários para o desenvolvimento do componente curricular aplicaram às aulas (Santos; Gontijo, 2020).

Em pesquisa realizada no estado de São Paulo foi analisada as perspectivas dos professores sobre o componente curricular projeto de vida. Uma das professoras entrevistadas salienta: “Na escola, há poucas aulas de matemática e eu precisava chegar numa carga de 36 aulas e eu só conseguiria se eu completasse com o projeto de vida” (Silva et al., p.7, 2023).

Na mesma pesquisa, realizada no estado de São Paulo, outra professora apontou outros problemas sobre o Projeto de Vida:

[...] às vezes, me pergunto, se eu... ou se nós, professores, seríamos as pessoas mais indicadas pra trabalhar, então, esse componente curricular, porque a formação que eles dão não é uma formação que nos possibilita uma certa segurança, a gente vai tateando e aí, vai vendo o que dá certo, o que não dá certo . . . os alunos até perguntam: “Professora, mas [você] tá parecendo uma psicóloga” e eu [respondo] “não” [risos], mas é porque eles não estão entendendo, porque aquilo que está

assim... imposto. Eu também, às vezes, não entendo. Eu falo assim: “Não, não sou psicóloga... Eu sou professora, mas eu estou fazendo o que tem... o que deve ser feito (Silva *et al.*, p. 8, 2023).

Postos os interesses e mudanças que a BNCC buscou atender, percebe-se o atendimento dos ideais neoliberais que as instituições privadas buscam implementar na educação dos países do capitalismo periférico. Quando as ideias de habilidades e competências são exploradas e postas como “solução” para a educação brasileira, o currículo é esvaziado para uma concepção de instrumentalização básica para o mercado. Retira-se os aprofundamentos dos conteúdos da formação geral básica e trata os conteúdos da parte diversificada de maneira superficial. Desse modo, a educação nacional continua com seus problemas estruturais e criam-se problemas.

Os “projetos de vida” pensados para os alunos na política no NEM, são rasos e não possuem as ferramentas necessárias para a superação das desigualdades sociais e educacionais. As diretrizes da contrarreforma foram pensadas por agentes políticos que não atuam nas escolas públicas brasileiras. Existe uma dissociação entre o que é proposto no NEM e a realidade do ensino público brasileiro.

2. A Educação Física “Novo” Ensino Médio no Brasil

Esta seção tem como objetivo mostrar os caminhos da Educação Física enquanto parte do currículo e das políticas públicas educacionais, com ênfase no EM e seus desdobramentos.

Na primeira subseção será realizado um resgate acerca das mudanças da Educação Física no EM, desde a criação da etapa, em 1930, e as (contra) reformas que causaram mudanças de concepções, obrigatoriedade (ou não), nomenclaturas e propostas curriculares da Educação Física.

A segunda subseção se aprofundará nas discussões da Educação Física durante o processo de construção da Lei nº 13.415/2017 e os contextos que permearam as disputas e tensões da Educação Física, acerca de carga horária, posicionamentos e desvalorização. Por fim, foi discutida a Educação

Física enquanto currículo na BNCC do EM os seus desdobramentos e a desvirtualização da disciplina.

2.1 A Educação Física no EM

Quando analisamos a Educação Física dentro do contexto do EM a situação se complica, pois trata-se de uma etapa com todos os problemas já postos e uma área de conhecimento com suas crises de identidade, contradições e disputas internas. A Educação Física, mais especificamente, no seu processo histórico, passou por diversas tendências pedagógicas que acompanhavam seus contextos sociais, políticos e econômicos. Desde a sua presença escolar, passou por concepções higienistas, militaristas, pedagogistas, esportivistas até a atual Educação Física popular com suas tendências metodológicas (Ghiraldelli, 1998; Darido, 2003).

A Educação Física estava presente no EM, desde 1931, com a Reforma Francisco Campos, com “exercícios de Educação Física obrigatórios para todas as classes”. As aulas eram ministradas em período que não contabilizava a carga horária de estudos, e ministradas por denominados professores de ginástica. A Educação Física na época estava intimamente ligada às noções de higiene (Brasil, 1931).

A Educação Física permaneceu com tal status e na CF/37, foi reforçado o caráter obrigatório nos termos:

Art. 131 - A Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (Brasil, 1937).

Na CF/37, um fato marcante foi a concepção de educação que deveria ser adotada pelas instituições de ensino, conforme contemplado no Art. 132:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937).

A ideia de adestramento físico está presente na área da Educação Física, em que a construção de corpos como força de trabalho e militarizados era buscada, para o cumprimento dos deveres econômicos e defesa da nação (Castellani Filho, 2010).

No contexto da segunda guerra mundial, em 1940, a Educação Física foi impactada com o Decreto-Lei n. 2.072 de 8 de março de 1940, “Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira” (Brasil, 1940).

No disposto do mesmo Decreto-Lei, o caráter higienista, militar e o adestramento dos corpos foi reafirmado no Art. 4º:

A Educação Física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

Parágrafo único. Buscará ainda a Educação Física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim dos preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados (Brasil, 1940).

O Decreto-Lei nº 2.072 de 8 de março de 1940 impactou a educação nacional e consequentemente a Educação Física, que interrompeu o processo de produção de mão de obra para a industrialização e enfatizou o processo de suprir uma necessidade bélica, entretanto manteve os ideais higienistas (Castellani Filho, 2010).

A Educação Física, no Decreto-Lei nº 4.244, de abril de 1942, conhecido como Reforma Capanema, não era considerada uma disciplina, mas uma prática educativa obrigatória que deveria ser cumprida durante todo ensino secundário, independente do curso escolhido, com exceção aos educandos com idade superior a 21 anos (Brasil, 1942).

A Educação Física escolar, nas legislações, continuou com seu caráter utilitarista, voltada para fins militares e comerciais, sem grandes alterações. Na

LDB/61 há uma pequena alteração em relação à Educação Física no Art. nº 22 que dispõe sobre a idade para a prática obrigatória nos estabelecimentos de ensino, que antes era obrigatória para menores de 21 anos, e a partir da lei passou a ser para os menores de 18 anos de idade (Brasil, 1961).

Com as mudanças em decorrência do golpe de 1964, o caráter disciplinar e militar ganhou notoriedade. Em 1971, a segunda LDB foi promulgada e contemplou a Educação Física no “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (Brasil, 1971).

A LDB/71 corresponde ao primeiro momento que a Educação Física foi relacionada ao currículo nos documentos oficiais. Antes disso, a Educação Física era tratada apenas como prática obrigatória e não um componente curricular.

A partir desse momento, a Educação Física passou a figurar nos currículos escolares como “atividade escolar regular”. No fim da década de 1970, a Educação Física escolar passou a ter bases científicas respaldadas pelas ciências biológicas. Com o fim da ditadura militar no Brasil, em 1985, abre-se espaço para novos olhares para a educação como um todo e com a Educação Física não foi diferente (Teles, 2021).

A partir da consolidação da Educação Física enquanto componente curricular, olhares antropológicos ganharam espaço nas discussões de concepções, e uma nova busca por significados passou a ser observada, o que influenciou as diretrizes educacionais na disciplina. Enquanto legislação, a concepção vigente ainda era a da LDB/71 (Teles, 2021).

Sobre a Educação Física, no período de 1971, até meados de 1990, Teles (2021) faz a seguinte reflexão:

Foi observado que a Educação Física se constituiu como parte do dispositivo em funcionamento naquelas décadas e que pode ter contribuído para ‘formar, disciplinar e controlar’ os indivíduos em suas ‘aptidões físicas’ e, como consequência, para a produção de mão de obra para o mercado de trabalho, por meio da disciplina ‘Educação Moral e Cívica’ constituída nas ‘práticas educativas obrigatórias’. Sua função era de interesse político dos governos do período, que a colocavam nos discursos como uma ‘forte’ aliada da escolarização, como uma estratégia útil na promoção dos eventos esportivos e com

tal função exaltava os alunos hábeis e diminuía os não hábeis, aspecto que resultava em fugas das aulas de Educação Física; essa marca perdurou na configuração da área nos espaços escolares (Teles, p, 59, 2021).

Como fim da Ditadura Militar e início da redemocratização brasileira na década de 1980, a promulgação da CF/88 traz uma mudança de paradigmas nas concepções educacionais. O ideal de acesso e permanência na escola, assim como a progressiva extensão para a obrigatoriedade e gratuidade, foram fatores impactantes no contexto educacional brasileiro que passou a ter a amplitude de acesso como foco (Teles, 2021).

Após a promulgação da LDB/96, a educação foi contemplada em um documento próprio de regulamentação. Dentre os avanços da LDB/96 está a consolidação do “2º Grau” em EM, com as seguintes finalidades, conforme o Art. 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como 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).

Na promulgação da LDB/96, a disciplina foi descrita da seguinte forma:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996).

A Educação Física foi contemplada como componente curricular da educação básica, mas com caráter facultativo nos cursos noturnos.

Em 2001, a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001 foi promulgada e adiciona a palavra “obrigatória” no texto do Caput 3 da LDB/96. Tal mudança preencheu um “vazio” na legislação que abria brechas para deslegitimação do

componente curricular, entretanto a mudança legal pouco impactou os interiores escolares (Bracht, Almeida, 2003).

Em 2003, entra em vigor a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, o texto do Caput 3 passa a constar:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – Maior de trinta anos de idade;

III – Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – Amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – Que tenha prole (Brasil, 2003).

O item IV versa sobre o Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que “Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções”. O item V foi vetado, por se referir aos cursos de pós-graduação, que por sua vez não fazem parte da educação básica como objeto de regulamentação da Lei (Brasil, 2003).

Nesse processo, a Educação Física escolar sofreu um processo de crise de identidade, que passou pela noção de área do conhecimento ampla e trabalhou com os campos biológicos, humanos e de linguagem, em que diversos profissionais da área divergem em opiniões, concepções e direcionamentos acerca da disciplina escolar (Darido, 2003).

A partir das contrarreformas educacionais, a Educação Física perdeu ainda mais espaço e foi marginalizada nos currículos educacionais. Com a contrarreforma do NEM, a Educação Física passou por modificações, enquanto área do conhecimento e na BNCC foi contemplada na área de Linguagens e suas tecnologias no EM (Darido, 2003; Brasil, 2018).

A Educação Física historicamente foi utilizada para atender aos interesses de quem estava no poder. A finalidade da Educação Física em atender a concepção de corpos saudáveis e fortes impactou profundamente a percepção sobre o componente curricular, que por muitos anos foi visto apenas como uma prática obrigatória para seleção dos aptos, de forma tecnicista.

A Educação Física como ferramenta de construção de corpos fortes e necessários para o mercado e/ou para a guerra continuou como central, mesmo com a mudança de prática obrigatória para componente curricular. O componente curricular Educação Física, apesar da ampliação das tendências pedagógicas, do rompimento com a lógica de seleção dos mais aptos e evolução de seus conhecimentos, continua hierarquizado na escola, pois continua vista como algo “não intelectual”.

Isto posto, a Educação Física corresponde a um componente curricular com suas crises de identidade, dentro de uma etapa da educação básica (Ensino Médio), que também passou por constantes mudanças.

2.2 A Educação Física no Contexto Político e curricular do “Novo” Ensino Médio

Na primeira versão de proposta para o EM, na MP 746/2016, a Educação Física foi excluída do EM, contudo, após várias polêmicas, protestos e disputas políticas, foi mantida na Lei nº 13.415/2017. Apesar da permanência na etapa a Educação Física não é obrigatória durante os três anos do EM, cabe às redes de ensino determinarem a distribuição da carga horária, com a possibilidade de se concentrar em apenas alguns dos anos (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

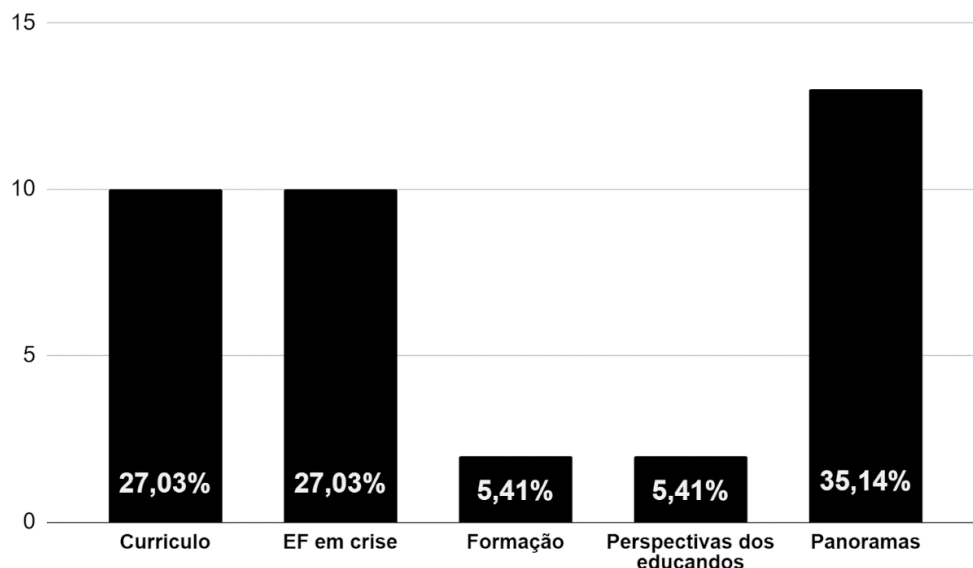
Do ponto de vista acadêmico, a Educação Física no EM foi discutida minimamente, como mostram os textos de Bungenstab e Lazzarotti (2017) e Teles e Ziliani (2019). As publicações voltadas para essa problemática evidenciam a preocupação dos pesquisadores com a disciplina e sua “desvalorização” no currículo do EM.

Neira (2018) descreve que a ausência de argumentos para a inclusão da Educação Física na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, além de reforçar a necessidade da presença dos conceitos de cultura e cultura corporal como temas centrais. Destaca-se também incoerências entre a concepção de Educação Física apresentada e o currículo proposto.

Até 2022, a produção científica sobre a Educação Física e o EM estavam relacionados com currículo, as crises da Educação Física, formação

de professores, as perspectivas dos educandos, e os panoramas gerais sobre possíveis impactos com as mudanças do NEM:

Gráfico 1 - Produção científica sobre a Educação Física e o EM.



Fonte: Silva, Lourenço e Ribeiro (2022).

Na categoria “Educação Física em crise”, foram alocados os artigos que traçaram observações sobre a Educação Física no contexto da contrarreforma do EM, com as observações das contradições da Educação Física enquanto componente curricular e/ou sua consolidação como área do conhecimento (Silva; Lourenço; Ribeiro, 2022).

Na categoria “Panoramas” estavam as publicações traçaram paralelos entre os possíveis impactos da contrarreforma na Educação Física e as perspectivas para o futuro, e ainda o contexto histórico e cultural da época de análise (Silva; Lourenço; Ribeiro, 2022).

Na categoria “Currículo”, os artigos analisaram os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física no novo contexto. As análises focaram nos desdobramentos e implicações da BNCC e os itinerários formativos (Silva; Lourenço; Ribeiro, 2022).

Na categoria “Motivação”, os artigos discutiram a vontade de participar das aulas de Educação Física no EM. Enquanto na categoria “Formação de professores” os trabalhos propuseram-se investigar os desdobramentos da contrarreforma do EM quanto à formação docente (Silva; Lourenço; Ribeiro, 2022).

Foram 37 artigos analisados no balanço de produção de Silva, Lourenço e Ribeiro (2022), houve consenso na necessidade de revogação da reforma do NEM, Entre as convergências estão: a marcante presença do empresariado no processo do NEM e as ideais neoliberais contidas; o possível abismo social que a contrarreforma provoca com o ideal de escolas em tempo integral, com uma escola para cada classe social (educação técnica ou educação propedêutica); o apontamento da contradição sobre o congelamento de gastos para a educação e a ampliação da carga horária, com a necessidade de estruturação nas escolas; o enfraquecimento da Educação Física como área do conhecimento, assim como, a desvalorização das licenciaturas com a permissão da contratação de professores com “notório saber”; além do caráter impositivo com que a contrarreforma avançou sem o devido diálogo com os professores e estudantes.

Quanto às revistas, observa-se uma predominância de publicações em revistas especializadas em Educação Física, com destaque para a Revista Motrivivência que ancorou a publicação de 11 dos 37 artigos selecionados em decorrência da realização de um dossiê sobre a temática (Silva; Lourenço; Ribeiro, 2022).

Sobre as metodologias utilizadas para a construção dos trabalhos, cabe ressaltar que a maioria (30) se ancorou em análises documentais, cinco trabalharam com estudos de caso e dois artigos consistiam em revisão de literatura. Pode-se observar que vários trabalhos abordaram as temáticas relacionadas à Educação Física na contrarreforma, entretanto há lacunas quando se observa que o debate por vezes ficou restrito aos professores de Educação Física e estudiosos da área, sem o aprofundamento da discussão para o âmbito geral da educação (Silva; Lourenço; Ribeiro, 2022).

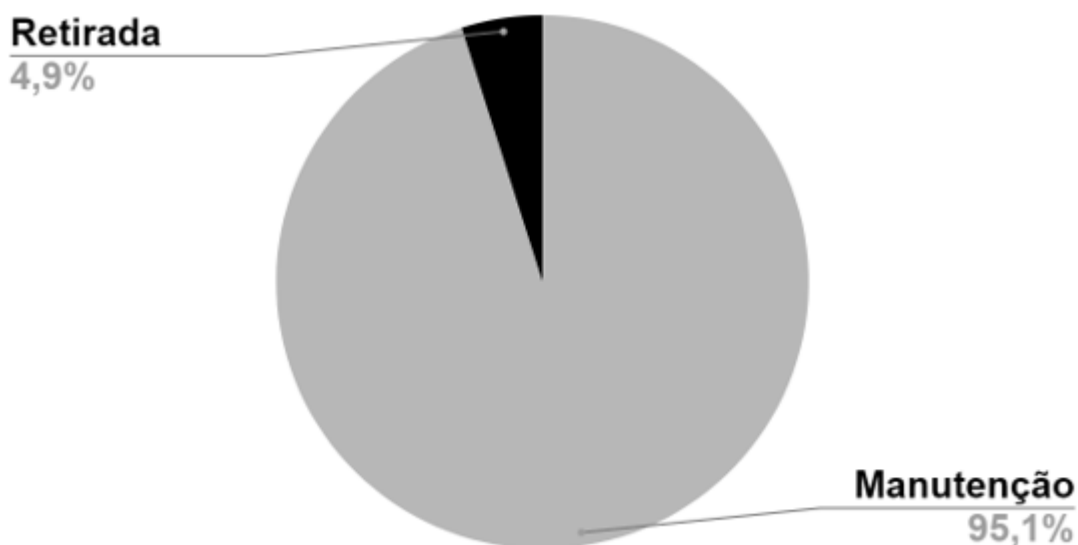
Identificou-se lacunas a serem preenchidas como o processo de participação dos professores e alunos na construção da política, além de mais estudos de caso com o objetivo de analisar os impactos singulares e plurais da reforma num país continental como o Brasil, entretanto, conclui-se que os estudiosos do tema têm perspectivas críticas alinhadas e seguem uma coerência nos pensamentos, rejeitam e criticam a contrarreforma, assim como a maneira como foi posta.

Vale ressaltar que o texto da LDB/96 no momento da construção da MP 746/2016 sobre a Educação Física, o Caput 3 do Art. nº 26 era assim disposto “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno [...]”. A proposta da MP 746/2016 foi alterar o texto para “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno [...]” no EM (Brasil, 1996; Brasil, 2016).

A principal mudança proposta pela MP em relação à LDB/96 para a Educação Física era a substituição do termo “educação básica” por especificar as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, de modo a suprimir o EM da obrigatoriedade das aulas de Educação Física.

Assim, durante a sua tramitação, enquanto MP nº 746/2016, vários Deputados, a partir das Emendas da Comissão Mista (ECMs) do Congresso Nacional, posicionaram-se a respeito da Educação Física no EM. Ao todo, foram encaminhadas 61 ECMs sobre a Educação Física, que apresentaram concepções distintas enquanto área de conhecimento. O Gráfico a seguir ilustra sobre as ECMs que: 1) Buscaram a manutenção da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório (contrapondo a MP nº 746/2016); 2) Buscaram manter as mudanças propostas pela MP e retirar a obrigatoriedade da Educação Física no EM.

Gráfico 2 – Posicionamento das ECMs



Fonte: Elaboração própria.

Do total de ECMs, 3 foram ao encontro das mudanças da MP nº 746/2016, submetidas pelos deputados: Cristovam Buarque (CIDADANIA/DF), Felipe Bornier (PROS/RJ) e Stefano Aguiar (PSD/MG).

O deputado Cristovam Buarque (CIDADANIA/DF) diferenciou-se dos demais e propôs em sua ECMs o seguinte texto: “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, sendo sua matrícula facultativa para os alunos do ensino médio”. Assim, propôs uma Educação Física obrigatória na Educação Básica, entretanto com matrícula facultativa para o EM. Em sua ECM Cristovam Buarque sugere ainda a criação do Caput 11 e Caput 13 que discorreram sobre o componente Educação Física:

§ 11 As atividades físicas, artísticas e filosóficas devem ter viés prático, com ênfase em tarefas que desenvolvam as habilidades cognitivas ou físicas do estudante.

[..]

§ 13 O ensino da educação física deverá priorizar a prática de atividades físicas e desportivas” (Brasil, 2016).

Fato contraditório sobre a proposta de Cristovam Buarque está relacionado à justificativa para as mudanças, ao mesmo tempo que reconhece a importância da Educação Física, abre a possibilidade de matrículas facultativas na disciplina no EM.

[...] A prática de atividades físicas e desportivas significam muito mais do que atividades corporais: elas desenvolvem competências, capacidades e habilidades associadas às dimensões afetivas, cognitivas, sociais, psicomotoras daqueles que as praticam [...] (Brasil, 2016)

Felipe Bornier sugeriu mudanças no Caput 3, conforme trecho a seguir: “§ 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, sendo sua prática facultativa ao aluno do ensino médio”. Suas justificativas também utilizaram de elementos contraditórios, pois reconhece a importância da prática de atividade física, mas retira a obrigatoriedade das práticas da Educação Física no EM. Reforça somente na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

[...] esta emenda modificativa, tem o propósito de acrescentar na grade curricular do ensino médio a prática da educação física, bem como obrigando os demais estudantes da educação infantil e do ensino fundamental a terem aulas regulares a todos estudantes em sua grade curricular para o bom desenvolvimento físico e assim incentivando a estes, o desejo de serem atletas competidores das mais diversas atividades desportivas (Brasil, 2016).

Stefano Aguiar propôs suas mudanças para a Educação Física no Caput 2 que originalmente rege sobre o ensino de arte, porém Stefano incluiu em seu texto a Educação Física da seguinte forma:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, assim como o de Educação Física, de Sociologia e de Filosofia, constituirão componentes curriculares obrigatórios da educação infantil e do ensino fundamental, e opcional aos alunos do ensino médio (Brasil, 2016).

Na sua justificativa, defende a manutenção de Artes e Educação Física, porém sugere mudanças nas aplicações de ambos os componentes.

[...] Tais disciplinas devem permanecer no currículo do Ensino Médio, e devem ser aprimoradas por meio de iniciativas e parcerias, cuidadosamente desenhadas e planejadas. É com o objetivo de garantir o acesso sistematizado a conteúdos imprescindíveis para o ensino do país [...] (Brasil, 2016).

Acerca das 58 ECMs que buscavam modificar o texto da MP n. 746/2016, variadas redações foram escritas, assim como as justificativas que contemplavam concepções abertas sobre o porquê da manutenção da Educação Física como componente curricular obrigatório.

Entre as ECMs que buscavam a manutenção, 18 delas apenas pretendiam a supressão do Caput 3 constantes na MP n. 746/2016, para assim manter a redação que estava na LDB/96. O deputado Celso Jacob (MDB/RJ) foi um dos proponentes de tal supressão, sua justificativa assim foi construída:

Levando em conta o que se passa nos mais modernos e avançados sistemas educacionais do mundo, não faz sentido retirar a obrigatoriedade da Educação Física no ensino médio. A presente emenda pretende assegurar a continuidade da vigência do atual texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional com relação a essa matéria (Brasil, 2016).

Outras 23 ECMs propuseram a manutenção do texto na LDB/96 ou modificaram pequenos trechos que não causam prejuízos para o componente

curricular obrigatório. A proposta de mudança buscava a substituição do termo “educação básica” pela descrição das etapas “da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio”, que compõem a educação básica.

Em 11 ECMs, foram propostas grandes mudanças no que diz respeito ao texto relacionado ao componente curricular Educação Física. A concepção de obrigatoriedade da Educação Física no EM estava presente sem grandes mudanças, entretanto os textos relacionaram a Área de Linguagens e suas Tecnologias e a BNCC com a Educação Física, como os deputados Luizianne Lins (PT/CE), Paulo Pimenta (PT/RS), Padre João (PT/MG), que apresentaram textos idênticos:

§ As instituições de ensino deverão ofertar itinerários formativos de todas as áreas constantes nos incisos I a V do caput, para garantir a efetiva liberdade de escolha dos alunos.

§ Integram as áreas do conhecimento a que se referem os incisos I a IV do caput os seguintes componentes curriculares obrigatórios: I - linguagens: a) língua portuguesa; b) língua materna, para as populações tradicionais; c) língua estrangeira; d) arte; e) educação física; II – matemática; III - ciências da natureza: a) biologia; b) física; c) química; IV - ciências humanas: a) história; b) geografia; c) filosofia; sociologia.

§ Outros conteúdos curriculares, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos, poderão ser incluídos na parte diversificada dos currículos do ensino médio, devendo ser tratados, preferencialmente, de forma transversal e integradora. (Brasil, 2016).

Paulo Pimenta justifica a necessidade de um detalhamento da disciplina Educação Física na LDB/96, conforme trecho da ECM:

É necessário que o currículo nacional comum seja amplamente conhecido para que não exista margem para modificações que representam um retrocesso no que tange o direito à aprendizagem. Por isso é preciso que as disciplinas que compõem cada uma das áreas de conhecimento sejam descritas e determinadas (Brasil, 2016).

Do total, 5 ECMs tinham como proposta a manutenção da Educação Física na Educação Básica, o que manteria as exceções de prática já postas na LDB/96. Nas ECMs a proposição era de mais uma prática facultativa na Educação Física: dos alunos matriculados no turno noturno”.

Paulo Foletto (PSB/ES), foi um dos proponentes e sua justificativa para o acréscimo foi:

A prática da educação física é indispensável para a formação integral do aluno, criança e jovem. A presente emenda pretende restabelecer o que dispõe o texto em vigor na lei de diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando, porém, o cunho facultativo para os que estudam no turno noturno, tendo em vista a realidade de vida desses estudantes (Brasil, 2016).

O deputado Eduardo Amorim (PSC-SE) foi o único que propôs uma ECMS com mudanças para a ampliação da Educação Física no EM:

§ 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, e neste haverá pelo menos 4 (quatro) horas semanais”.

Sua justificativa foi ampla e continha noções de saúde, esporte, integração social, entre outros argumentos como a abertura de possibilidades com a ampliação de carga horária total do EM:

A educação física é um meio de contribuir muito significativamente não apenas para a manutenção da saúde e para a prevenção de doenças, mas também para o desenvolvimento de práticas de cidadania, de competições sadias, de integração social, e para a preservação de inúmeros valores de boa convivência humana. Neste momento tão nobre na história brasileira, onde acabamos de sediar uma Olimpíada no Rio de Janeiro, a hora é de investir na educação e no esporte, e não de suprimir o acesso, sobretudo dos alunos mais carentes, à prática da educação física. Esta matéria precisa ter garantida sua permanência no currículo do ensino médio também. Além disto, é este o melhor momento para assegurar as 4 (quatro) horas semanais na grade curricular, pois a carga horária anual sofreu acréscimo de 800 (oitocentas) para 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Deste modo, é plenamente possível reservar 4 (quatro) horas semanais para a prática de educação física no ensino médio. (Brasil, 2016)

Por fim, a concepção adotada pela Lei nº 13.415/2017 foi a de manter a Educação Física como “componente curricular obrigatório da educação básica” alinhada às 58 ECMS, que buscavam a manutenção. Na redação final da Lei nº 13.415/2017, a Educação Física foi contemplada no Art. 35-A: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017).

Nas entrelinhas do Caput 3º do Art. 35-A que a Educação Física (assim como todos os outros componentes, com exceção de Língua Portuguesa e

Matemática) é hierarquizada pois o excerto diz: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Brasil, 2017).

Para uma área em constante conflito interno como a EF, políticas como o NEM corroboram para aumentar as desigualdades e defasagens já presentes no contexto anterior à contrarreforma. De acordo com dados do Ministério do Esporte, em 2013, é na faixa etária de 15 aos 24 anos que ocorre o maior índice de abandono de atividades físicas (Brasil, 2013). Desse modo, faz-se necessário políticas que visem reverter este quadro e não o contrário. A Educação Física permeia as áreas educacionais e de saúde, quando se retira as práticas do contexto escolar em uma etapa tão importante como o EM viola direitos contemplados na CF/88 como saúde, lazer, esporte e educação

Com as mudanças em decorrência da promulgação da Lei nº 13.415/2017, além dos prejuízos pedagógicos e de oportunidades de vivência na área da Educação Física causados aos discentes (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020). Os professores também serão afetados quanto à redução de oportunidades de emprego na área, visto que com a diminuição da carga horária da disciplina, deverão complementar suas horas aulas em várias turmas e/ou itinerários formativos.

A Lei nº 13.415/2017 impactou a formação de professores como um todo, já que o currículo dos cursos de licenciatura passou a enfatizar as habilidades e competências. Isto posto, existe uma busca da instrumentalização dos professores para convergência de ideias e formação para a aplicação dos novos conceitos. Somada a realidade educacional do país, que sofre com a constante precarização do trabalho docente, lacunas ainda maiores foram criadas com tal medida. Esta perspectiva educacional da contrarreforma apenas colabora para a manutenção do *status quo* e prioriza os níveis de avaliações externas, disfarçado de ensino de competências (Gomes; Souza, 2021).

Neira (2018) parte do pressuposto que a política apresentada na Lei Nº 13.415/2017 objetiva um projeto de sociedade, assim analisa que a BNCC na Educação Física, prioriza a racionalidade técnica em detrimento de uma

perspectiva crítica, e classificou o documento como frágil, incoerente e inconsistente do ponto de vista da educação.

O documento da BNCC descreve a Educação Física dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, o componente é apresentado como:

[...] a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento (Brasil, p. 475, 2018).

Assim, justifica a inclusão da Educação Física em “Linguagens e suas Tecnologias”, ao ligar a corporeidade como uma forma de linguagem. É posto que a BNCC do EM busca dar continuidade aos conceitos dispostos no Ensino Fundamental, que segundo o documento são:

Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Educação Física procurou garantir aos estudantes oportunidades de apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. As práticas foram trabalhadas visando à compreensão de suas origens; dos modos de aprendê-las e ensiná-las; da veiculação de valores, condutas, emoções e dos modos de viver e perceber o mundo; da reflexão crítica sobre padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde; das relações entre as mídias, o consumo e as práticas corporais; e da presença de preconceitos, estereótipos e marcas identitárias (Brasil, p. 475, 2018).

O direito ao acesso às práticas corporais, analisar as manifestações de saúde e lazer, e o envolvimento com diferentes formas da cultural corporal, são tratadas pela BNCC como potencializadoras de aprendizado e aprimoramento de “certas habilidades” (Brasil, 2018). Dessa forma, entende-se a proposta da BNCC do EM como balizadora de práticas corporais e pensamentos críticos, entretanto há uma contradição entre o prólogo do documento e o seu desenvolvimento.

No prólogo da Educação Física, na BNCC do EM, há um discurso voltado para a experimentação das práticas corporais, com a valorização da motricidade e corporeidade.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento (Brasil, p. 475, 2018).

Entretanto no desenvolver do documento não há habilidades nem competências que valorizem tal corporeidade e motricidade no caráter prático. O foco da BNCC do EM, fica na criticidade, problematização e conhecimento da cultura corporal (Brasil, 2018).

A área de linguagens é dividida em cinco Campos de Atuação Social: 1) Campo da Vida Pessoal; 2) Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa; 3) Campo Jornalístico-Midiático; 4) Campo de Atuação na Vida Pública; 5) Campo Artístico. Cada Campo de Atuação possui suas especificidades e direcionamentos. A Educação Física é pouco mencionada nos Campos de Atuação, foi diretamente citada apenas no Campo da Vida Pessoal, quando refere-se acerca do projeto de vida dos alunos:

[...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global [...] (Brasil, p. 480, 2018).

Vale ressaltar que a Educação Física possui contribuições com os outros campos de atuação colocados pela BNCC, entretanto, em suas descrições não são mencionados.

Existem 7 competências específicas para Linguagens e suas Tecnologias para o EM. Do total, a competência 5 é a única que se refere exclusivamente a Educação Física:

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, p. 482, 2018)

As competências 1 e 3 mencionam a linguagem corporal como:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, p. 481, 2018).

Apesar da linguagem corporal ser mencionada na competência 1, quando se analisa as habilidades relacionadas, a utilização das diferentes linguagens está voltada para a compreensão e produção de textos”. Sobre a competência 2 não há menções diretas à Educação Física ou a linguagem corporal, entretanto em suas habilidades apresenta várias diretamente relacionadas (Brasil, 2018).

As quatro habilidades da competência 2, mencionam a linguagem corporal, e abrem possibilidades de diversos caminhos a serem percorridos pelos professores do componente:

- (EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
- (EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.
- (EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (Brasil, p.484, 2018).

A Competência 3 menciona a utilização das diferentes linguagens, inclusa a linguagem corporal, entretanto menciona que “execução de movimentos corporais” são habilidades do ensino fundamental, com isso para o EM a prática é escanteada, em detrimento da linguagem “crítica” no campo das ideias. Nas habilidades da competência 3, duas referem-se a linguagem corporal de forma ampla e genérica, enquanto as demais sequer mencionam algo sobre corpo:

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação (Brasil, p. 485, 2018).

A competência 5 pode ser considerada a competência da Educação Física, pois seu escopo é voltado para o componente, é indicado aqui que ao final do EM:

[...] o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença da cultura corporal de movimento em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas da cultura corporal de movimento como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos (Brasil, p. 487, 2018).

Ainda na competência 5 é posto o objetivo da Educação Física e caminhos para seguir, de acordo com os ideais concebidos no documento:

Cada conjunto de práticas da cultura corporal de movimento (danças, lutas, ginásticas, esportes e jogos) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de praticar e significar a cultura corporal de movimento é objeto de aprendizagem da área, a fim de proporcionar aos jovens incorporar a cultura corporal de movimento em seus projetos de vida de forma crítica e consciente. Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens tenham experiências corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens que são objetos de conhecimento da área. (Brasil, p. 487, 2018).

As habilidades da competência 5 são:

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

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.

(EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida (Brasil, p. 487, 2018).

Podemos observar que a concepção de Educação Física posta pela BNCC, corresponde a um componente importante e com ampla discussão. Vale ressaltar que a Educação Física é utilizada como ferramenta para outros componentes, não tendo fim em si mesmo, como na primeira habilidade que é proposta a utilização de movimentos para a interação social. A prática é sugerida, mas não é o foco e sim a ferramenta para chegar-se na interação social.

A competência 6 em sua explicação é voltada em sua maioria para as expressões artísticas, entretanto, em duas habilidades, que mencionaram a cultura corporal de movimento:

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. (Brasil, p. 488, 2018).

Na seção de Linguagens e suas Tecnologias há uma concentração de propostas para a Língua Portuguesa, com explicações detalhadas, sugestões de práticas relacionadas com as habilidades, parâmetros para organização curricular, além de sugestões de progressões. Enquanto na Educação Física, Língua Inglesa e Artes, ficaram restritas às habilidades genéricas e com poucos direcionamentos específicos para cada componente.

No caso da Educação Física há um claro esvaziamento do componente na BNCC do EM quando comparamos com a BNCC do Ensino Fundamental.

Na BNCC do Ensino Fundamental, há divisões e sistematizações acerca do conteúdo que deve ser trabalhado, com Unidades temáticas definidas, além de habilidades e competências específicas para a Educação Física, diferente da BNCC do EM que se limita ao campo das problematizações e da Educação Física como ferramenta de ensino para outras finalidades (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Em síntese, a contrarreforma afetou todas as disciplinas da etapa do EM e valorizou a pedagogia das competências e habilidades, além de contribuir para a manutenção ou maximização dos problemas atuais na educação. Sobre a Educação Física, a contrarreforma apenas contribuiu para a hierarquização curricular, quando a disciplina perdeu seu status de obrigatória nos três anos da etapa e sua condição de componente curricular em todos os anos do EM. Há também uma limitação quanto às habilidades propostas pelo documento, que não valoriza os conhecimentos científicos da área, o que limita (ainda mais) o pleno desenvolvimento dos educandos (Beltrão; Taffarel; Teixeira 2020).

3. A Educação Física na Implementação do NEM em Mato Grosso do Sul

A presente seção busca analisar a política do NEM nos meandros da educação pública estadual da SED/MS. A análise será baseada em documentos oficiais e entrevistas com professores de Educação Física que atuam na REE com o EM, na cidade de Campo Grande - MS.

Na primeira subseção analisa a organização da etapa EM como um todo na REE, em especial na cidade de Campo Grande, com o intuito de contextualizar o cenário do objeto de investigação. As observações foram feitas a partir dos documentos oficiais e dos censos escolares, com olhar sobre o período da pré-reforma do NEM até 2023.

Na segunda subseção foram analisadas as falas dos professores de Educação Física sobre as mudanças do NEM na REE. Foram analisados os discursos dos entrevistados e discutidas as diferentes visões acerca do NEM.

3.1 A Organização e o Contexto do EM no MS na cidade de Campo Grande

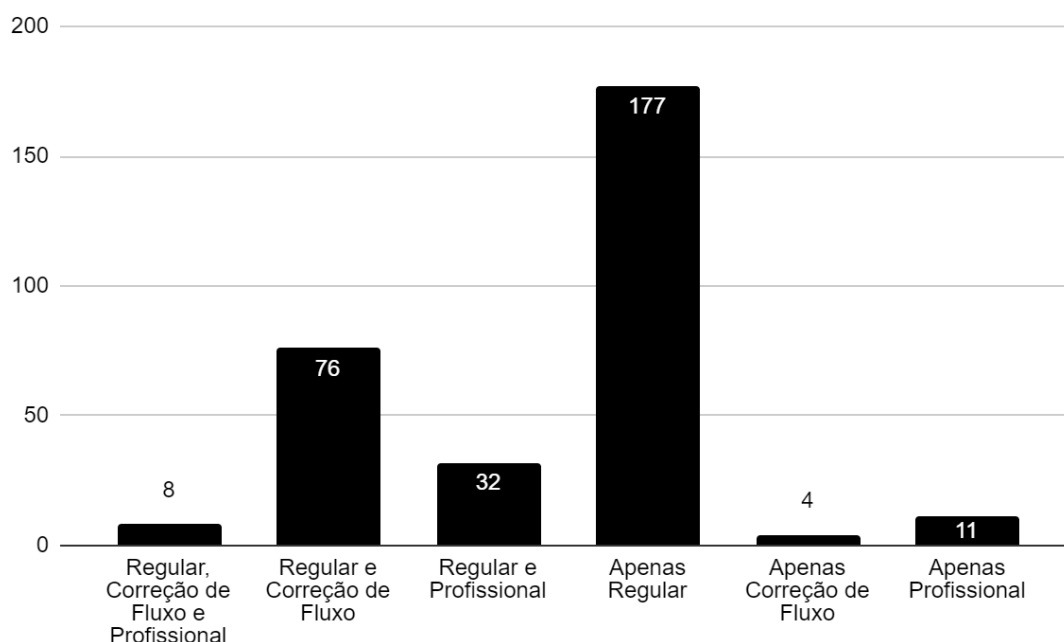
A REE possui 308 escolas que ofertam o EM no estado de MS. Do total, 65 estão localizadas, em Campo Grande, cidade mais populosa do estado. Em 2016, o MS possuía um total de 81.698 estudantes no ensino regular e normal

médio, 19.454 no EJA e 10.439 na educação profissional, o que totalizava 111.645 estudantes envolvidos com a etapa do EM. Em 2022 (último censo com resultados homologados), o número de matriculados foi de 91.005 em todas as modalidades de ensino do EM (30.044 em Campo Grande) (Brasil, 2016; Mato Grosso Sul, 2021; Brasil, 2022).

São ofertadas na REE três modalidades de EM: 1) Ensino Médio regular, que é dividido em Parcial de 25h/a (Noturno) ou 30h/a (Matutino ou Vespertino) e o Ensino Médio integral de 35h/a (lócus da presente pesquisa); 2) as modalidades de Correção de Fluxo (destinada às pessoas que por algum motivo não conseguiram acessar a etapa na idade ideal): Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), Avanço do Jovem na Aprendizagem com Educação Profissional e Tecnológica (AJA-EPT) e Educação para Jovens e Adultos (EJA); e o 3) Ensino Profissional: técnicos e qualificação profissional (Mato Grosso do Sul, 2021).

As escolas podem oferecer uma, duas ou as três modalidades de ensino, como mostra o Gráfico 3 abaixo, com o quantitativo de escolas e suas respectivas ofertas:

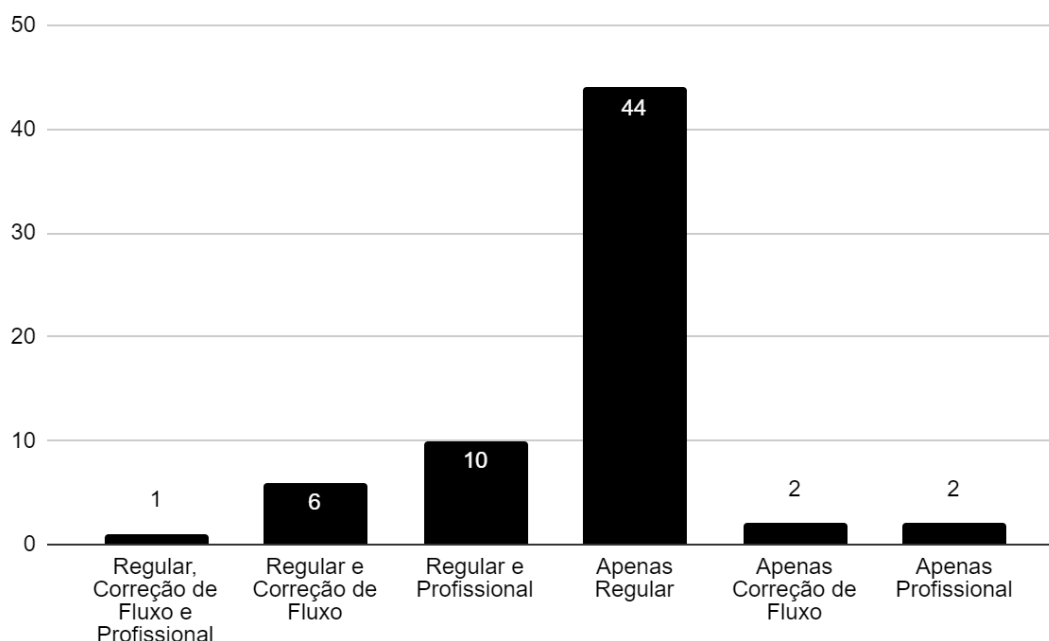
Gráfico 3 – Modalidades de EM no MS



Fonte: Mato Grosso do Sul (2021).

Especificamente, em Campo Grande, a REE oferece as três modalidades no EM, conforme Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Modalidades de EM no MS na cidade de Campo Grande



Fonte: Mato Grosso do Sul (2021).

Em 2021, dos 30.044 estudantes matriculados, em Campo Grande: 26.797 estão matriculados no ensino regular; 1.027 em correção de fluxo; 2.220 no ensino profissional. Sobre os professores, existe um quantitativo de 5.425 professores em toda a REE, que atuam no EM, 62% contratados e 38% concursados. Campo Grande possui 1.512 professores no EM, 734 convocados e 778 concursados (Mato Grosso do Sul, 2021).

O MS foi pioneiro no processo de implementação da Educação em Tempo Integral no EM, dois meses após a publicação da MP nº 746/2016. O estado iniciou o Programa de Educação em Tempo Integral (Programa Escola da Autoria), instituída pela Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, para cumprir uma demanda do PEE/MS (2014-2024), mais específico a Meta 6, de implementação gradual da educação em tempo integral em pelo menos 65% das escolas públicas. O objetivo era atender, no mínimo, 25% dos estudantes da educação básica, alinhada à proposta da MP que viria a tornar-se o NEM (Mato Grosso do Sul, 2014; Peixoto; Magalhães, 2020; Pires, 2021).

No PEE/MS, assim como nos dados do PNE (2014-2024), foram reportadas altas taxas de reprovação e de abandono escolar nessa etapa da educação básica. No PEE/MS há o fortalecimento do ideal proposto por meio da Portaria n.º 1.140/2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2014).

O PEE/MS cita também outras problemáticas do EM “[...] desinteresse do estudante pela escola; organização curricular desarticulada dos anseios e das necessidades dos jovens; busca por trabalho; não conciliação do emprego com o estudo; falta de perspectiva ou objetivos, aliados ao não apoio familiar” (Mato Grosso do Sul, 2014).

Dado exposto, o Programa Escola da Autoria foi criado para tentar cumprir os objetivos do PEE/MS, assim como acelerar as ideias da MP nº 746/2016, conforme trecho a seguir:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante.

Parágrafo único. O Programa previsto no caput deste artigo será implantado e desenvolvido, progressivamente, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, indicadas em Regulamento da Secretaria de Estado de Educação, sob o regime integral, iniciando-se, prioritariamente, pelo ensino médio (Mato Grosso do Sul, 2016).

Em nível nacional, a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010/13, em seu artigo 36, já estabelecia as características do ensino integral em tempo integral, com uma jornada escolar de no mínimo 7 horas diárias e carga horária anual de pelo menos 1.400 horas. A Resolução mencionada, descreve que a estruturação de uma escola em período integral não se limita apenas ao prolongamento do horário escolar, mas também se refere à oportunidade de proporcionar diversas formas de aprendizado aos alunos da educação básica. Isso inclui o acesso a atividades culturais, artísticas, esportivas, científicas e tecnológicas, todas alinhadas à proposta pedagógica da escola em diferentes contextos educacionais (Brasil, 2013; Peixoto; Magalhães, 2020).

Desse modo, em 2017, 12 escolas foram selecionadas para a implementação do currículo do Programa Escola da Autoria. Essas escolas

tiveram dois meses para se adequar, já que o programa foi criado, em 30 de dezembro de 2016, para início do ano letivo de 2017, sem tempo para formação de professores para atuação na nova demanda. Isto posto, fica implícito o pouco tempo para organização curricular e, sobretudo, para a adequação da estrutura e espaço das escolas (Pires, 2021). O MS já tinha 12 escolas, quando foi implementada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017.

O Programa Escola da Autoria apresenta um viés empresarial, a partir do momento que faz a previsão de avaliação de gestão e parcerias com instituições privadas:

VII - consolidar o modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação [...]

XI - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria” (Mato Grosso do Sul, 2016).

Tais características corroboram para os ideais neoliberais e para a mercantilização da educação pública, com os argumentos de que a solução está no setor privado, conforme discutido por Saviani (1999). Prova da subserviência mostrada pelo Programa Escola da Autoria está em sua construção ligada ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para desenvolver o Projeto Pedagógico e a gestão do novo programa de EM (Pires, 2021).

O ICE é presidido por Marcos Antônio Magalhães, um dos fundadores do movimento “Todos Pela Educação”. Isto posto, a SED/MS entregou a formulação de sua política educacional ao Terceiro Setor, com histórico de favorecimento empresarial e defesa dos ideais neoliberais. Assim, o ICE considera essencial uma nova organização pedagógica e a formação dos alunos no nível médio, enfatizando que a educação básica deve incluir a formulação de um Projeto de Vida. Este projeto deve ser a expressão da visão do aluno sobre seu futuro, definindo os caminhos a serem seguidos a curto, médio e longo prazo (Pires, 2021).

Os objetivos do Programa Escola da Autoria são semelhantes ao da MP nº 746/2016, em relação ao Projeto de Vida e aspectos socioemocionais, conforme trechos a seguir:

IV - Difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (Mato Grosso do Sul, 2016)

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016).

A implementação do Programa Escola da Autoria aumentou a carga horária para o EM em tempo integral e gerou preocupações significativas, principalmente em relação ao histórico de evasão escolar já identificado. Anteriormente, muitos alunos deixavam a escola devido à necessidade de trabalhar. O PEE/MS já havia identificado que o abandono e a reprovação escolar estavam fortemente ligados à desmotivação dos jovens que não conseguiam conciliar emprego e estudo. Isto posto, como esses jovens, já pressionados por suas responsabilidades econômicas, iriam se adaptar às novas exigências educacionais sem agravar ainda mais a evasão escolar (Pires, 2021).

O ano letivo de 2017, inicia nas escolas selecionadas para o Programa Escola da Autoria com um currículo já modificado pela ICE e pela SED/MS:

Figura 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral 2017

Ano: a partir de 2017
 Turno: diurno
 Semana letiva: 5(cinco) dias
 Duração da aula: 50(cinquenta) minutos

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais por área e ano			Total de aulas Semanais por área	Aulas Anuais			Aulas Anuais Totais
			1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Amparo Legal Lei Nº 9.394/96 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	06	06	06	18	240	240	240	720
		Arte	01	01	01	03	40	40	40	120
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02	06	80	80	80	240
		Língua Estrangeira Moderna Espanhol	02	02	02	06	80	80	80	240
		Educação Física	02	02	02	06	80	80	80	240
		Matemática	06	06	06	18	240	240	240	720
		Física	03	03	03	09	120	120	120	360
		Química	03	03	03	09	120	120	120	360
		Biologia	03	03	03	09	120	120	120	360
		História	02	02	02	06	80	80	80	240
		Geografia	02	02	02	06	80	80	80	240
		Sociologia	01	01	01	03	40	40	40	120
		Filosofia	01	01	01	03	40	40	40	120
		Subtotal BNC	34	34	34	102	1360	1360	1360	4080
	PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	02	02	00	04	80	80	00	160
		Estudo Orientado	03	03	03	09	120	120	120	360
		Avaliação Semanal	02	02	02	06	80	80	80	240
		Pós Médio	00	00	02	02	00	00	80	80
		Práticas Laboratoriais	02	02	02	06	80	80	80	240
		Eletivas	02	02	02	06	80	80	80	240
		Subtotal PD	11	11	11	33	440	440	440	1320
	Total Geral em Aulas		45	45	45	135	1800	1800	1800	5400
	Total em horas		38	38	38	113	1500	1500	1500	4500

Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Fonte: (Mato Grosso do Sul, 2016)

As principais mudanças foram as denominadas atividades integradoras na proposta da ICE, que posteriormente viriam a tornar-se a parte diversificada na Lei 13.415/2017. As disciplinas postas por tal mudança consistiam em: 1) Estudos Orientados, no ensino das técnicas de estudo e a criação de uma rotina escolar para fomentar o "aprender a aprender"; 2) Avaliação Semanal, que envolve rodízio de avaliações nas disciplinas durante os dois últimos tempos da segunda-feira, incentivando uma rotina de estudos e preparação para provas; 3) Pós-Médio, exclusivo para o 3º ano, foca no acompanhamento do Projeto de Vida dos estudantes, sem aulas estruturadas; 4) Práticas Laboratoriais, que proporcionam experiências práticas em laboratórios, desenvolvendo habilidades investigativas; 5) Eletivas, que são componentes temáticos oferecidos semestralmente por professores e/ou estudantes para enriquecer e aprofundar os conteúdos da BNCC (Lino, 2023).

Em 2018, o Programa Escola da Autoria passou de 12 para 17 escolas e, no ano de 2019, houve a adesão de mais oito escolas, por meio da Portaria nº 1.023/2018, o que totalizou 25 escolas no final de 2019 (Lino, 2023).

Enquanto a regulamentação da Lei n. 13.415/2017 avançava em nível federal com a criação de programas, portarias, pareceres, homologação da

BNCC do EM e elaboração de guias para implementação dos itinerários formativos, a REE/MS já havia executado a ampliação da carga horária e mudanças no currículo do EM. A implementação do NEM foi oficialmente regulamentada no estado de MS, em 2019, quando aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio do Governo Federal (Lopes, 2021).

Dessa maneira, o estado de MS, adiantou sua implementação do NEM nos moldes do Programa Escola da Autoria proposta pelo ICE. A partir de 2019, a SED/MS firma contrato com o Instituto Ayrton Senna para a formulação do referencial curricular do estado. O instituto Ayrton Senna ganhou notoriedade no cenário educacional brasileiro nos últimos anos com discursos sobre competências socioemocionais e educação integral, que são diretamente associadas a concepções neoliberais de educação. Tal instituto também foi agente assíduo nas reuniões da criação do NEM (Lino, 2023).

A implementação acelerada no estado de MS pode ser explicada pelo fato da SED/MS em nome do secretário Davi Oliveira dos Santos, presidir o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o que criaria uma “pressão” para a secretaria “dar o exemplo” e adiantar o processo de implementação do NEM (Lopes, 2021).

Em decorrência da implementação acelerada do NEM no MS, problemas foram percebidos no que tange ao processo de construção, uma vez que os docentes não participaram dos diálogos acerca da formulação dos documentos. Nas resoluções houveram pontos de descontentamentos, que geraram protestos por parte dos docentes, como por exemplo a diluição da disciplina Literatura na disciplina Língua Portuguesa (Perboni et al., 2018).

A proposta do NEM de MS reduziu a carga horária de diversos componentes curriculares. De acordo com Lopes (2021), essa redução dos componentes da formação geral ocorreu para que abrisse espaço para os componentes da parte diversificada do currículo proposto. Em conclusão da proposta de criar itinerários, com o intuito de aprofundar as áreas do conhecimento no currículo de referência.

Assim a flexibilização curricular foi dividida em duas partes: 1) os Itinerários Formativos da Parte comum denominado “Núcleo Integrador” com o componente Projeto de Vida e a Recomposição de Aprendizagem; 2) Os

Itinerários Formativos da parte flexível com as Unidades Curriculares Eletivas e os Aprofundamentos em Área de Conhecimento, sendo propedêutico ou com relação à formação técnica profissional (Hilário; Ziliani, 2023; Mato Grosso do Sul, 2024).

As Unidades Curriculares são divididas em duas frentes: os Itinerários Formativos que são definidos por catálogo formulado pela SED/MS. As escolas adotam as Unidades Curriculares de seu interesse e as aplicam de forma semestral; as disciplinas eletivas que são formuladas e elaboradas em conjunto com professores, alunos e coordenação, aplicadas de forma bimestral (Mato Grosso do Sul, 2024).

Há também diferenciações nas escolas chamadas parciais e as integrais onde as cargas horárias da formação geral básica são iguais, e nas integrais há um detalhamento maior nos núcleos integradores e na parte flexível do currículo com maior número de horas aulas e variedades de componentes (Mato Grosso do Sul, 2024).

Vale ressaltar que houveram outros documentos balizadores sobre as Unidades Curriculares anteriores ao “Catálogo de Unidades Curriculares com os Itinerários Formativos” como “Unidades Curriculares Eletivas: Roteiro prático das Eletivas – adaptado (MATO GROSSO DO SUL, 2020a); Catálogo das Unidades Curriculares (MATO GROSSO DO SUL, 2020b); que por sua vez não foram executados de forma efetiva por conta das problemáticas causadas pela pandemia da Covid-19.

O “Catálogo de Unidades Curriculares com os Itinerários Formativos” teve sua implementação, em 2022, e consta nesse documento diversas sugestões de Unidades Curriculares para aplicação semestral. Para a área de Linguagens e Suas Tecnologias as unidades sugeridas seguem conforme figura abaixo:

Figura 2. Sumário catálogo de Unidades Curriculares Area de Linguagens e suas Tecnologias SED/MS.



Fonte: (Mato Grosso do Sul, 2021).

Ao todo foram 38 Itinerários formativos na área de Linguagens e suas Tecnologias, sugeridas para a aplicação. Dessas, 5 estão relacionadas à Educação Física, e em tese deveriam ser ministradas por professores da área conforme a indicação do catálogo (Mato Grosso do Sul, 2021).

Os itinerários indicados para Educação Física são: 1) “Esporte e Natureza... que beleza!”; 2) “Joga fora não... óleo vira sabão; 3) “O corpo em que habito.”; 4) “Um mergulho na história, resgatando brinquedos e brincadeiras antigas”; 5) “Fight and Dance” (Mato Grosso do Sul, 2021).

Cada uma das sugestões de itinerários possui uma apresentação do itinerário, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, os objetivos, um “perfil indicado” para o professor ministrante, os eixos estruturantes: de investigação científica e intervenção social, sugestões

didáticas, fontes e materiais de apoio e por fim a avaliação que deve ser aplicada (Mato Grosso do Sul, 2021).

“Esporte e Natureza... que beleza!” tem como objetivo proporcionar aos estudantes a vivência das práticas corporais de aventura da natureza e práticas de aventuras urbanas. O escopo do itinerário reforça o contato com a natureza, ao ar livre aliado a preservação ambiental. Para a culminância do projeto é sugerido produções sobre as experiências (Mato Grosso do Sul, 2021). Tal itinerário contempla um assunto relevante para a Educação Física que são as práticas corporais de aventura e está alinhado principalmente com BNCC do Ensino Fundamental, mas não do Ensino Médio.

Em “Joga fora não... óleo vira sabão” o objetivo é reutilizar óleos para a transformação em sabão com o intuito de preservação ambiental e possibilidade de empreender com a venda do sabão produzido. A ideia no geral aparenta ser interessante, entretanto, nada tem a contribuir com a Educação Física, em que o catálogo sugere que apenas professores de Educação Física ministrem esse itinerário. Há uma tentativa de relacionar o itinerário com a Educação Física pelo tema alimentação saudável, no entanto, é extremamente superficial e não justifica importância de um professor da área, na condução do itinerário, sendo assim uma proposta desconexa com a formação dos docentes da área (Mato Grosso do Sul, 2021).

“O corpo em que habito.” Tem como objetivo o estudo das estruturas corporais por meio da anatomia e relações entre corpo, cultura e relações sociais. “Um mergulho na história, resgatando brinquedos e brincadeiras antigas” busca trabalhar os brinquedos e brincadeiras antigas como resgate histórico para a compreensão do mundo atual. “Fight and Dance” busca unir os movimentos das danças com os princípios das lutas, com o intuito de promoção da saúde (Mato Grosso do Sul, 2021). São três itinerários alinhados com a Educação Física e estão intimamente ligados com assuntos atuais e necessários para a formação dos sujeitos.

Em 2022, a SED/MS propôs uma nova matriz curricular, conforme Figura 2, para o Programa Escola da Autoria. Tal matriz foi implementada em MS a partir do ano de 2023.

Figura 2 - Matriz curricular 2023

Ano: a partir de 2023
 Turno: diurno
 Semana Letiva: cinco dias
 Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos
 Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					
Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
			AP	AP	AP
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3	3	2
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	3	3	2
	Linguagens	Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Biologia	2	1	2
		Física	1	2	2
		Química	2	2	1
		Filosofia	1	1	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	2
		História	1	1	2
		Sociologia	1	1	1
Total de carga horária da Formação Geral Básica		Semanal em horas-aulas	18	18	18
		Anual em horas-aulas	720	720	720
		Anual em horas-aulas	600	600	600
		Anual em horas	1800		

Fonte: Mato Grosso do Sul (2022).

A análise dos dois currículos do estado do MS demonstra que, a partir da implementação do NEM, houve redução das aulas e da carga horária da Educação Física. Nesse sentido, a matriz curricular passou a prever apenas uma aula semanal. A educação integral promovida pela SED/MS baseia-se na proposta de Educar pela Pesquisa, Protagonismo Juvenil, Pedagogia da Presença, nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser), e na educação interdimensional e interdependente. Para que essa proposta seja efetivamente implementada e atenda às necessidades dos estudantes, é essencial que toda a comunidade escolar a compreenda e se envolva. Dessa forma, a escola não será apenas um local assistencialista em que crianças e jovens passam parte do dia, mas um espaço de desenvolvimento humano integral (Peixoto; Magalhães, 2020).

Portanto, além do debate sobre a constituição da escola e seu papel social, é necessário um amplo processo de formação continuada dos profissionais. Isso é essencial para garantir que a política pública em questão não se torne apenas mais um projeto sem impacto significativo. São necessários grandes investimentos tanto em recursos humanos quanto financeiros (Peixoto; Magalhães, 2020).

O cenário educacional atual exige a expansão dos tempos e espaços escolares, mas isso precisa ser sustentado por novas abordagens educacionais, que superem as fraquezas da educação nacional. É crucial estabelecer uma educação adequada e duradoura que possa enfrentar as crescentes demandas escolares e transformar os alunos de forma integral de fato (Peixoto; Magalhães, 2020).

3.2 Os Professores e a Disciplina Educação Física no processo de implementação do NEM de Mato Grosso do Sul

Dado os contextos que permeiam o NEM de MS apresentados durante toda esta dissertação, as entrevistas e a percepção dos professores de Educação Física foram fundamentais para a compreensão da política. Dessa forma, nesta subseção foram relacionados os conceitos com as falas dos 10 professores entrevistados.

A partir da análise das entrevistas foram identificadas duas categorias: 1) Percepção dos professores acerca das mudanças curriculares propostas pelo NEM; 2) A Educação Física, os professores e o componente curricular no contexto no NEM.

A primeira categoria “Percepção dos professores acerca das mudanças curriculares propostas pelo NEM” foi organizada em três subcategorias a serem analisadas: a) Autonomia dos professores; b) Unidades Curriculares e Núcleo Integrador: Itinerários formativos, Eletivas e Projeto de Vida”, c) Avaliação.

Na subcategoria “a) Autonomia dos professores” foram observadas as falas correspondentes ao planejamento de aula, liberdade para a aplicação e escolha dos conteúdos, dificuldades na aplicação prática sobre as competências e habilidades sugeridas pela BNCC, parcela de participação das coordenações e direções nos planejamentos, práticas pedagógicas frente ao NEM, entre outros assuntos tangenciais as aulas ministradas.

Na subcategoria “b) Unidades Curriculares e Núcleo Integrador: Itinerários formativos, Eletivas e Projeto de Vida”, foram discutidos os componentes do currículo que integram a parte diversificada. Foram observadas as dificuldades de entendimento de tais componentes, tanto para a aplicação, quanto para a compreensão dos educandos. A forma como são

escolhidos, os distanciamentos entre teoria e prática, as desconexões com as realidades, tal qual as implicações no entendimento dos professores.

Na subcategoria “c) Avaliação”, os temas trabalhados são as diferentes formas de avaliar os educandos no contexto do NEM. Versou sobre duas formas de avaliação: interna entre os professores e escolas; externa, ENEM e simulados propostos pela REE.

A segunda categoria “A Educação Física, os professores e o componente curricular no contexto no NEM.”, dialoga com as questões mais particulares de cada professor com suas visões específicas para a Educação Física. Essa categoria foi dividida em 3 subcategorias: a) Formação docente para o NEM, b) Carga horária; c) O EM e o Componente Curricular Educação Física.

Na subcategoria “a) Formação docente para o NEM” foram discutidas as formas de preparo dos docentes para os desafios curriculares e pedagógicos do NEM. Os meios de aquisição de conhecimento sobre o NEM e a presença ou não de formação continuada sobre o tema e apoio pedagógico, oferecidas pela gestão escolar e a SED/MS. Na subcategoria “b) Carga Horária” foram analisados os desdobramentos acerca da jornada de trabalho dos professores e as limitações enquanto as reduções de número de aulas de Educação Física no EM. Na subcategoria “c) O EM e o Componente Curricular Educação Física” foram abordados os desafios da área em constantes mudanças de paradigmas, para alocar-se na etapa que também sofre com constantes mudanças como o EM.

3.2.1 Percepção dos professores acerca das mudanças curriculares propostas pelo NEM

Na subcategoria “Autonomia dos professores” foram analisados um fator importante da prática docente, já que é por meio dela que o docente consegue se ajustar ao contexto escolar de cada turma. No NEM, fala-se de formar alunos autônomos, mas os professores possuem autonomia?

Na BNCC do EM a autonomia dos alunos é um dos pilares defendidos por todo o documento e corresponde a fator primordial para o alcance da educação integral. Na LDB/96, a autonomia é apontada como uma das

finalidades do EM “Art. 35. III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

Analizou-se aqui a autonomia dos alunos e dos docentes para desenvolver seu trabalho pedagógico, conforme descrito na LDB/96 no “Art. 2º II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Acerca da temática, o P2 relata sobre sua prática:

[...] Olha, a BNCC a gente tem que seguir. O currículo, ele é obrigatório, mas a escola onde eu atuo hoje, ela não me dá nenhuma limitação. Ela pede que eu tenha dois cursos dentro do meu plano anual. Os conteúdos do currículo, as competências, as habilidades que estão no currículo de linguagens, mas também me dão (sic) autonomia para trabalhar ali da forma que eu quiser, no bimestre ou no tempo que eu quiser trabalhar. Desde que eu trabalhe todas [...] (P2).

Tal relato mostra que há uma cobrança da coordenação pedagógica em relação ao atendimento das habilidades e competências propostas pela BNCC, mas com total liberdade para adotar as estratégias necessárias. A P3 e o P9 também relatam um cenário parecido:

[...] eles dão total liberdade. Eu pego o currículo do ensino médio e obedeço ao que eles querem para cada série. Então, primeiro ano acho que se eu não me engano tem uns cinco conteúdos para serem trabalhados e aí a cada bimestre eu escolho um, monto e a coordenação aceita. Eles me deixam bem livre mesmo (P3).

[...] Olha, autonomia a gente tem total de escolher o conteúdo, né? O conteúdo como não é o foco da BNCC, a gente pode escolher o conteúdo e trabalhar naquela habilidade que a gente quer que seja atingida. Então, desde o começo do ano, a gente já faz planejamento anual pensando nos conteúdos pro ano [...] o conteúdo geralmente não importa para a coordenação, direção não opina. Falar que você vai trabalhar esse conteúdo, beleza e segue o baile, sabe? Então, a gente tem bastante autonomia para escolher os conteúdos. Os alunos querem muitos conteúdos voltados à prática esportiva, mas a gente trabalha um contexto geral de tudo (P9).

O P5 relata a experiência em sua escola, em que a divisão por bimestres sugerida pela SED/MS não precisa necessariamente ser seguida, entretanto, o não cumprimento pode prejudicar os alunos nas avaliações externas:

Então, não preciso seguir fielmente 100% do que está no currículo, mas como eu falei, como tem as provas enviadas pela Secretaria de Educação também, essa autonomia cai um pouco, porque às vezes eu posso passar um conteúdo que está previsto no quarto bimestre no referencial pedagógico, mas ele vem na prova que é referente ao conteúdo do primeiro bimestre, do referencial. Então para o aluno, acaba sendo prejudicado se eu não trabalhar na sequência que o referencial me propõe (P5).

Entretanto, houve professores que relataram diferenças em suas práticas e apresentaram reclamações acerca da autonomia, a P7, por exemplo, comparou as duas escolas em que atua:

Uma das escolas me deixa bastante livre para escolher, então eles olham o planejamento, eles leem o planejamento e não tem detalhamento em relação ao contexto. Eles só falam, você tem que melhorar isso, você tem que me colocar um pouquinho mais descritivo, é isso. Na outra escola, isso já é uma reclamação bastante acentuada, com os outros professores também [...] eles querem nos obrigar fazer o que eles querem, a parte da coordenação, né? Então eu tive uma discussão nesse sentido porque a coordenação me obrigou a trabalhar numa matéria [determinado conteúdo da Educação Física] que eu não queria por falta de recursos, é muito questão de diálogo também e entre outras situações (P7).

A P7 complementa em sua fala sobre a autonomia e faz um desabafo em relação a coordenação pedagógica de uma de suas escolas em relação ao sentimento de desvalorização do componente curricular Educação Física:

[...] fiz um plano de aula, eu quero trabalhar isso aqui e isso aqui, "ah mas por que você vai trabalhar isso?". Eu tenho que ser redundante, porque está previsto, é necessário [...] a gente não consegue, eu preciso trabalhar, eu não posso, (parar pra ouvir) "mas professora, tem bola disso?". Tem bola, tudo bem, que tem bola, mas eu não quero usar (essa) bola. (P7)

[...] acho que infelizmente uma autonomia maior. Porque assim, eu estou numa escola que é legal, privilegiada, mas a outra não é por conta da visão (da coordenação/direção). Então assim, acho que a gente deveria ter mais autonomia e respeito, principalmente porque tudo que inventa, tudo que quer fazer, tira da aula de Educação Física, vamos fazer não sei o que. "Ah vamos professora me empresta", como assim? Não, por que eu tenho que emprestar a minha aula? Então, já vem uma coisa meio de cima pra baixo. (P7)

[...] eu não consigo fazer o que eu quero. É bem complexo isso. Eu tinha uma mentalidade de fazer a diferença e quando você entra na realidade é uma outra situação, é esse novo ensino médio impacta sim, influencia sim, alguns critérios e mesmo você sendo contra alguns aspectos, você tem que fazer por

uma obrigatoriedade, então é complicado nesse aspecto sim. A gente tem uma base e essa base eu vou deixá-la de lado por conta da estrutura e outros aspectos (P7).

O P4 também relata sobre as diferenciações acerca de escolas e coordenações pedagógicas:

[...] a gente tem que abordar de maneiras diferentes, depende bem do que a gente está falando, né? Por exemplo, a coordenação muda de escola para escola. Alguns coordenadores são um pouco mais diferentes uns dos outros. Isso aí é um ponto, o outro [ponto] é que cada escola tem uma realidade, está inserida numa comunidade.

Em relação ao currículo e conteúdos, no geral há autonomia para os professores, mas existem outros fatores que influenciam nessa autonomia, como exemplifica o P6:

A minha parcela de autonomia, [...] considerando ali a limitação que eu tenho com questões burocráticas, com relação a estrutura, porque vamos colocar ali uma atividade para 35, 38 alunos, não tem tanto material assim. Então vou colocar ali minha autonomia 40%. Porque não tenho o material que eu gostaria que tivesse. Então, eu tenho que elaborar as atividades dentro desse tempo reduzido, porque é uma aula só, né? Para o ensino médio de Educação Física por semana, [...] então por conta justamente disso, que eu tenho que elaborar atividades, elas têm que ser sem materiais, a maioria. Usando mais a questão ali... atividades colaborativas que o referencial sugere, essa questão da consciência corporal [...] (P6).

As limitações para o desenvolvimento de aulas aparecem em vários fatores, o P6 percebe um distanciamento grande entre a teoria e a prática por conta de fatores como a burocracia que a própria REE impõe:

A gente vê assim que a linguagem é muito fácil, ela [BNCC] aborda vários temas, dá entre aspas uma autonomia pra nós como professores, mas na prática a gente vê que a parte burocrática para certas práticas ela [REE] dificulta o nosso trabalho, né? Eu vejo principalmente pro lado da Educação Física porque ela dá ideia de eu poder trazer palestrantes e tudo mais, só que a parte burocrática ela me impede de fazer isso no cotidiano. Porque eu tenho prazos, eu tenho que fazer requerimentos, pedir autorizações, então isso dificulta muito. Então a gente acaba ficando de certa maneira mais limitado. Se a gente for levar em consideração essas burocracias (P6).

Uma das principais mudanças do NEM é a divisão do currículo por áreas, para tanto é necessário o trabalho em conjunto dos professores para a efetivação da proposta. Os professores entrevistados relataram problemas para efetuar essa integração e quando conseguem cumprir a iniciativa vem dos próprios docentes:

[...] A gente tenta com as ferramentas que a gente tem, entendeu? Então, por exemplo, aqueles professores que batem o planejamento, porque justamente a escola não tem um tempo ali pra reunir por área, não existe isso, tá? [...] a escola que eu trabalho é uma escola parcial, então ela não é de tempo integral. Então isso já muda um pouco a realidade também, tá? Porque às vezes é integral, ela até tem esse momento, tudo bem, mas a escola parcial não tem como, não existe, não tem como ter essa possibilidade [...] (P1).

O P1 relata que é difícil ter tempo para alinhar com outros professores da área de conhecimento por inúmeros motivos, como a necessidade de o professor trabalhar em outra escola no contraturno. Aponta também a problemática da escola parcial que não oferece essas possibilidades de ações em conjunto justamente pela problemática do tempo. O P1 exemplifica como realizou os projetos interdisciplinares na sua realidade:

[...] no bimestre passado eu consegui trabalhar, eu trabalhei um pouco de inclusão, paradesporto [...] fiz uma construção com eles sobre isso. E aí, a professora de português, em todos os momentos, quando ela tinha uma aula de redação, ela trabalhou sobre deficiência, que é um tema que também cai nos vestibulares. Então, assim, mas isso foi uma conversa nossa, entendeu? Não partiu da coordenação da escola, vamos falar coordenação organizou, não! foi uma conversa entre professores, porque a gente sabe que nós devemos trabalhar dessa forma e como é parcial a escola, é muito raro acontecer de você conseguir conciliar com outro professor da área, mas isso parte mais dos professores por ter entendimento dessa parte.

O P5 relatou a situação bem parecida com a vivenciada pelo P1:

Sim, mas esse momento parte mais de nós professores mesmo. Em uma das escolas eu já estou em contato com a professora de língua portuguesa do Ensino Médio. Nós vamos fazer um trabalho em conjunto sobre as parolimpíadas, fazer trabalho de inclusão e aí vai juntar a disciplina de Língua Portuguesa e de Educação Física. E aí a gente está em contato também para agregar outros professores que possam nos ajudar com esse trabalho interdisciplinar (P5).

O caráter pragmático do cumprimento do currículo, no caso da BNCC do EM, realiza uma organização do trabalho pedagógico cada vez mais “padronizado” e subordinado aos interesses do mercado, e abre margens para uma cobrança aos docentes sob pena de responsabilização para o insucesso dos discentes, desse modo a profissão docente restringe-se a aplicação de uma “receita” para atingir metas (Silva, 2020).

Para o alcance de uma “Autonomia” verdadeiramente efetiva, o caminho é a qualificação do profissional docente com formações iniciais e continuadas, a valorização de suas carreiras e não o “treinamento” para a aplicação de ideias pensadas por um documento geral. A BNCC deve ser utilizada como documento norteador e não impositor, como uma das possibilidades para o desenvolvimento de uma prática docente, mas não a única (Silva, 2020).

A autonomia docente não se deve restringir a decisões metodológicas, e sim por todo o processo de elaboração de planejamento, execução e avaliação. Passa-se pelas noções de adaptar, criar e recriar a organização do trabalho pedagógico como um todo (Silva, 2020).

Há uma contradição dentro de um ideal de formação integral dos sujeitos, na BNCC há uma previsão de formar seres críticos e autônomos, no entanto, há uma previsão de padronização do trabalho docente, que viola a liberdade e criatividade, que são essenciais (Centa, 2022)

Nos cenários descritos pelos professores entrevistados, percebe-se uma diferenciação significativa entre as gestões escolares: escolas que valorizam a autonomia; escolas que impõem o cumprimento da BNCC. Outro ponto a se destacar é a necessidade da interdisciplinaridade, entretanto não há o oferecimento das condições necessárias

Na subcategoria “Unidades Curriculares e Núcleo Integrador: Itinerários Formativos, Eletivas e Projeto de Vida”, corresponde a uma das mudanças mais significativa do NEM. Na BNCC, a flexibilização do currículo é um dos pilares a serem trabalhados pela chamada parte diversificada do currículo e no documento é posta como Itinerário Formativo. Em MS, a REE dividiu essa parte diversificada em Núcleo Integrador e parte flexível, em que as Unidades Curriculares foram contempladas.

Na Lei nº 13.415/2017, os Itinerários Formativos devem ser construídos da seguinte forma “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Na BNCC do EM, a possibilidade de escolha dos estudantes nos Itinerários Formativos é enfatizada “[...]previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.” (Brasil, p. 471, 2018).

Na BNCC do EM, há um indicativo para que esses Itinerários Formativos sejam contextualizados e atendam aos interesses dos estudantes: “podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo.” (Brasil, p. 472, 2018).

O P1 relata o funcionamento da parte diversificada pela REE, que “[...] envia um catálogo ali para os professores, com o conteúdo pré-definido e aí você trabalha esse conteúdo além da base”. No relato, o P1 se refere ao catálogo de Unidades Curriculares 2021, que foi implementado a partir de 2022, que orienta os professores para o processo de aplicação das Unidades Curriculares.

O P1 exemplifica problemáticas desse catálogo e faz uma crítica a escola que optou por não ofertar um Itinerário Formativo específico para a Educação Física. Cabe ressaltar que não houve a publicação de um novo catálogo para 2023, entretanto, as escolas possuem o direito de escolha dos Itinerários Formativos, conforme relatos da entrevista a seguir:

[...] a única coisa que eu acho ruim do Novo Ensino Médio é porque esses catálogos de disciplinas novas ele é pré-definido pelo estado. Então, vou dar um exemplo, ano passado eu trabalhei a Educação Física e veio no catálogo da SED uma disciplina chamada que era trabalhar luta e dança, Fight and dance. Esse ano (2023), por exemplo, não veio nada de Educação Física. Então, assim, é uma coisa meio, eu não sei quem define isso, mas eles ficam oscilando e muita das vezes o conteúdo de quem faz aqui no estado, ele fica longe um pouco da realidade do que é a escola, entendeu? (P1).

Outra problemática em relação aos componentes já definidos é na lotação do professor nas aulas como exemplifica a P3, que teve parte da sua

carga horaria lotada em um Itinerário Formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias, voltado mais para os professores do componente curricular Artes:

[...] a unidade curricular que eu fui lotada é uma unidade de Artes pra você ter uma ideia. Então, por exemplo, lá na lotação eles veem só o código. “é de Linguagem?” Como está todo mundo na linguagem ela pode então. Não aparece o nome da unidade, só o código e quando eu cheguei na escola “essa é de artes” e aí esse semestre eu tive que tentar fazer alguma coisa, mas não tem nada a ver, nada relacionado, você ainda vai permanecer a mesma Unidade Curricular só que só muda uma ênfase e não vai ter nada a ver com a Educação Física infelizmente (P3).

[...] Outro Exemplo, ano passado eu conheci uma professora de Inglês que pegou “Fight and Dance”. Ela veio falar comigo “aí o que que eu faço?” (P3).

[...] Outra só porque é da área de Linguagem, botar um professor de Educação Física pra fazer e dar aula de, por exemplo, empreendedorismo social, sendo que eu não atuo na minha área, nunca fui, nunca fiz nada voltado pra isso, sempre fui da área acadêmica, então assim acaba que os alunos, eles não tiveram algo que eles poderiam ter, mas porque eu tenho minhas limitações. Fui colocada pra essa, tentei fazer o máximo de ferramentas para desenvolverem, mas assim, é diferente.

O P8 também relatou problemas nas lotações de professores, com um exemplo semelhante ao da P3:

[...] Inclusive tem relatos de professores colegas que pegaram Itinerários achando que era uma coisa e chegou lá era outra coisa que não tinha nada a ver. Por exemplo, teve uma professora que ela tinha um Itinerário chamado “Fight and Dance”, ela foi professora de inglês, deram esse Itinerário pra ela achando que era alguma coisa relacionada a inglês e na verdade é uma mistura de dança com luta e a professora de inglês teve que seis meses dar esse itinerário mesmo não tendo conhecimento nenhum sobre Educação Física, sobre dança (P8).

O P10 possui um cargo de Diretor Escolar e seus relatos sobre a lotação dos professores reforçam os relatos anteriores, e essa é uma das principais problemáticas segundo ele:

[...] Esses Itinerários que nós temos que fazer, nós temos que lotar o professor, porque isso dá um trabalho pra você fazer a lotação do professor. Às vezes o professor não tem conhecimento daquele conteúdo, entendeu? Quando você tem um professor, um profissional que é comunicativo, um profissional que quer ir atrás, ele busca o conhecimento, e quando não tem? Então, assim, eu falo que é um desafio pra educação, eu acho que nós começamos aí (P10).

O P1 ministra aulas de Projeto de Vida que compõem o Núcleo Integrador, e faz reflexões sobre a inserção dele enquanto profissional de Educação Física a frente desses componentes:

[...] Eu acabo ali [em Projeto de Vida] usando exemplos da nossa área e desenvolvendo a disciplina, né? Porque a nossa área tem uma gama de diversos conteúdos, além do nosso, então a formação de Educação Física contribuiu principalmente para o Projeto de Vida [...] (P1).

[...] Mas a essência do Projeto de Vida acaba estudando as habilidades na questão socioemocional porque é bem específico, mas acaba que a Educação Física ajuda um pouco justamente por trabalhar isso [...] Talvez se fosse uma outra disciplina [...] mais conteudista como física, matemática, português o professor teria mais dificuldade justamente porque ele trabalha apenas o conteúdo [...] (P1).

[...] Uma aula mais fora da sala, você trabalha as questões dos esportes, as questões relacionadas à estereótipos, a questão do racismo, a questão salarial. Então acaba que você já consegue mesclar isso com o Projeto de Vida porque também trabalha essa questão emocional ali dos alunos [...] (P1).

O P2 também ministra aulas de Projeto de Vida e compartilha uma visão semelhante ao P1 e ao P7 sobre o auxílio da formação em Educação Física para ministrar as aulas em questão:

[...] Eu acho que como professor de Educação Física eu procuro tirar os meus alunos daquela aula maçante somente teórica. Então dentro das temáticas que eu tenho que trabalhar de Projeto de Vida eu trago algumas gincanas, algumas atividades cooperativas para que a gente leve os alunos a se movimentar, a sair um pouquinho da sala e depois tocar naquele ponto de atenção, naquela competência que está sendo trabalhada (P2).

[...] Como professor de Educação Física, eu acho que ajuda dessa forma, eu acho que como professor a gente tem a formação pedagógica então a gente desde que não seja nada, por exemplo, se você falar para eu aplicar matemática no Ensino Médio já não dá, mas Projeto de Vida está dentro, acho que da realidade de todos os professores. [...] Questões sociais, humanas e a gente tem que ter esse olhar para os alunos. Nesse sentido, eu acho que é essa interferência que tem no ensino de Educação Física [...] (P2).

[...] Utilizo a parte prática, eu direciono as aulas mais para uma parte prática de algum conteúdo do que a parte teórica. Esse é o meu diferencial em relação aos professores [de outros componentes que podem ministrar Projeto de Vida] [...] por exemplo, questão de desafio porque na parte de profissão existe isso, então eu coloco várias dinâmicas para eles conseguirem se desafiar um ao outro, contra o outro essas formas assim práticas dos conteúdos que são colocados no Projeto de Vida mais subjetivo (P7).

A P3 em suas aulas de Projeto de Vida enfrenta algumas dificuldades como descreve:

[...] Eu tenho Projeto de Vida no primeiro, segundo e terceiro ano e então eu percebo que no terceiro ano eu consigo ver de uma forma mais concreta os alunos fazerem perguntas relacionadas principalmente a profissão, porque é o que eles se preocupam mais querendo ou não, e eu vejo que eu consigo falar mais sobre algo profissional e eu falo sobre a Educação Física, o meu processo também com eles de uma forma mais tranquila (P3).

[...] Porém o pessoal do primeiro e segundo ano, eu percebo que eles têm uma necessidade maior de trabalhar com emoções e, infelizmente, na escola que eu ministro o Projeto de Vida eu não consigo sair de sala de aula, isso é uma exigência da coordenação e tudo mais a gente não usa quadra praticamente (P3).

[...] Então, eu tinha pensado em fazer algumas dinâmicas, alguma coisa assim pra tentar trabalhar emoções com algo mais prático, mas não consigo. Eu tenho que ficar dentro da sala de aula com eles. Então fica uma coisa mais psicológica, vamos dizer assim, apesar de não ter a formação para isso. A escola me exige um pouco de trabalhar dessa forma, com questionários, com algumas perguntas, então eu vejo que eu não consigo aplicar alguma coisa da Educação Física, dos conhecimentos que a gente tem (P3).

O P4 relatou sua experiência com Projeto de Vida, assim como os professores anteriores relatou dificuldades e problemáticas, mas disse que a Educação Física auxilia nas aulas:

[...] Assim, não dá pra fugir da experiência que a gente tem na vida, a gente leva pra dentro da sala de aula. Eu não sou um professor conteudista que pega o conteúdo e fica batendo no conteúdo, não. Eu acredito que a gente tem que ser um pouco humano em cada coisa que nós fazemos. Em tudo que você vai fazer, você tem que ser um pouco humano, né? Você tem que ser humano no trânsito, você tem que mostrar seu lado humano na sua relação com a família e no trabalho [...] Tentar ser humano, eu faço muitas vezes um planejamento e você sente na hora que tem alguém, sei lá, um pessoal que está mais triste e aí você acaba entrando num assunto com o estudante, eu tento deixar o aluno falar bastante, se expressar, movimentar [...] Você não precisa colocar o sucesso profissional como o primeiro lugar né? Acho importante, mas a gente tem que ter o lado humano também [...] mas esse itinerário não tem nada de técnico assim. Não tem diplominha (sic) de que sabe fazer bolo de pote, nada disso, não que seja errado, bacana e tal, mas assim, o cara passar horas e horas dentro da escola para isso também não funciona (P4).

Sobre as disciplinas eletivas, o P1 teceu comentários a partir das observações da proposta e da atuação de colegas, pois nunca ministrou tal componente, já o P2 opinou a partir da sua vivência como professor ministrante:

[...] eu também posso pegar o que chama eletiva [componente], e aí essa eletiva eu crio a minha, o meu, a minha base de aula, então essa disciplina é muito interessante, porque eu escolho conteúdo que vai ser trabalhado [...] o professor lota nessa disciplina e ele escolhe o que ele vai trabalhar, de acordo com o currículo ali com PPP da escola (P1).

[...]a eletiva a gente tem algumas proposições da secretaria. Então, eles fizeram alguns temas dentro da área de Linguagem. Dentro desse tema, dentro dessa montagem da eletiva tem algumas coisas que eu sou obrigado a trabalhar e outras que eu posso incluir a minha área em si, como é aprofundamento em linguagens, mas eu sou da Educação Física, então eu fiz, a escola pediu que eu trabalhasse um pouco mais a parte teórica no primeiro semestre, eu trabalhei uma eletiva sobre corpo e saúde [...] (P2).

E aí eu fui mais para a área de exercício físico/atividade física, saúde, esquema corporal, essa parte mais de saúde e corporeidade. No segundo semestre eu já vou mais na área da Educação Física, eu vou trabalhar práticas esportivas. Não só a prática, vou trabalhar todo aquele contexto da cultura corporal de movimento, o papel social das práticas esportivas, dentre outras coisas (P2).

O P2 descreveu o desenvolvimento da sua Eletiva, assim como contou sobre o processo de construção desse componente curricular na sua realidade:

[...] Eu monto a ementa passo para a coordenação, ela aprova ou não. Essa ementa é passada para os alunos. Os temas e as ementas, as atividades serão trabalhadas, são passadas para os alunos. E aí o aluno, ele não muda da minha eletiva em si. As eletivas são por áreas. Então, o aluno que está em linguagem porque gosta de leitura e tem a literatura, ele vai ter que fazer as outras também. Ou ele muda de linguagens para matemática ou ciências e por aí vai. Ou então ele continua na de linguagem e aí tem que fazer todas as que estão naquele bloco (P2).

A P3 comentou sobre os Itinerários Formativos e as Eletivas, e relatou diferenças significativas entre as duas modalidades, que também já ministrou aulas:

Olha, os Itinerários vêm prontos, somente quando é Eletiva que a gente pode ter uma abertura maior. Eu trabalhei com a Itinerários ano passado na minha escola de tempo integral e assim eles vêm prontos e é isso. Tem que passar pros alunos. Agora quando eu trabalhei Eletiva, eu podia escolher o assunto, eu dava três assuntos para eles no primeiro dia,

primeira semana eu deixava, explicava sobre os três assuntos e deixava eles escolherem. A eletiva a gente pode trabalhar o que a gente quiser dentro da área, ainda é a única parte que ainda consigo deixar eles escolherem um pouco mais porque tanta imposição assim é meio complicado, né? Bom saber o que eles desejam, né? O que eles querem aprender. Às vezes o que você quer fazer não é o que eles querem, então acho que é legal dar essa oportunidade, mas esse ano eu não tenho Eletiva (P3).

O P1, P2 e P8 apresentaram as críticas aos Itinerários Formativos na questão da carga horária entre a formação geral básica e a parte diversificada:

[...] Isso é ruim e essas disciplinas ela também tem uma carga horária maior, por exemplo, na base [Formação Geral Básica]), a Educação Física, áreas e tudo tem uma aula (por semana), e aí nesses itinerários formativos eu tenho duas aulas na semana. O conteúdo é predefinido pelo estado, por exemplo, eu poderia trabalhar só luta e dança. Eu trabalho ela de forma semestral diferente da base, que é bimestral, então na base, eu tenho uma aula de Educação Física e na dos Itinerários formativos eu tenho seis meses de um mesmo conteúdo, entendeu? Então isso é ruim (P1).

Eu acho que esse modelo de Eletiva, de Projeto de Vida, eu acho Projeto de Vida uma matéria importante. Eu tinha um certo, uma certa desconfiança do Projeto de Vida antes de começar a aplicá-la, tá? Hoje eu trabalho ela em sala de aula e acho que é uma matéria que deve ficar. Eu só acho que a carga horária é exagerada, tá? Duas horas de aula por semana, eu acho que é exagerado pra Projeto de Vida [...] (P2).

[...] são temáticas que poderiam ser trabalhadas em carga horária reduzida com três aulas, quatro aulas e se prolonga muito esses conteúdos por seis meses e perde-se muita coisa na formação. Eu acho que tirou o foco do que deveria ser, que é a formação para o vestibular, a formação desses estudantes para uma universidade, colocou-se conteúdos que são pouco relevantes para eles, porque tem itinerário lá de como fazer sabão, são seis meses ensinando os alunos a fazerem sabão (P8).

A P3 também criticou a carga horária das Unidades Curriculares e fez críticas a prática dos componentes de forma não seriada:

[...] Legal trabalhar essas habilidades, essa interdisciplinaridade. Acho ótimo. Principalmente na Unidade Curricular, mas ela ocupa um tempo precioso. O professor tem um tempo de Matemática, tem um tempo de Física, vem encontrar com a turma depois de sei lá quanto tempo. Então assim, acaba que não acho muito bem aproveitado [...] (P3).

[...]a Unidade Curricular ela junta todo mundo. Primeiro ano, com terceiro, aí você vai, a ideia da Unidade Curricular é aprofundar um conhecimento, como que você vai aprofundar um negócio com a galera que não está no mesmo nível. Então

essa é a minha visão, é a visão de muitos professores também, com quem eu converso e que a gente discute muito porque a gente faz o que pede pra gente fazer, mas a gente não concorda. Eu acho que dois tempos de Unidade Curricular é muita coisa pra aluno que não sabe escrever, não sabe fazer uma redação. Sabe? Não sabe como é que pesquisa na vida (P3).

Sobre as turmas de Unidades Curriculares não seriadas (une-se alunos do 1º, 2º e 3º ano). O P10 descreveu as problemáticas dessa situação e a solução encontrada na escola em que atua:

[...] Ano passado (2022) nós percebemos que havia uma discrepância muito grande, o aluno ele escolhia lá um tema naquele momento, e aí você tinha aluno misturado do primeiro ano, segundo ano e terceiro ano, e o que que eu percebi? Eu percebi que dependendo do conteúdo, o primeiro ano ficava boiando, então ele perdia até o interesse de estudar [...] (P10)
[...] Se o professor trabalhasse um conteúdo lá do início, terceiro e segundo ano desinteressava. Aí esse ano (2023) nós separamos, colocamos uma atividade só para os primeiros anos que aí o professor vai trabalhar na mesma situação. Claro que aí mistura, primeiro A, primeiro B, primeiro C, primeiro D, só de segundo, só de terceiro, pra ver se a gente consegue avançar um pouquinho, mas é um desafio [...] (P10).

Apesar das críticas ao funcionamento das disciplinas, o P1 e o P2 entendem a importância desse novo formato e das temáticas trabalhadas:

Eu acredito que a proposta pensando na realidade do que a gente vive hoje dos alunos, eu acredito que seja interessante, por quê? Eu vejo muitos alunos com problemas emocionais e também a gente vive num novo momento da sociedade. Então em questões socioemocionais eu acho isso importante. Os Itinerários trazem isso [...] os Itinerários eles dão um leque mais de amplitude ali no que os alunos vão aprender, mas é diferente da minha época, minha época a gente aprendia só a base (P1).

Mas quando você quer formar um cidadão, que não vai ser jogado na sociedade, você ter um momento dentro da escola pra fazer ele pensar sobre quem ele é, sobre o que ele quer ser, sobre o que ele quer fazer, ele vê a importância de como é viver em sociedade, como é ser cidadão. A gente trabalha tudo isso dentro do Projeto de Vida, tá? Eu acho que tem uma visão de querer formar dentro de um ideal de formar um cidadão mais preparado. Formar realmente de forma integral esse aluno (P2).

A P6 possui uma experiência diferente dos demais professores em relação aos Itinerários Formativos. Ela ministra um componente curricular que

é exclusivo das escolas integrais, e faz parte dos Núcleos Integradores, na seção “projetos empreendedores” denominado “Intervenção Comunitária”.

A intervenção comunitária a princípio surgiu pra que a gente possa agregar para comunidade, ela tem que agregar principalmente pra comunidade escolar ou pra comunidade de modo geral. Como que nós podemos intervir na comunidade? [...] Então eu posso trazer vários temas e dentro da Educação Física trouxe a intervenção comunitária para ginástica laboral para ajudá-los com relação a essa prática postural, alongamento, como eles ficam o dia inteiro dentro da sala de aula, praticamente, né? Por conta dessa reforma (P6).

[...] Cada semana a gente sorteia um setor da escola, ou administrativo, ou o pessoal da cozinha, da limpeza, da secretaria, dos próprios pedreiros que estão na lida [trabalho]. Às vezes a gente pede pro pessoal das obras liberar quinze minutinhos pra eles fazerem uma ginástica laboral ou cada semana uma turma onde a gente pede licença pro professor pra poder ministrar essas atividades, até porque os alunos eles ficam o dia inteiro na escola. [...] Então é uma forma de ajudar na questão postural, a forma como eles ficam sentados o dia inteiro, dá esse feedback dentro da intervenção comunitária. Dentro do Itinerário Formativo aí foram temas que eles ofereceram e eu pude trazer para área da Educação Física, eu tive essa liberdade de poder fazer isso (P6)

[...] Os alunos vão juntos, eles aprendem a fazer, a gente ensina o movimento, eles fazem juntos [...] (P6).

O P8 comentou sobre experiência de ministrar o Itinerário Formativo “Esporte e Natureza... Eita que beleza”!.

[...] Eu peguei um Itinerário bom de Linguagens que é a Unidade Curricular 3. Fala sobre esporte e aventura na natureza. Então é basicamente Educação Física. A gente trabalha todos os esportes de aventura da natureza. Esportes radicais, enfim. É um contexto bem próprio da Educação Física. Agora tem outros itinerários de linguagem que não tem muita relação com A Educação Física (P8).

Sobre os Itinerários Formativos definidos por área de conhecimento, Lopes (2019) faz uma reflexão acerca da disposição dos professores de diferentes áreas em disciplinas “amplas”, que pode ser uma solução para organizar os déficits de professores em diferentes áreas. Esse formato tem gerado problemas na atuação profissional, já que o docente ingressa em um componente curricular que não possui formação, somente para complementar sua carga horária.

O Catálogo de Unidades Curriculares da SED/MS limita a possibilidade de escolha dos estudantes, ao ofertar temáticas descontextualizadas da

realidade, como a “fabricação de sabão”. A forma de trabalho semestral desses Itinerários Formativos foi criticada pelos professores, pois duas aulas na semana durante seis meses de conteúdo, em que o professor não possui formação necessária para aplicação impacta de forma negativa no ensino e aprendizagem dos discentes, enquanto componentes curriculares da formação geral básica, por exemplo, a Educação Física possuem apenas uma aula semanal.

O P10 deu exemplo prático de como o Catálogo de Unidades Curriculares não abrange todas as necessidades:

Eu tive um aluno que [...] eu chamei ele pra aplicar uma advertência, que ele não estava assistindo as aulas dele. Ele ficava assim, hoje assistia a Unidade Curricular de Ciências da Natureza, amanhã assistia outra, não assistia a dele. Aí eu fui chamei ele, “rapaz, assim não dá”. Aí ele falou, vou explicar pro senhor, o senhor quer que eu fique onde? Não tem, o que eu quero. Aí eu perguntei “E o que que você quer?” ele disse Medicina. [...] mas não, não tem nada que fala de medicina aqui, a escola não me oferece. Se eu tenho que fazer o que a escola está me propondo. Então pra que que você ele diz pra mim? Pra que que serve o Novo Ensino Médio se eu escolhi uma área e a escola não pode me oferecer a área (P10).

Em meios aos encontros e desencontros, entre documentos e práticas pedagógicas, as disciplinas Eletivas foram elogiadas pelos professores, pois foram construídas por meio do diálogo entre educandos, docentes e coordenação pedagógica. Dessa forma, valorizaram os interesses dos alunos, a autonomia e a formação dos professores, fato que tende a gerar melhor compreensão do trabalho pedagógico.

Na subcategoria “avaliação” foram discutidos sobre os instrumentos utilizados para a parametrização dos conhecimentos adquiridos. O ato de avaliar atualmente vai muito além da nota em uma prova única. A avaliação deve ser realizada a todo momento durante o processo de ensino e aprendizagem como o próprio texto da BNCC traz:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, p. 17, 2018).

As legislações atuais têm em seu discurso a avaliação formativa, como norte para a avaliação, de forma contínua, diversificada e acumulativa.

Entretanto, ainda há muitos resquícios na educação da avaliação somativa que avalia os estudantes em apenas um momento isolado. É contraditório o incentivo da valorização da avaliação formativas do educandos, enquanto que as avaliações somativas, em grande escala como SAEB e ENEM, servem de parâmetro para tomada de decisão política (Soares; Soares; Santos, 2021).

Porém, observamos contradições acerca desse fato quando provas e avaliações externas como: IDEB; Prova Brasil; o SAEB; o PISA são utilizados para balizar as ações políticas da educação, e o ENEM é usado como a finalidade do EM e definidor do ingresso a universidades. Tal prática de valorizar as avaliações de larga escala compromete os fins da educação, quando a finalidade é voltada para o cumprimento das metas nesses índices utilizados como demonstradores de eficiência e eficácia, consequentemente de qualidade na educação e o foco na formação dos sujeitos não é valorizada (Basso; Neto, 2014).

A proposta descrita na BNCC do EM é avaliar o todo, preparar os sujeitos de forma crítica e autônoma com os conhecimentos da formação geral básica e da parte diversificada. Porém durante toda a etapa simulados e provas externas são aplicados e ao final da etapa do EM ocorre uma avaliação única e estanque, que consta somente os conteúdos da formação geral básica que é o ENEM.

A P3 descreve esse problema em sua realidade e menciona que já era percebido antes da reforma do NEM:

[...] o Ensino Médio está de um jeito lindo, mas a forma de avaliação continua sendo a mesma, você pra entrar na faculdade, tem que fazer ENEM ou a prova da faculdade. O que que ela pede? Aqueles conteúdos lá, Física, Química, Biologia, Português, redação [...] já era difícil porque é muita coisa o ENEM. Agora com essa perda de foco de ter que trabalhar coisas assim, documentários, falas, teatro, essas coisas todas e acaba que a gente não consegue [...]

O P10 faz uma reflexão sobre o acesso às universidades no modelo atual de NEM para o ENEM ou vestibulares:

[...] as universidades também não estão preparadas para o Novo Ensino Médio, elas não estão. Por quê? Porque ela está lá ainda trabalhando, o quê? Ela, como que o aluno está entrando na universidade? Ele está fazendo o quê? Através do descritivo, né? Descritivo, ele marca X, aí na hora que entra lá,

aí sim tem esse pensamento crítico, pesquisa, mas é pra entrar. Tem um muro aí nesse meio.

O P2 fez uma reflexão sobre o acesso as universidades por meio do ENEM e o formato de avaliação proposto atualmente:

Eu acho que até mesmo o acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho, ele precisa ser mais claro. [...] eu acho que dentro do nosso sistema de avaliação ou de ingresso às universidades, também deveria ter essa clareza, tá? Dividindo pela área, pra que a gente pudesse aprofundar dentro da educação pública e aí trazer esses alunos pra brigar em igualdade com os alunos que estão na educação privada. (P2).

A P3 percebe uma lacuna na formação dos educandos no NEM e descreve como dialoga com seus alunos em relação a esse tema:

[...] eu sou bem realista com eles, falo que eles precisam fazer pra tirar nota e tudo mais, mas eu falo que eles precisam focar no que é a dificuldade deles mesmo. Porque senão vai chegar lá na frente e não vai adiantar nada ter feito um monte de coisa no Projeto de Vida, nos Itinerários e chegar lá no ENEM e não conseguir fazer nada, não adianta. Eu falo mesmo com eles. Jogo a real pra eles. Só eu e eles (P3).

O P1 descreve como sua escola trata as avaliações internas, que são trabalhados por áreas e não por componentes curriculares.

A escola que eu trabalho faz a questão do Novo Ensino Médio em forma de simulado, justamente para preparar o aluno para o vestibular, né? Porque agora é por área, então a todas as provas, por exemplo, a gente na escola que eu trabalho faz por área, então área de linguagem, no dia da linguagem, aí eles fazem a prova de todos os referentes a essa área (P1).

A P3, por sua vez, descreve que em sua escola existe as avaliações por área, mas também por componentes curriculares:

[...] tem uma nota fixa para Educação Física e que eu posso trabalhar o que eu quiser, mas eu preciso ter uma prova escrita, mas posso avaliar ele de diferentes formas e ter uma [...] em alguns momentos, no simulado bimestral a nota [...] pode ser adicionada com a minha média, então a gente faz um algumas questões na Educação Física e entra no simulado dentro do bloco de linguagem que é feita essa nota geral e aí é adicionado pra gente uma nota a mais sobre esse simulado. (P3).

Diferente do P1 e da P3, o P5 cita as avaliações elaboradas pela SED/MS, mas não as utiliza na composição da nota em sua escola e relata

uma autonomia para a escolha do modelo de avaliação, mostrando um terceiro cenário:

[...] começo de ano, teve um momento que a SED mandou uma atividade pedagógica complementar que envolvia todas as matérias, questões de múltipla escolha e abertas (P5).

[...] a gente tem as avaliações dos professores, de prova mensal, bimestral, elas são feitas de acordo com o professor. Então se eu quiser fazer prova teórica, eu posso passar a prova teórica. Se eu quiser fazer prova prática, eu posso fazer prova prática e se eu quiser passar algum trabalho, algum trabalho em conjunto, eu também tenho autonomia e independência para poder fazer. Tanto sozinho como com outro professor (P5).

O P10 descreve que em sua escola tudo é pensado por áreas de conhecimento:

[...] nós estamos trabalhando aqui tudo por área, avaliação por área, planejamento por área. Então o meu conteúdo de Educação Física não pode fugir do eixo temático da minha área, que é de linguagem. Eu não posso sair trabalhando qualquer coisa que eu quero. Não, eu vou trabalhar, mas eu tenho um eixo temático dentro da minha área que eu tenho que respeitar[...] quando eu for fazer essa avaliação é da minha área (P10).

O P10 complementa sua fala ainda dizendo que dentro da área de conhecimento, o professor deve avaliar de diferentes maneiras, não só por de provas em formato somativo:

[...] o professor tem sua autonomia para trabalhar, mas ele não pode fugir do tema principal. [...] E outra, precisa avaliar o aluno pela pesquisa. Isso é interessante. Como que eu vou ficar avaliando o aluno só pela nota. Ah, fez uma avaliação, tirou zero. A média do cara é zero. Às vezes ele não está no bom dia hoje. [...] Ah, o que você está fazendo? [...] você está com dificuldade? Quais foram as habilidades? Quais as competências que o aluno não alcançou? Então com isso a gente conseguiu avançar um pouco (P10).

O P10 também fez um contraponto em relação ao NEM e o novo formato de avaliação proposto, em que a valorização da produtividade do aluno é cobrada, entretanto há uma resistência dos professores quanto a esse tema:

[...] assim tem repensar na questão das avaliações que o aluno saiu de treze para vinte e três, vinte e quatro [Componentes Curriculares]. Mas aí que traz o Novo Ensino Médio a prerrogativa do que? Esses itinerários ser avaliados pela produtividade, pela pesquisa do estudante pela participação, mas aí o que que o aluno está sentindo? Ele está sentindo que

o professor está trabalhando só nota. Então o nosso desafio aqui é grande (P10).

O processo avaliativo é parte fundamental da educação e compõem fatores investigativos para os docentes na concretização da mediação da aprendizagem e desenvolvimento do educando. É necessário para um processo de avaliação em Educação Física, que as concepções do avaliar estejam alinhadas com a especificidade da Educação Física enquanto componente curricular (Stieg, et al, 2020).

Assim, a avaliação deve ser norteadora para reflexões sobre as ações da prática pedagógica, de modo a auxiliar professor e o aluno a identificar as lacunas e significados da dinâmica de ensino-aprendizagem (Stieg, et al, 2020). Visto a importância do processo avaliativo, as avaliações externas de forma única são diagnósticos rasos de um todo complexo. Avaliar apenas na Área de Conhecimento e desconsiderar as particularidades dos componentes curriculares também pode trazer prejuízos no processo de ensino aprendizagem.

3.2.2 A Educação Física, os professores e o componente curricular no contexto no NEM

Na subcategoria “Formação para o NEM” foi discutido sobre as formações oferecidas pela SED/MS para os professores sobre o NEM, assim como suporte dado aos docentes pela coordenação pedagógica e direção escolar.

O P1 apresentou sua visão sobre o ingresso no setor público como um todo e a sua experiência com o NEM:

Na verdade, quando você entra no sistema público eles pressupõem que você saiba tudo, entendeu? Então essa é uma realidade que eu vejo desde quando eu entrei no sistema público. Então assim, não há nenhum tipo de ajuda, claro, existem as formações ali, mas por exemplo, em relação ao Novo Ensino Médio, como eu entrei há dois anos, ele já estava acontecendo [...] não tive uma formação específica em Novo Ensino Médio, então partiu mais da minha autonomia e durante o processo [...]. Então, todas as vivências de conhecimento que eu tenho, é uma vivência já desses dois anos, mas também partiu de mim, mas não teve nenhuma formação específica ali do estado principalmente pra quem estava chegando (P1).

O P1 salienta ainda que a lacuna das formações e orientações para ingressantes nas escolas são problemáticas maiores e anteriores ao NEM:

[...] Tem um pessoal que tá assumindo concurso agora, aí a pessoa nunca trabalhou na escola, ela passou num concurso, mas vai trabalhar no estado. Então assim, não tem nada que dê o suporte ali pra essa pessoa pra ela poder entender o sistema, como funciona, como funciona o Ensino Médio, como funciona essas coisas, isso é muito ruim, isso acontece realmente. Então uma coisa aconteceu comigo, eu não sei se isso é uma aspa da minha escola, entendeu? Mas acredito que não seja, é um problema ali do estado (REE) mesmo (P1).

Os P2 e P6 tem uma visão similar ao P1, quanto a falta de formação por parte da SED/MS e reforçam o caráter acelerado da implementação do NEM em MS:

[...] Você não tinha uma formação. Mesmo as escolas que estavam fazendo o teste, ela não tinha uma formação, uma informação de como aconteceria. A gente já começava com algumas disciplinas eletivas, que são usadas hoje, mas os professores não eram munidos de muitas informações. Não tinha um Currículo já estabelecido também. Então foi um pouco empurrado (P2).

[...] esse termo do Novo Ensino Médio chegou ao meu conhecimento porque eu tive que correr atrás, porque simplesmente falaram "olha essa lei vai entrar em vigor" é obrigatório e pronto. Então eu tive que buscar um conhecimento meio que por fora sobre o que é o Novo Ensino Médio. O Novo Ensino Médio não dificulta a vida do professor. Ele veio com a intenção de facilitar, porém a gente nunca recebeu. nenhuma formação, eu posso falar pra você, desse tempo que eu estou na REE não participei de nenhuma formação continuada especificamente tratando sobre o Novo Ensino Médio principalmente para Educação Física (P6).

A P6 foi enfática em sua fala e deu algumas perspectivas sobre a falta de formações pedagógicas e informações:

Então com relação a essa parte de formação pedagógica não recebi, em nenhum momento me foi oferecido. "olha professora tal dia a formação para o novo ensino médio voltado para educação física. Não! Tive que buscar conhecimento por fora. (P6).

Vale ressaltar que no Plano Implementação do NEM de MS há um tópico que prevê a ofertar de formação continuada oferecida pela SED/MS, conforme segue no trecho a seguir:

As formações voltadas para a implementação do NEM serão desenvolvidas com o grupo de especialistas no assunto da

SED/MS e desenhadas a partir de um planejamento estratégico no início do ano letivo, alinhados ao contexto da REE/MS. Além disso, as formações objetivam priorizar um currículo integral centralizado na formação humana vinculado à ciência, cultura, tecnologia e ao trabalho (Mato Grosso do Sul, 2021, p.33).

O P2 relata em sua fala que o período de mudanças com a BNCC e o NEM ocorreu de forma brusca e exigiu dos professores a busca por conhecimento por conta própria, além do impacto causado pela pandemia da Covid-19: Entretanto, o P2 disse que houveram sim formações em contraponto ao P1.

[...] Eu acho que a maioria dos professores, eles foram estudar, foram correr atrás de conhecimento, vem uma mudança de BNCC junto. Então, fez com que a gente fosse buscar esse conhecimento. Ele vem em período de pandemia também. Além do professor estar buscando esse conhecimento sobre como vai funcionar esse Novo Ensino Médio, ele pega um período da pandemia e um período pós-pandemia, né? O professor está atarefado também aprendendo essas ferramentas digitais e os encontros também para o Novo Ensino Médio (P2).

[...] Tiveram algumas formações, mas essas formações foram à distância também. E eu acho que isso também atrapalhou um pouco a comunicação, mas elas aconteceram. Elas continuam acontecendo, elas continuam acontecendo com menos frequência e eu acho que deveria ainda continuar, sabe? Fazer um levantamento do que a gente queria, onde a gente queria chegar e onde a gente está (P2).

A P3 reafirma a não oferta de formação por parte da SED/MS e diz que por ingressar na REE após o período de início de implementação do NEM não foi impactado pelas mudanças:

[...] Não houve formação, a gente tem os documentos né? Os guias né? O currículo e aí do restante como que a gente vai organizar isso é por conta própria e conversando com colegas que possuem também a mesma matéria, aí a gente vai sentando pra organizar como que vai fazer, aplicar aquele conteúdo, mas não existe uma formação. Existe nessas formações de sábado letivo, ela fala mais sobre aspectos de inclusão, de como que você faz uma avaliação, mas assim, algo mais isolado (P3).

[...] Olha pra te falar a verdade eu não tinha acompanhado, não acompanhei o começo dessas conversas, dessa imposição. Quando eu entrei pra trabalhar numa escola estadual, o Ensino Médio desse novo formato já existia (P3).

Vale ressaltar que, em 2021, houve uma formação nacional promovida pelo MEC sobre o NEM denominada “I Ciclo de formações a respeito do Novo

Ensino Médio”, que tinha como objetivo melhorar a comunicação e a formação em parceria com as secretarias acerca da implementação do NEM. Em 2022, o MEC também promoveu uma formação por meio de sua plataforma AVAMEC com discussões por área de conhecimento (Alencar; Santos 2023).

As formações em âmbito nacional são importantes para o desenvolvimento do NEM, entretanto foram postas em linhas gerais, o que gera uma lacuna para o cenário estadual. A REE não ofereceu formação para seus professores em relação sobre os componentes curriculares e Itinerários Formativos e mais uma vez responsabilizou docente (Alencar; Santos 2023).

O P5 adentrou a REE após a implementação do NEM e relatou que não houve formações advindas da SED/MS, entretanto apontou um suporte por parte da coordenação das escolas em que atua:

[...] depois que eu comecei, as duas coordenações das duas escolas me deram todo o apoio necessário de como que funcionava a escola, de como que funcionava o currículo, as aulas, a rotina. Então, as duas coordenações foram bem atuantes na parte da formação do professor. Eles me disponibilizaram todos os documentos necessários, como referencial pedagógico e outros documentos de base (P5).
[...] eu tive a sorte que a coordenadora é professora de Educação Física e ela me orientou tanto a parte de conteúdo prático quanto de conteúdo teórico, de aplicação, de prova e principalmente as duas coordenações, bem atuantes quanto a educação especial e inclusão também dentro da Educação Física (P5).

O P4 fez uma crítica de como o NEM foi colocado nas escolas, e apresentou uma perspectiva sobre o papel do professor frente a essa situação:

[...] Ah, não foi naturalmente, né? Não foi. Então quando você fala em “novo”, aparentemente fica aquela imagem que é uma coisa boa, e realmente não acredito que tenha sido uma coisa boa e acho que tem que ter uma discussão maior da sociedade, né? Veio junto assim com esse período de pandemia, então os estudantes já estavam com atraso, aí eu acredito que atrasou mais ainda algumas disciplinas (P4).
[...] geralmente vem as orientações, o que nós devemos fazer no ambiente escolar, né? E nós como professores temos que saber lidar com o que vem pra gente e saber aplicar isso para mediar o conhecimento para os estudantes. E então é um pouco imposto e aí é um pouco também da nossa busca pelo conhecimento (P4).

Percebe-se uma contradições de informações entre os documentos nacionais e estaduais e as as diferentes percepções dos professores

entrevistados. Conclui-se que as informações repassadas pela SED/MS não foram efetivas sobre as formações e não houve uma mobilização geral para o planejamento dos docentes.

Na subcategoria “Carga Horária”, os professores demonstraram insatisfação com a redução da carga horária com a ampliação dos itinerários formativos e com a predefinição do conteúdo preconizada pela BNCC, que restringe a liberdade de cátedra, os professores entrevistados elencaram uma série de críticas ao NEM, conforme primeiro trecho de entrevista:

Principalmente para o ensino médio, eu acredito que a Educação Física ideal seria com a carga horária maior, onde os alunos pudessem experimentar as diversas possibilidades de práticas corporais. [...] o conteúdo é predefinido pelo estado, por exemplo, eu poderia trabalhar só luta e dança. Eu trabalho ela de forma semestral, diferente da base, que é bimestral, então na base, eu tenho uma aula de Educação Física e nos itinerários formativos eu tenho seis meses de um mesmo conteúdo (P1).

De todas as críticas realizadas pelos professores, foi possível notar uma grande insatisfação relacionada à redução da carga horária de componentes curriculares considerados fundamentais, que foram substituídos pelos itinerários formativos, como evidenciado nos depoimentos abaixo:

[...] algumas horas aulas que foram tiradas de algumas disciplinas, eu acho que também impacta negativamente [...]. Se você for ver, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Educação Física, uma hora aula por semana no Ensino Médio integral. Ah, mas aí o aluno pode ter História na eletiva, mas os nossos vestibulares não são assim. Será que com uma hora aula de História, Geografia, Educação Física, Filosofia, Sociologia, dentre outras, por semana, esse aluno vai conseguir passar numa prova de vestibular? Um aluno da educação pública, vai competir em que nível de igualdade com um aluno da rede particular? (P2).

Para Hilário e Zilani (2023), a redução da carga horária em diferentes componentes curriculares impacta negativamente o processo de escolarização, o que limita a criatividade dos estudantes e enfatiza uma formação voltada para o mercado. Não se trata de um movimento isolado, mas um processo generalizado por todas as unidades da federação, como discutido por Molina Neto (2023) sobre a redução das aulas e da carga horária da Educação Física

no Rio Grande do Sul. Molina Neto (2023) e Maldonado (2024) alertaram para a extinção progressiva da Educação Física na matriz curricular do NEM.

Uma crítica similar é apresentada por P3, que se opõe à redução de carga horária nos diversos componentes curriculares, argumentando que o estado de MS não deveria “[...] tirar um monte de conteúdo, muita carga horária de disciplina que precisa”. O P4 relatou que o NEM dificultou a sua atuação, nas quarenta horas aulas: “[...] cinco de Projeto de Vida, 11 de Educação Física e 20 horas na coordenação”. O P5, por sua vez, reportou a insatisfação com a redução da carga horária para 50 minutos: “[...] você ainda tem que fazer chamada, tem organização de sala no começo e no final, tem as datas de provas, as datas de atividades, os feriados. Então, fica muito tema para você trabalhar em pouco tempo”. P6, a P7 e o P8 reforçaram a insatisfação com a redução da carga horária:

[...] uma Educação Física ideal, pra começar, pra ser ideal, principalmente para escola de tempo integral, seria mudar essa carga horária [...] é vergonhoso você ter uma hora aula por semana de Educação Física (P6).

[...] uma aula por semana a gente não consegue trabalhar de uma forma significativa com os alunos, não conseguimos progredir (P7).

[...] a gente tinha uma carga horária bem maior, a nossa Educação Física se eu não me engano eram duas ou três aulas por semana (P8).

O P9 complementa o debate dos colegas ao explicar como é feita a lotação de professores e a maneira pela qual o Projeto de Vida é trabalhado em sua escola, uma disciplina frequentemente ministrada por muitos professores de Educação Física.

A maior dificuldade nossa foi fazer a lotação dos nossos professores, essa foi a dificuldade. Por quê? Porque você tinha que implantar o professor às vezes em dois. No itinerário, ele não podia pegar porque já pegou isso aqui. Aí você tem que lançar ele pra cá. Aí você tinha que trabalhar ele aqui. Aí você tinha que ver se tem o perfil (P9).

Assim como as demais redes de ensino, a de MS incorporou o Projeto de Vida como componente curricular, conforme proposto pela BNCC (Hilário; Ziliani, 2023). Decorre que a limitação dos itinerários e o esvaziamento do

trabalho docente conformam uma amálgama de precarização da educação em larga escala.

Nesse sentido, Perboni e Lopes (2022) destacam que, desde a implementação nas escolas piloto, o NEM em MS sofreu com a ausência de professores com formação para atuar nos novos componentes e itinerários formativos. O fato é que os interesses neoliberais têm prevalecido na educação, com forte influência dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2012). Tal processo, além da hierarquização curricular (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020) gera a ideia de individualização e a cristalização de um currículo baseado em habilidades e competências voltado à lógica de mercado.

Na subcategoria “O EM e o Componente Curricular Educação Física” foi desdobrado um olhar sobre os Educação Física na etapa do EM dentro do contexto atual e uma visão sobre o que seria a Educação Física ideal dentro dessa etapa.

O P1 relata sua insatisfação em relação ao local que a Educação Física ficou na nova lei:

[...] a Educação Física ficou com uma aula na semana, então isso já dificulta muito, é muito difícil trabalhar, então assim, o professor ele tem que ter uma estratégia ali [...]. Nós temos ali uma questão de material, nós temos jovens desmotivados pra poder praticar, nós não temos tantos jovens com tantos anseios ali da prática da Educação Física. Nós temos uma hora aula na semana, nós temos que ter uma aula prática porque faz sentido e também não só prática não trabalhar só o procedimento, tem que ter a parte teórica também atitudinal. Então como desenvolver isso em uma aula apenas? (P1).

O P2 compartilha de pensamentos parecidos com o P1 e sente a Educação Física prejudicada no EM desde antes da contrarreforma, o professor também sugere o que seria uma Educação Física ideal no EM:

[...] eu vejo a Educação Física prejudicada dentro do Ensino Médio desde antes do Novo Ensino Médio. No Novo Ensino Médio, a Educação Física também vai estar presente dentro das eletivas, só que não são em todas as escolas. A escola pode escolher qual é o professor que vai aplicar, né? E não são todas as escolas que dão essa possibilidade de ter um professor de Educação Física aplicando a Eletiva para aquele aluno que quer ter mais tempo de Educação Física durante a semana. (P2).

[...] eu acredito que o primeiro passo pra Educação Física é aumentar essa carga horária, tá? Com o aumento dessa carga horária, o professor de Educação Física, vai conseguir

trabalhar melhor, abordar melhor essa fase final com os alunos, e eu acho [que melhorar] aqueles problemas que a gente sempre tem, de materiais e tudo isso [...] o ideal pra Educação Física no ensino médio é o aumento dessa carga horária, tá? Não deixar somente pra projetos ou pra eletivas (P2).

A P3 vê com bons olhos a inserção da Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, porém relata as problemáticas em relação ao não entendimento dos alunos sobre a função da Educação Física:

[...] eu acho interessante a inserção dentro grupo de linguagem e acaba que às vezes a gente dialoga também com a área de humanas. [...] é importante a gente discutir em diferentes formas, a Educação Física para oferecer os melhores conteúdos pros alunos. (P3)

Eu, com a Educação Física, eu tenho uma visão um pouco diferente. Eu tenho uma ideia de que esse Novo Ensino Médio ele veio a complementar, veio adicionar mesmo. Mas até hoje eu tenho muita dificuldade, porque eles querem apenas bola de vôlei e futsal e só (P3).

[...]por exemplo, trabalhar x-games ou trabalhar a própria fisiologia. Tem conteúdos que a gente pode trabalhar e colocar mais em prática essas questões de fisiologia e biomecânica. Então, eu acho que o Novo Ensino Médio pra Educação Física ampliou bastante conteúdos, porém a gente tem a dificuldade de ter que fazer o trabalho de formiguinha, que é fazer os alunos aceitarem isso e tirar da cabeça que a Educação Física é só jogar bola, infelizmente isso é uma dificuldade que acho que todo mundo tem (P3).

Quando perguntada sobre qual seria a sua Educação Física ideal para o EM, a P3 disse que o primeiro passo é a mudança de perspectiva sobre a Educação Física, além do alinhamento entre docentes, discentes e gestores:

[...] eu acho que essa Educação Física ideal, ela parte de um conjunto. Nós professores tentando trabalhar com diferentes conteúdos sempre, mesmo que os alunos reclamem, que falem, que não é isso, mas não só a gente, eu acho que a coordenação, direção, ela precisa se envolver um pouco mais para também ajudar a gente a mudar essa concepção dos alunos (P3).

A gente sabe que é devagar, não é assim de uma hora pra outra que você vai mudar a ideia do aluno de que não é só jogar bola. Então, acho que devia ter esse trabalho bem geral para que ele se envolvesse. Não vou nem falar sobre materiais, infraestrutura, porque eu acho que isso faz diferença, mas a gente consegue trabalhar várias outras coisas mesmo sem ter muitos materiais bons [...] (P3).

[...] Então acho que é mais uma mudança de concepção dos alunos, mas que parte da gente como os professores, os gestores em auxiliar, em promover mais torneios, promover uma maior integração de todas as áreas (P3).

O P4 também reclamou sobre a carga horária oferecida à Educação Física, sendo que o currículo foi ampliado e o tempo reduzido:

A Educação Física no Ensino Médio já é pouquinha, né? É uma aula só que a gente tem por turma e é pouco tempo pra gente desenvolver alguma coisa [...] a gente usa Educação Física nos Itinerários também na área de Linguagens, a Educação Física tem um uma amplitude muito bacana que você pode diversificar várias coisas ali mas o tempo é muito curto (P4).

Para o P4, a Educação Física para tornar-se ideal no EM deve ampliar seus conteúdos e instrumentalizar os sujeitos com as práticas corporais. O P4 também defende a revogação do NEM:

[...] proporcionar para o estudante se sentir capaz de participar de qualquer tipo de esporte, de lazer, saber que ele é capaz, fazê-lo participar e o professor tenha tempo hábil para ensinar, para mediar esse conhecimento para o estudante, para o estudante se sentir vivo. Porque na graduação de Educação Física a gente tem aula de lazer, né? Nós temos aula de Sociologia [...] então é isso que é a Educação Física ideal [...] O Ensino Médio ideal para o para nossa realidade aqui é a revogação deste Ensino Médio total, pega o que a gente já tinha, e aplica estrutura, aplica tecnologia e é isso (P4).

Para o P5 o desenvolvimento da Educação Física no EM sofre influência das etapas do Ensino Fundamental:

[...] a própria vivência que eles já tiveram da Educação Física às vezes, atrapalha. Porque não adianta nada eu ter todo o trabalho lindo do mundo dentro do lazer, por exemplo, dentro das mídias, que é um tema super novo e super dentro da rotina deles, se eles não querem trabalhar. Porque eles ficam a aula inteira pedindo quadra, pedindo quadra livre. Então, às vezes, a gente tem que ceder um pouco para conseguir trazer eles. Mesmo que a gente tenha o artefato de usar a nota como um atrativo, colocar suas atividades, além da nota, colocar trabalhos, quem sai perdendo é só o aluno, se ele não tiver essa parte prática (P5).

O P5 entende que NEM é necessário, mas precisa de alguns ajustes para tornar a Educação Física no EM mais próxima ao ideal:

[...] acho que a Educação Física ideal, ela poderia ter mais tempo e menos exclusividade de conteúdo. Então, como ela está dentro das linguagens, talvez com mais tempo de prática, talvez com uma ou duas aulas a mais dentro do Ensino Médio, poderia ser passado conteúdo específico da Educação Física e dentro da parte prática, ou dentro mesmo da parte teórica, essa interdisciplinaridade ser trabalhada de fato [...] Eu acho que o principal seria mais tempo.

A P7 compartilha de uma visão próxima aos outros professores sobre a Educação Física ideal e também relata suas dificuldades com a Educação Física no EM:

Olha primeiro aspecto que trabalhasse além de esporte. Eu sou aquela que bate de frente em relação a isso porque eu acho que eles precisam vivenciar. Não só esporte, como jogos como até esportes de aventura, que eu nunca vi na minha vida dentro da escola e hoje eu tento colocar isso, porém com mais dificuldade (P7)

[...] Eu acredito nisso, eles precisam vivenciar e entender o motivo pelo qual eles estão ali na Educação Física, não só pra jogar bola, não é só pra ficar colocando a bola de um lado pro outro que é isso que eu vejo dentro das escolas com vários professores e isso não é bacana e pra mim eu não quero ser esse tipo de profissional (P7).

A P8 percebe um descaso com o componente curricular Educação Física, que por vezes é visto como algo recreativo e como um passatempo com desinteresse dos alunos e sem importância:

[...] eu vejo a Educação Física como um passatempo no Ensino Médio, porque os alunos eles não têm interesse em ter conteúdo diversificado, experiências corporais diversificadas e a coordenação não faz nada relevante para o contexto da Educação Física. (P8).

[...] a Educação Física é vista pelos professores, pela coordenação, como um passatempo, não como uma disciplina formativa, um processo educacional, muitas vezes quando a gente tenta fazer um processo diferenciado de formação, isso não é visto como relevante, então você faz um projeto dentro da escola de trabalhar diversas culturas e tenta desenvolver uma apresentação como eu fiz nesse bimestre e os alunos não dão relevância pra isso. A coordenação não dá importância, os alunos acabam não fazendo e tá tudo bem, não fazer mas se fosse outras disciplinas teria sido cobrado, todo mundo teria corrido atrás, seria obrigado os alunos a fazerem e na Educação Física não é feito. A Educação Física dentro do contexto do ensino médio é visto como um passatempo, é o dia da gente relaxar, o dia da gente jogar uma bola, jogar um vôlei, dia de não fazer nada. (P8).

A P8 ainda reforçou o sentimento de desvalorização da Educação Física no EM, em que em um cenário de mudança e perdas a Educação Física, com sua relevância e amplitude de conhecimentos perde cada vez mais seu prestígio:

[...] eu vejo a Educação Física como uma das matérias mais importantes do contexto do Ensino Médio, da Educação Infantil, Ensino Fundamental, por quê? A gente tem a possibilidade de

trabalhar todos os conteúdos de forma interseccional de forma prática que esses alunos aprendam. Ah, vamos fazer um jogo, uma brincadeira, algo lúdico pra representar esses conteúdos? dá pra fazer, ah vamos expressar a nossa cultura, expressar a importância do que a gente tá sentindo, do que a gente tá vivendo, dá pra fazer também. Então uma disciplina que é muito rica e perde-se muito nesse contexto no Ensino Médio, eu acho que todas as disciplinas perderam um pouco, mas a Educação Física tem perdido além do seu espaço, a sua relevância porque está dentro ali do contexto das Linguagens junto com Língua Portuguesa com o Inglês e é meio que secundarizado, sabe? Está lá jogado de canto de lado igual Artes. Então assim, vamos deixar aí porque é obrigado, por enquanto é obrigado a ter. Então vamos ir deixando, sabe? (P8).

Dentre suas críticas e sentimento de desvalorização, a P8 descreveu a Educação Física ideal nas suas concepções:

Olha, o ideal pra Educação Física seria uma carga horária maior, uma Educação Física que contemplasse todos os processos educacionais formativos voltados a autonomia de estudante, a formação política, cultural desses estudantes voltado, principalmente, ao processo de formação humanística, né? De formar o ser humano como um todo. Não só a parte física, a parte intelectual, a parte motora, mas formar-se eles como um todo pra eles terem autonomia nas práticas corporais deles, pra eles terem autonomia na prática cultural deles e saberem se expressar culturalmente, politicamente. Uma Educação Física com materiais de qualidade, uma Educação Física que fosse ampla em todos os sentidos, que ampliasse repertório motor, repertório cultural, repertório intelectual, que formasse esses estudantes para serem pessoas que fossem autônomas nas suas práticas corporais e na sua atuação na sociedade, eu acho que seria perfeito se a Educação Física saísse um pouco dos esportes e voltasse um pouco mais pra cultura no contexto geral, dança, música, expressão corporal, jogos, brincadeiras e que isso fosse feito de forma a contemplar todos os estudantes das escolas. (P8).

A P9 defende os currículos e leis postas atualmente e aponta que o principal problema da Educação Física atual, está na falta de interesse dos professores atuantes:

A Educação Física ideal tem que partir dos profissionais de Educação Física. Entendeu? O currículo está posto, os conteúdos estão postos, mas o que falta é o profissional de Educação Física fazer a sua parte. Temos uma normatização, temos parâmetros curriculares, ou seja, nesse quesito, o profissional de Educação Física, ele não pode alegar desconhecimento. O que eu vejo, tá? É que o profissional de Educação Física, ele não está fazendo a parte dele, como professor. (P9).

[...] Nós como profissionais de Educação Física, temos que dar um exemplo, [...] a gente não pode se apoiar apenas nos jogos coletivos, jogos esportivos porque jogos abrangem várias outras perspectivas, né? Então assim, aquele profissional que "ah, eu só gosto de futsal" e ele passa dando futsal do primeiro até o último ano do Ensino Médio, ele tá causando um prejuízo enorme para o seu aluno (P9).

Para o P10, o professor de Educação Física atual possui inúmeros desafios e em sua opinião ele deve se adequar as novas tendências, porém sem perder sua essência e reforça ainda sobre a dificuldade:

[...] com esse ensino médio que nós temos hoje tem um desafio. Professor de Educação Física hoje ele enfrenta uma barreira muito grande, por quê? Veja bem, se eu há dezesseis anos eu estava em sala e eu tinha problema com o aluno que não queria fazer atividade física imagine agora (P10).

[...] a Educação Física hoje, o profissional, eu falo que ele enfrenta um desafio grande, porque hoje é tudo dentro da tecnologia, é rede social, é celular, é tudo isso aí, então, eu falo que o sedentarismo aumentou e o trabalho do professor ficou mais difícil de fazer (P10).

[...] falando dos dias atuais que nós estamos no Novo Ensino Médio, ele nos traz a orientação de você fazer um trabalho por área. Então você vê uma situação diferente porque eu imagino você tendo que fazer uma atividade e você tem que fazer essa atividade dentro da área. Porque Educação Física ela faz parte da Linguagem. Teve anos anterior que ela fazia parte até das Ciências da Natureza, entendeu? Hoje ela está dentro da Linguagem. O que que acontece? Você ter que direcionar seu conteúdo com Língua Portuguesa, junto com Inglês, junto com Artes. Olha só o desafio do profissional de Educação Física (P10).

[...] E não esquecer as premissas da Educação Física. Ela tem que ser colocada em prática todo dia. Eu vejo aluno aí do Ensino Médio que não tem coordenação motora. Se você pedir pra ele andar em cima de uma linha ele cai. Numa linha da quadra, ele cai porque ele não tem essa coordenação. Ele não foi exercitado (P10).

A Educação Física no NEM foi ainda mais marginalizada, a subvalorização das práticas corporais gera barreiras para a formação integral descrita nos documentos. O caráter secundário da Educação Física e todos seus conhecimentos científicos, aliado a falta de tempo hábil para o desenvolvimento de um componente tão complexo, reforça o estereótipo de Educação Física recreativa e sem relevância (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Para a construção de uma Educação Física próxima a ideal, o reestabelecimento e ampliação da carga horaria é urgente, 50 minutos

semanais são insuficientes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico estruturado de forma ampla. A questão curricular de estar alocada em Linguagens é limitador para a Educação Física. Portanto, são necessárias mudanças para a valorização da Educação Física, para que toda sua riqueza de sentidos, conteúdos e experiências seja executada de forma ampla, inclusiva e transformadora.

Considerações Finais

Ao analisar os documentos produzidos desde a MP nº 746/2016 até os documentos do 2023, em âmbito nacional e regional, percebe-se um “desalinhamento ordenado de interesses múltiplos”. Os documentos à primeira vista parecem desalinhados ou desordenados, entretanto quando se coloca em perspectiva os contextos das audiências do NEM e os cenários políticos à época, percebe-se que há sim uma lógica por trás das decisões políticas. A lógica dos interesses do mercado, que são múltiplos vindos de várias áreas de interesse como redes de educação privada, fornecedores de suprimentos educacionais, instituições financeiras ou grandes empresas que necessitam de larga mão de obra precária para seu funcionamento. Esses agentes do mercado visam principalmente lucro com o enfraquecimento da educação pública e hegemonia com a manutenção do cenário educacional atual ao mesmo tempo em que fingem “ações para melhorar a educação nacional”

Nesse cenário de atender vários interesses mercadológicos em detrimento do fortalecimento de fato da educação nacional, foi aprovado NEM e “empurrado goela baixo” nos estados, municípios e escolas de todo território nacional. A implementação aligeirada do NEM ignorou as construções coletivas das BNCCs acumuladas, desde 2015, e moldou a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC para atender os grandes empresários.

As habilidades, competências, parametrização de metas, conceitos de eficiência e eficácia, busca de um sujeito autônomo, flexível, empreendedor e individual, são marcas da imposição do NEM sob as influências do mercado, tais concepções e objetivos de educação são caminhos para a construção de um sujeito neoliberal. O sujeito que deve desdobrar-se, adaptar-se e calar-se para que se encaixe nos padrões e se não conseguir, deveria ter se esforçado mais.

A aprovação do NEM foi feita apesar dos esforços para que não ocorresse. Na lei, os sistemas de ensino tinham até 2022 para a implementação total do NEM, no entanto, a pandemia da Covid-19 acabou atrasando o processo em vários locais. Esse não foi o caso de MS, desde a MP nº 746/2016, MS se posicionou como estado “amigo” da reforma e acelerou a

implementação, e antes da pandemia da Covid-19, o NEM já funcionava nas escolas piloto do estado. Tal implementação acelerada pode ser explicada, pela SED/MS à época estar na presidência do CONSED, além das parcerias com institutos privados como ICE e IAS.

Os professores entrevistados relataram um distanciamento grande entre os documentos da SED/MS e a prática percebida por eles. Com no caso das formações continuadas sobre o NEM que estão postas no plano de implementação do estado, mas de acordo com os relatos não ocorreram.

Outro problema percebido são as Unidades Curriculares propostas pelas SED/MS descontextualizadas e maçantes. Como no caso da Unidade de fazer sabão, que é sugerida para professores de Educação Física ministrarem durante um semestre. O que tal Unidade Curricular contribui para a formação de um sujeito? O que tal conteúdo tem relação com a Educação Física? São perguntas difíceis de serem respondidas...

A Educação Física que historicamente sofre com problemas de direcionamento e identidades foi um dos componentes mais impactados com o NEM. Sua alocação em Linguagens e suas Tecnologias gera a limitação de um componente tão amplo e importante para o desenvolvimento humano. A desvalorização da Educação Física é percebida na contrarreforma quando é retirada sua obrigatoriedade nos 3 anos do EM, e na BNCC do EM que pouco fala sobre a Educação Física.

Em um cenário de implementação acelerada, de uma política para atender interesses de empresários, um componente curricular amplo e marginalizado ao longo da história, como a Educação Física sofre e sangra ainda mais com sua desvalorização. Quase todos perdem nesse embate, educandos, professores, a sociedade, mas há quem lucre.

O professor de Educação Física no atual cenário do NEM, não pode se dar ao “luxo” de apenas cumprir suas funções escolares, pois a todo momento sua profissão está ameaçada. Em um momento contraditório da nossa sociedade em que o acesso a cultura corporal de movimento é cada vez mais “vendido”, há a redução das aulas de Educação Física da etapa onde estão os maiores índices de abandono de práticas corporais.

Alguns professores de Educação Física que estão atuando na REE, e foram entrevistados além de lidar com todas essas problemáticas ainda enfrentam a necessidade de complementar sua carga horária com componentes curriculares diferentes a sua formação como Projeto de Vida.

EM 2023 e 2024 houve uma comoção nacional para a revogação do NEM, tal proposta ainda está em tramitação, e em termos gerais, busca a volta de parte da carga do EM para a formação geral básica, fato que mostraria um retorno ao EM tradicional. Tal fato seria um primeiro passo para o direcionamento do EM, porém não é a solução completa.

A etapa do EM necessita de mais investimentos, em estrutura, formação dos profissionais da educação, valorização da carreira docente, reformulação do currículo de forma a atender de fato as necessidades de cada discente. Trata-se de uma etapa importante da formação dos sujeitos e não se pode atender somente os interesses mercadológicos.

Por fim, para estudos futuros sobre Educação Física, NEM e a REE, deixo aqui alguns indicativos de temas que não foram possíveis de serem respondidos na presente dissertação, porém possuem relevância científica para serem investigados. A ampliação do ponto de vista dos professores de Educação Física para ouvir também os educandos do EM, como percebem a Educação Física, ou ouvir os gestores da Implementação do NEM no MS para uma tentativa de entender os porquês de cada decisão.

Sobre o NEM, a dificuldade de se estudar um tema dinâmico é iminente, a cada momento, novas notícias e rumores, sobre possível revogação, possível ampliação, mudanças somente em alguns aspectos, portanto o NEM possui material de investigação em constante mudança. A análise das propostas, dos porquês e de quem quer a revogação do NEM enriqueceria o debate.

Para a REE, ampliar os estudos para além da capital Campo Grande, como está o processo do NEM nas populações ribeirinhas do pantanal? Como está no interior do estado? Ir a campo em situações como essa poderia gerar dados ricos para o diagnóstico da REE com um todo.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & sociedade**, v. 40, 2019.
- ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, p. 9-23, 1995.
- ANPED. Ofício n. 01/2015/GR – **Exposição de motivos sobre a BNCC**. 2015.
- ARRETCHE, Marta. Trajetórias das Desigualdades: Como o Brasil Mudou nos últimos cinquenta anos. In: Conclusões: As Políticas na trajetória da democracia à redução das desigualdades. (páginas 423 a 455). **São Paulo: Editora Unesp**, 2015.
- BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação Brasil eira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014.
- BEHRING, E. R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: **Cortez**, 2003.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Política social: fundamentos e história. São Paulo: **Cortez**, 2008.
- BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, TEIXEIRA, David Romão;. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Porto editora**, 1994.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, 2003.
- BRASIL, Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal.
- BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 6.297, de dezembro de 1975, Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 1.821, de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

BRASIL, Constituição (1937).Constituição dos Estados Unidos do Brasil , de 10 de novembro de 1937.

BRASIL, Constituição Federal Brasileira (1988). República Federativa do Brasil, Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL, Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.

BRASIL, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL, Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Aprova a Lei orgânica do ensino Comercial.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica**. 2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 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. 2017. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>

BRASIL, Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2015.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. **São Paulo: Cortez Editora**, 2018

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

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. **Papirus Editora**, 2016.

CENTA, Fernanda Gall et al. **Autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

COLLIER, Luciana Santos. Educação Física escolar pós pandemia e governo Bolsonaro: desafios e perspectivas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, nº 45: e20230010, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educ. Rev.**, p. 73-84, 1998.

DA SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes. O lugar da diversidade na bncc para linguagens e suas tecnologias no ensino médio. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1-30, 2023.

DA SILVA SILVEIRA, Éder; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 03, p.92-115, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: **Editora Boitempo**, 402 p, 2016.

DARIDO, S.C. Educação Física na escola: questões e reflexões. 1. ed. Rio de Janeiro: **Guanabara - Koogan**, 2003.

DE ALENCAR MONTEIRO, Sandra Conceição Gomes; DOS SANTOS VIEGAS, Elis Regina. O delineamento das políticas de formação continuada de professores para o ensino médio na ree-ms no período de 2020 a 2021. **Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**, v. 5, n. 05, 2023.

DE BRITO, Daniel Azevedo et al. Motivos para reviver o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio em meio à reformulação curricular no Brasil **Research, Society and Development**, v. 12, n. 7, p. e6212742509-e6212742509, 2023.

DE QUADROS, Sérgio Feldemann; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio Brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 12, n. 2, 2019.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2014 a.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9

FLEURY, Silvia. Seguridade social. **Inesc**, p. 110-119, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1. Ed. **Expressão popular**, 2018.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Educação Física Progressista. São Paulo: **Edições Loyola**, 1998.

GOMES, Gabriel Vielmo; DA SILVA SOUZA, Maristela. Formação de professores em Educação Física pós-BNCC. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 2, p. 858-873, 2021.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. **Loyola**, 2008.

KRAWCZKY, N. “Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. ”

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 21-41, 2014 b.

LIMA, Maria; GOMES, Danyella. Novo ensino médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015.

LINO, Carolina Moraes. A ESCOLA QUE DE TANTO SER VISTA, NINGUÉM VÊ: a partir das narrativas dos professores de Projeto de Vida. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, p. 59-75.

LOPES, Maria de Lourdes. **Reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**: materialização da Lei N. 13.415/2017 nas escolas-piloto do município de Dourados-MS. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

LUZ, Samuel *et al.* Reforma do ensino médio: contexto, caracterização e contrassensos. V Congresso Internacional das Licenciaturas (COINTER) - PDVL, 2018. **Anais [...]**, 2018.

MARQUES, Heitor Romero *et al.* Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. 5. ed. Campo Grande: **UCDB**, 2017.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 2.ed. – São Paulo:

MATO GROSSO DO SUL. 2019d. Projetos e Programas 2019: Censo Escolar. Disponível em: [Http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/PROGRAMAS-E-PROJETOS2019.pdf](http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/PROGRAMAS-E-PROJETOS2019.pdf).

MATO GROSSO DO SUL. 2019e. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. 2019f. Resolução “p” SED n. 2.489, de 4 de setembro de 2019. Designar o servidor [...] Santos, matrículas n. 100853021 e n. 100853022, como Coordenador de Programas Educacionais para, cumulativamente com as funções que já exerce, ser responsável pelos Programas Educacionais do Novo Ensino Médio, com validade a contar de 2 de setembro de 2019. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.980, p. 145-146, 5 set. 2019. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9980_05_09_2019.

MATO GROSSO DO SUL. 2020a. Resolução/SED/MS n. 3.675, de 6 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 horas aulas semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, n. 10.064, p. 44-46, 7 jan. 2020. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10064_07_01_2020.

MATO GROSSO DO SUL. 2020b. Resolução/SED n. 3.676, de 6 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 (trinta) horas-aulas 176 semanais, e dá outras

providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, n. 10.064, p. 46-49, 7 jan. 2020. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10064_07_01_2020.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação n. 11.055, de 26 de junho de 2017. Dispõe sobre a oferta de cursos de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos [...]. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, n. 9.448, p. 6-9, 12 jul. 2017. 2017b. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9448_12_07_2017.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação n. 11.063, de 13 de julho de 2017. Regulamenta os artigos 16 e 17 da Deliberação CEE/MS n. 11.055, de 26 de junho de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos de Ensino Médio [...].

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, n. 9.460, p. 16-18, 28 jul. 2017. 2017c. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.-11.063-2017.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://novoensinomedio.ms.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED/MS n. 3.776, de 4 de agosto de 2020. Institui o Comitê Estadual de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, n. 10.244, p. 9- 10, 5 ago. 2020. 2020d. Disponível em:

<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-SED-N.-3.775-DE-4-DE-AGOSTODE-2020..pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.200, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, n. 9.392, p. 6, 31

jan. 2017. 2017a. Disponível em:
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017.
 MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.410, de 6 de fevereiro de 2018.
 Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de
 Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras
 providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder
 legislativo, Campo Grande, Ano 40, n. 9.591, p. 5-6, 7 fev. 2018. 2018a.
 Disponível em:
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018.
 MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.548, de 7 de janeiro de 2019.
 Dispõe sobre a organização curricular das escolas integrantes da Rede
 Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária
 ampliada, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso
 do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.815, p. 3-4, 8 jan. 2019.
 2019a. Disponível em:
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018.
 MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.549, de 7 de janeiro de 2019.
 Aprova a Matriz Curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino que
 ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 h/a
 semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, e dá outras
 providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder
 legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.815, p. 4, 8 jan. 2019. 2019b.
 Disponível em:
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9815_08_01_2019.
 MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.564, de 28 de janeiro de 2019.
 Acrescenta escolas estaduais, ao Anexo II da Resolução/SED n. 3.548, de 7 de
 janeiro de 2019, que dispõe sobre a organização curricular das escolas
 integrantes da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com
 carga horária ampliada, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de
 Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, ano 41, n. 9.831, p. 4-
 5, 29 jan. 2019. 2019c. Disponível em:
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9831_29_01_2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS n. 3.805, de 10 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 horas-aulas semanais e dá outras providências.

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, ano 42, n. 10.350, p. 32-36, 10 dez. 2020. 2020

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul: feito por todos, para todos - Ensino Médio (versão preliminar), 2020. 2020c. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScW4yYbHA4jfuy0JLclNlajQ63qMYk63i8MDUIXZW8BEYbg/closedform>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. (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.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria método e criatividade. 21. ed. **Petrópolis: Vozes**, 1994.

MINUZZI, Evelize Dorneles; MACHADO, Lucília Regina de Souza; COUTINHO, Renato Xavier. A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e contrarreformas da educação Brasileira. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], a. 37, n. 119, set/dez, 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355- 372, 2017.

NAZÁRIO, Murilo Eduardo; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Netnografia da reforma curricular do ensino médio brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260002, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS–Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

NOGUEIRA, Davi Ferreira. A mercantilização da educação pública: a OSCIP "Parceiros da Educação". 2021. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação)-**Universidade Federal Fluminense**, Niterói, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 25, n. 2, 2009.

PEIXOTO, Reginaldo; MAGALHÃES, Olinda Rodrigues. Escola integral de tempo integral no Estado de Mato Grosso do Sul: reflexões sobre sua constituição e os desafios da política educacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 390-403, 2020.

PERBONI, Fabio et al. Implicações da Reforma do Ensino Médio para o currículo da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 3, p. e40637-e40637, 2018.

PERBONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 377–397, 2022.

PIRES, M. C. A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DA AUTORIA: problematizações sobre as Políticas Educacionais para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. **ANAIIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, 4(4), p. 1 –11. 2021.

Resolução/SED n.º 3.199, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular das escolas estaduais de atendimento em período integral, localizadas nos municípios de Anastácio, Cassilândia, Coxim, Fátima do Sul e Nova Andradina, participantes do Programa Ensino Médio inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências.

Resolução/SED n.º 3.200, de 31 de janeiro de 2017. (2017). Dispõe sobre a organização curricular das escolas com carga horária ampliada, participantes do Programa de Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências.

ROCHA, Andreia Gonçalves. "COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: UMA ESTRATÉGIA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO." (2023).

SANTOS, Davi de Oliveira. Entrevista sobre Novo Ensino Médio no MS [dez 2020]. Entrevistadores: Fabio Perboni e Maria de Lourdes Lopes. Dourados-MS (on-line), 2020. (206 min).

SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos et al. O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa–PB. 2021.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social”: particularidades no Brasil**. Cortez Editora, 2017.

SAVIANI, Dermeval- Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: **Autores Associados**, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da et al. Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e262428, 2023.

SILVA, D. S.; LOURENÇO, O. B.; RIBEIRO, M. C. P. A. Educação Física no Contexto da Reforma do Ensino Médio? Lei Nº 13.415/2017: um balanço de produção. In: XVI REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE (2022)., 2022, Campo Grande-MS.. ANAIS DA XVI REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE (2022).. Rio de Janeiro-RJ: **Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2022. v. 1. p. 1-7.

SILVA, Francisco. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, DENILSON JUNIO; SANTOS, WAGNER DOS. Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, 2021.

STIEG, Ronildo et al. Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 4, p. 589-609, 2020.

TELES, Juslei Teixeira; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. A disciplina Educação Física no Ensino Médio segundo as reformas educacionais: as produções disponíveis na BDTD e na SciELO (2007-2017). **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, v. 6, n. 12, p. 223-244, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Campo Grande, 31 de janeiro de 2023

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul,

Eu, Dirceu Santos Silva, professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado ao curso de graduação em Educação Física e pós-graduação em educação, líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES-UFMS), venho por meio desta apresentar o projeto de pesquisa de mestrado do meu orientando Otávio Bonjiovane Lourenço, intitulado “Educação Física no Processo de Implementação da Política do Novo Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul”. A pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo de implementação do Novo Ensino Médio em escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, na capital Campo Grande, na disciplina Educação Física entre os anos de 2023 e 2024. Para tanto, solicito autorização e anuência para realizar a pesquisa, que envolve coleta de documentos públicos relacionados ao Novo Ensino Médio e realizar entrevistas semiestruturadas com professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS). O projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS. Para a submissão ao Comitê de Ética é necessária a

autorização/anuência por escrito em papel timbrado pelo responsável em autorizar pesquisas na SED-MS. Comprometemo-nos de encaminhar a cópia do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa para Vossa Senhoria tomar ciência, antes do início da coleta de dados das entrevistas, bem como, encaminhar o relatório final da pesquisa. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários. Agradecemos sua atenção e aguardamos seu parecer com consideração

Atenciosamente,

Profº Dr. Dirceu Santos Silva

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL

- 1- A quanto tempo atua como professor(a) da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul? Você já atuou em outras etapas da Educação?
- 2- Em qual contexto social sua (s) escola (s) estão inseridas?
- 3- Como você compreende a organização e funcionamento do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul?
- 4- Você conhece o Novo Ensino Médio? Se sim, como você compreende as mudanças na Lei do Novo Ensino Médio em âmbito nacional e estadual? Se não, você identificou alguma mudança no seu contexto de atuação nos últimos anos no Ensino Médio?
- 5- Sobre a unidade escolar Educação Física, como você compreende a disciplina no contexto do Novo Ensino Médio?
- 6- Se você conhece o processo de implementação da reforma do Novo Ensino Médio, quais as principais diferenças na disciplina Educação Física dentro dessa etapa da educação antes e depois da reforma? (pode comparar com o que teve e o que tem de aplicar)
- 7- Os professores de Educação Física tiveram participação no processo de implementação da Lei do Novo Ensino Médio. Se sim, relate de que forma ocorreu essa participação? Se não, como você compreende

a ausência de participação nas decisões políticas? (Qual a sua parcela de autonomia nos conteúdos na sua escola)

8- No processo de implementação da reforma do Novo Ensino Médio, você sentiu que a sua prática pedagógica foi impactada de alguma forma?

9- Você teve alteração na carga horária atribuída ou mudança de atuação para outras disciplinas com a reforma do Novo Ensino Médio?

10- Sobre os itinerários formativos, como eles são formulados? Há itinerários formativos técnicos-profissionais em sua (s) escola (s)?

11- Na sua opinião, qual é a proposta de educação no Novo Ensino Médio?

12- Na sua visão qual foi o impacto da reforma do Novo Ensino Médio para os(as) educandos(as)?

13- Na sua opinião o que seria ideal para a Educação Física e para o NEM?

15- Existe algo não perguntado na entrevista que você gostaria que fosse mencionado? Por favor, fique à vontade para realizar o relato. Obrigado pela contribuição!

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –

Professores participantes com idade ≥ 18 anos

Meu nome é Otávio Bonjiovanne Lourenço, sou pesquisador responsável em nível de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, orientado pelo professor Dr. Dirceu Santos Silva, pesquisador assistente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGEDU). O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa científica intitulada “A Educação Física no Processo de Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas de Campo Grande no Estado Mato Grosso do Sul”.

O estudo tem por finalidade investigar o processo de implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, na capital Campo Grande, na disciplina Educação Física. Se for do seu interesse participar, você responderá uma entrevista sobre sua prática pedagógica, desdobramentos e percepções frente a reforma do Ensino Médio. Sua participação pode demorar aproximadamente 20 minutos, entre responder as perguntas até a conclusão da entrevista.

Não haverá nenhum tipo de ressarcimento ou pagamento para você participar desta pesquisa, pois as informações serão obtidas sem a necessidade de você se deslocar para outra instituição/local. Em caso de dano moral ou material, o ressarcimento das despesas oriundas dos danos será realizado por mim, pesquisador responsável, por meio de fonte própria. Informo também que o local para a realização da entrevista será a sua escola de trabalho e em seu horário de expediente, e que isso só irá ocorrer após informarmos tanto você como a direção escolar e ambos realizarem o aceite. O próprio pesquisador, ou outra pessoa treinada pelo pesquisador, irá aplicar os questionários de entrevista realizada no local agendado por e-mail. Então, sua participação é voluntária e você tem toda a liberdade de desistir do estudo a qualquer momento.

Sinta-se à vontade para solicitar quaisquer esclarecimentos sobre os objetivos e os questionários usados na pesquisa, seja antes, durante ou após a entrevista, bem como esclarecer qualquer outra dúvida. O(a) senhor(a) também poderá solicitar informações, posteriormente, em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na avenida Costa e Silva, s/n, em Campo Grande-MS, localizado no Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP, de segunda a sexta-feira, das 07:00 as 11:00hs e das 13:00 as 17:00hs, ou pelo número de telefone do CEP 3345-7187, ou

pelo e-mail: cepconep.propp@ufms.br e também através do meu contato pessoal (67) 9 8215-4627.

Como responsável por este estudo assumo o compromisso em manter sigilo e anonimato sobre experiências pessoais que possam ser informadas no decorrer da coleta de informações e que não haverá qualquer prejuízo, caso você decida desistir da pesquisa a qualquer momento. Entre as possibilidades de riscos estão o possível cansaço para responder os questionários de entrevistas ou algum eventual incômodo com alguma pergunta relacionada ao assunto pesquisado, porém serão feitos todos os esforços para que estes riscos sejam minimizados. Em caso de desconforto emocional, o(a) voluntário(a) será encaminhado pelo pesquisador à serviços particulares de saúde da cidade de Campo Grande - MS, mais especificamente na Clínica Psicologia Despertar, sito na rua Treze de junho, 2.450, para realizar o suporte necessário ao cuidado. E toda despesa ocasionada por este atendimento será arcado por mim, pesquisador responsável, por meio de fontes próprias.

Quanto aos benefícios, sua participação na pesquisa contribuirá para o avanço da educação pública em Campo Grande e em Mato Grosso do Sul, além de outros municípios do Brasil. Além disso, sua participação colabora diretamente para o progresso da ciência e com a geração de dados que podem subsidiar a criação e/ou melhorias de políticas públicas voltadas para a Educação Física e Educação no geral.

Esclareço, ainda, que os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados em publicações, em eventos e artigos científicos futuros, mas sempre com a preservação do anonimato dos participantes. Ou seja, suas respostas não serão reveladas a ninguém, apenas o pesquisador saberá o sujeito das suas respostas. A dissertação produzida com os dados desta entrevista será disponibilizada no banco de dissertações e teses da UFMS, e outros possíveis produtos acadêmicos provenientes desses dados serão disponibilizados aos voluntários por meio de uma lista de transmissão no Email e/ou Whatsapp.

Todas as entrevistas usadas ficarão armazenadas em uma pasta arquivo na sala do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte,

Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES) da UFMS em um armário fechado por cinco anos. Depois desse prazo, os dados serão descartados de forma segura, de modo que não ofereça risco de quebra de sigilo das informações. Você está recebendo duas vias deste termo. Se estiver esclarecido sobre a finalidade deste estudo e concordar em participar, por favor, assine as duas cópias. Eu ficarei com a primeira e você ficará com a segunda via.

Declaro que após ter sido convenientemente esclarecido(a) e informado(a) pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar do estudo.

Local e data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador