



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TALITA DO NASCIMENTO DA SILVA DA SILVA

**POLÍTICA EDUCACIONAL, CONTRA-HEGEMONIA E EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRADIÇÕES DO NEOLIBERALISMO ENRAIZADO NO DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA**

Feira de Santana - BA

2026

TALITA DO NASCIMENTO DA SILVA DA SILVA

**POLÍTICA EDUCACIONAL, CONTRA-HEGEMONIA E EDUCAÇÃO FÍSICA:
CONTRADIÇÕES DO NEOLIBERALISMO ENRAIZADO NO DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, para defesa do título de Mestrado.

Orientador: Professor Dr. Welington Araújo Silva.

Feira de Santana - BA

2026

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Silva, Talita do Nascimento da Silva da
S584p Política educacional, contra-hegemonia e Educação Física: contradições
do neoliberalismo enraizado no documento curricular referencial da Bahia /
Talita do Nascimento da Silva da Silva. – 2026.
81f.: il.

Orientador: Welington Araújo Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Neoliberalismo. 2. Educação Física. 3. Currículo. 4. Políticas
educacionais. 5. Formação humana. I. Silva, Welington Araújo, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5:796.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TALITA DO NASCIMENTO DA SILVA DA SILVA

“POLÍTICA EDUCACIONAL, CONTRA-HEGEMONIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRADIÇÕES DO NEOLIBERALISMO ENRAIZADO NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 31 de março de 2026



Documento assinado digitalmente

WELINGTON ARAUJO SILVA

Data: 06/04/2026 20:14:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Wellington Araújo Silva Orientador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente

SUDELMAR DIAS FERNANDES

Data: 06/04/2026 22:15:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Sudelmar Dias Fernandes Primeiro/a Examinador/a – IF Baiano



Documento assinado digitalmente

PAULO JOSE RIELA TRANZILLO

Data: 09/04/2026 11:01:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Paulo José Riela Tranzilo Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

A Jucinéia, minha mãe, por ser a luz que me traz paz.

A Josevaldo, meu pai, por ser minha raiz forte.

A Mateus, meu irmão, por ser meu maior exemplo de companheirismo.

A Igor, meu lindo encontro, por ser amor em minha vida.

Aos trabalhadores e trabalhadoras, Professores e Professoras por patilharem da luta e se
fazerem resistência.

AGRADECIMENTOS

A minha fé, ao meu Deus, ao Universo por sempre emanar energias de força, me iluminar e proporcionar encontros incríveis e manter meus caminhos abertos em proteção.

A ancestralidade que me povoa, me fazendo ser quem eu sou. Eu sou porque vocês foram e sempre serão.

Aos meus pais, Jucinéia e Josevaldo, que sempre lutaram/lutam para proporcionar as melhores condições em todas as esferas da vida e formar seus filhos com muito amor, evidenciando que os estudos na vida do trabalhador é um dos pilares principais.

Ao meu amado irmão de sangue e alma, Mateus, por ser meu parceiro leal e fiel escudeiro.

Ao meu grande amor, Igor, companheiro de todos os momentos, que dia a dia, lado a lado partilha comigo as lutas e delícias da vida, assim sendo meu maior incentivador.

Às minhas avós, Djanira e Joana, em memória, que me ensinaram o que é amar. Aos meus avôs, Sérgio e Roque, que representam porto seguro em minha vida.

Aos meus tios e tias, primos e primas que sempre foram apoiadores em cada passo dado. Em especial, minhas tias Nerivanda e Lourdes que representam o meu lugar de acalanto.

Aos meus grandes amigos, Lucas Silveira e Pedro Anjos, meus presentes do LEPEL-UEFS, meus companheiros de luta, estudos, caminhada, risos, lágrimas, esses dois seres humanos fantásticos que fizeram o processo ser mais leve e que estarão comigo por toda minha vida por onde quer que eu caminhe.

A minhas grandes amigas Josemare Pinheiro, Priscilla Mallena, Raissa Sansão, Carolaine Santos, Naile Argolo e Fernanda Pimentel, vocês são muito em minha vida.

Ao grupo de Estudos LEPEL-UEFS, vocês são parte da minha identidade política e social enquanto Professora.

Aos meus Mestres, Luis Medicina de Capoeira e Júnior Gajão de Jiu-Jitsu e Muay Thai, que através de seus ensinamentos, tem me mostrado a força do amor, da paciência, da constância e sempre me faz acreditar o quão eu sou potência. Ao Grupo “Capoeira Raça”, por todo Axé, por representar minha varanda e meu dendê.

Aos queridos Paulo Riela, William Lordelo, Ivson Silva e querida Josiane Clímaco, vocês sempre me impulsinaram, acreditaram em mim e são presença viva em meu processo.

Ao meu orientador da especialização - IFBAIANO, Sudelmar Fernandes, por quem eu tenho tanto carinho e admiração, por ser excepcional em todo o meu processo, professor e ser humano incrível. A sua sabedoria e a sua maneira de conduzir fizeram toda a diferença.

Ao meu orientador do Mestrado – PPGE/UEFS, Welington Silva, que seguiu juntamente comigo o processo de estar em duas pós-graduações simultaneamente, professor humanizado e um ser humano grandioso. A sua presença viva em meu processo fez toda a diferença. A sua presença viva nesta pesquisa fez toda a diferença, esta é uma conquista nossa. Por onde eu caminhar, o levarei comigo.

RESUMO

A presente pesquisa científica se insere nos estudos que compreendem a luta em defesa da formação emancipada da classe trabalhadora, a partir de uma concepção de educação contra-hegemônica que se opõe aos interesses do neoliberalismo e das problemáticas em torno das políticas curriculares educacionais nacionais frente aos impactos que elas têm na formação dos estudantes que frequentam a Rede Básica de Ensino da Bahia, especificamente do Ensino Médio no que tange às concepções de Educação Física. As concepções de formação humana que constituem o currículo e os documentos educacionais oficiais impactam diretamente na formação dos indivíduos e refletem na luta de classes em disputa frente ao modelo de sociedade neoliberal para sua manutenção ou superação. Ao tratar dessa realidade que se aplica também ao contexto da Educação Física na Bahia, partindo das circunstâncias das Reformas do Ensino Médio e da organização curricular da Rede Básica Estadual, compreende-se que além da existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo educacional da Bahia corresponde ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Com base nestes apontamentos o problema central desta pesquisa foi: Quais as contradições presentes nos documentos DCRB e BNCC referente à Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia? Seguido do objetivo geral: Identificar quais as contradições presentes nos documentos DCRB e BNCC referente à Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia. Para contemplar a lógica desta pesquisa, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter bibliográfico, tendo como método filosófico o materialismo histórico-dialético e técnica de análise a análise de conteúdo de Bardin. Como resultados identificou-se que ambos os documentos são diretamente relacionados com a concepção neoliberal de educação e no que se refere à Educação Física nos documentos oficiais do Ensino Médio do estado da Bahia existem expressivas contradições referente a organização pedagógica do componente como também a existência de uma concepção tecnicista que objetiva formar os indivíduos para atender a lógica neoliberal e o mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Neoliberalismo; Educação Física; Currículo, Políticas Educacionais, Formação Humana.

ABSTRACT

This scientific research is part of studies that comprise the struggle in defense of the emancipated formation of the working class, based on a conception of counter-hegemonic education that opposes the interests of neoliberalism and the issues surrounding national educational curricular policies in view of the impacts they have on the training of students who attend the Basic Education Network of Bahia, specifically in High School with regard to the concepts of Physical Education. The conceptions of human formation that constitute the curriculum and official educational documents directly impact the training of individuals and reflect on the class struggle in dispute against the neoliberal society model for its maintenance or overcoming. When dealing with this reality that also applies to the context of Physical Education in Bahia, based on the circumstances of the High School Reforms and the curricular organization of the State Basic Network, it is understood that in addition to the existence of the National Common Curricular Base (BNCC), the educational curriculum in Bahia corresponds to the Bahia Reference Curricular Document (DCRB). Based on these notes, the central problem of this research was: What are the contradictions present in the DCRB and BNCC documents regarding Physical Education in High School in the Bahia State Network? Followed by the general objective: Identify which contradictions are present in the DCRB and BNCC documents regarding Physical Education in High School of the State Network of Bahia. To contemplate the logic of this research, a qualitative research of a bibliographic nature was carried out, using historical-dialectical materialism as a philosophical method and Bardin's content analysis as an analysis technique. As a result, it was identified that both documents are directly related to the neoliberal conception of education and with regard to Physical Education in the official documents of High School in the state of Bahia there are significant contradictions regarding the pedagogical organization of the component as well as the existence of an objective technical conception that trains individuals to meet the neoliberal logic and the job market.

Keywords: Neoliberalism; Physical Education; Curriculum; Educational Policies; Human Training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO DA BNCC57
QUADRO 2	HABILIDADES DE LINGUAGENS QUE CITAM AS PRÁTICAS CORPORAIS NA BNCC 58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
APH	APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA
BNC-FORMAÇÃO	BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CADES	CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEENSI	COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
CTNE	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
DCRB	DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA
DEM	DEMOCRATAS
EMTI	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
ICE	INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IEE	<i>INTERNATIONAL INSTITUTE FOR ECONOMY</i>
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PCDOB	PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL
PDT	PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA

PMDB	PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PP	PARTIDO PROGRESSISTA
PR	PARTIDO DA REPÚBLICA
PRB	PARTIDO REPUBLICANO BRASILEIRO
PSB	PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO
PSC	PARTIDO SOCIAL CRISTÃO
PSD	PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO
PSDB	PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA
PSOL	PARTIDO SOCIALISMO E LIBERDADE
PL	PROJETO DE LEI
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
PTB	PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
UB	UNIÃO BRASIL
UBES	UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS
UEFS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CAMINHO METODOLÓGICO.....	22
3	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: TRIÁDE HISTÓRICO-DIALÉTICA PARA A COMPREENSÃO ESTRUTURAL E SOCIAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	28
4	APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E ENSINO MÉDIO: INTERFACES DO NEOLIBERALISMO E DO EMPREENDEDORISMO NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA.....	41
5	CONTRADIÇÕES DO DCRB E DA BNCC REFERENTE À EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA.....	52
5.1	CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA.....	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa científica se insere nos estudos que compreendem a luta em defesa da formação emancipada da classe trabalhadora, a partir de uma concepção de educação contra-hegemônica que se opõe aos interesses do neoliberalismo¹ e das problemáticas em torno das políticas curriculares educacionais nacionais frente aos impactos que elas têm na formação dos estudantes que frequentam a Rede Básica de Ensino da Bahia, especificamente do Ensino Médio no que tange às concepções de Educação Física.

As concepções de formação humana que constituem o currículo e os documentos educacionais oficiais impactam diretamente na formação dos indivíduos e refletem na luta de classes em disputa frente ao modelo de sociedade neoliberal para sua manutenção ou superação. Ao tratar dessa realidade que se aplica também ao contexto da Educação Física na Bahia, partindo das circunstâncias das Reformas do Ensino Médio dos últimos 20 anos e da organização curricular da Rede Básica Estadual, compreende-se que além da existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo educacional da Bahia corresponde ao Documento Curricular Referencia da Bahia (DCRB).

Ao evidenciar o DCRB, no que tange às Concepções Teóricas da Educação Física, segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Bahia, 2021), o DCRB é um documento normativo estadual que objetiva orientar os sistemas, as redes e as instituições de ensino na organização do currículo escolar a partir dos seus projetos políticos pedagógicos.

No que tange às concepções teóricas da Educação Física no currículo oficial, o DCRB está alinhado com a BNCC e com o Novo Ensino Médio, destaca-se as reformas do Ensino Médio que ocorreram em 2013, com o Projeto de Lei (PL) nº 6.840, em 2017, com a Lei nº 13.415 e em 2024, com a Lei nº 14.945. Estas referidas reformas acarretam impactos nas concepções que os professores se apropriam e reproduzem e especificamente no ser humano que se quer formar. Dentre estes impactos pode-se destacar a formação técnica de mão de obra para o mercado de trabalho, portanto, o “Novo Ensino Médio”, com base em seus pressupostos teóricos, promove o esvaziamento de conhecimentos científicos, valoriza o multiculturalismo e a especialização precoce para o mercado de trabalho e no que toca à Educação Física, apresenta uma ênfase expressiva com as gestualidades técnicas (Beltrão, 2019).

Ao destacar o impacto específico de cada uma delas, a Lei nº 13.415 de 2017 é resultado do golpe de estado em 2016, já a Lei nº 14.945 de 2024 é resultado da resistência contra o lei da

¹Para conceituar **neoliberalismo** destaca-se Harvey (2008. p.27): Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global.

reforma do ensino médio. Portanto, é possível dizer a primeira trouxe impactos negativos e a segunda apesar de não contemplar em totalidade a formação da classe trabalhadora, já houve impactos positivos em certas questões, como o aumento da carga horária dos conhecimentos gerais, que havia sido reduzido e flexibilizado pela lei em 2017, e o retorno definitivo da Educação Física ao ensino médio.

O DCRB, em sua versão final divulgada no ano de 2022, apresenta em suas referências uma concepção de Educação Física baseada em um ecletismo de fundamentações teóricas. É referenciada a Abordagem Crítico-Superadora por meio da Cultura Corporal, mas contraditoriamente aparecem elementos centralizados em pressupostos teóricos que se relacionam com uma concepção biologizante com ênfase no corpo e no movimento.

De acordo com Taffarel (2021), o DRCB está alinhado com a BNCC e com o Novo Ensino Médio, sendo este um documento constituído durante o Governo Estadual de Rui Costa no quarto mandato consecutivo do Partido dos Trabalhadores (PT). Esta é uma grande contradição porque é preciso evidenciar se as diretrizes do DCRB contemplam ou não o projeto histórico da classe trabalhadora. Este fato acarreta impactos pedagógicos no que se refere à Educação Física. São sistematizadas aulas apenas para as 1º e 2º séries do Ensino Médio e há a redução da carga horária regular na Matriz Geral Básica, sendo estas aulas transferidas para as oficinas de contraturnos, sem a obrigatoriedade da presença dos estudantes, logo fica evidente um prejuízo no tempo pedagógico e na formação destes estudantes.

Segundo Palma (2001 *apud* Palma, Oliveira, Palma, 2015), nas últimas décadas, a organização do currículo da Educação Física escolar está fundamentada no contexto histórico do paradigma industrial. Diante deste fato, muitos indivíduos envolvidos no processo educacional têm considerado que este modelo de currículo tem uma organização mecânica de caráter racional e tecnológico. Este modelo de currículo escolar prioriza o conhecimento e o ensino das técnicas, como também a natureza das reflexões pedagógicas não explicita as relações sociais e mascaram os conflitos que as norteiam.

Na contemporaneidade, estes elementos continuam presentes na organização curricular e na elaboração do currículo, principalmente no que se refere ao complexo cenário político brasileiro dos anos 2016/2017, no qual a Medida Provisória nº 746/2016 do governo Michel Temer, nascido de um golpe de estado contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, inicia o processo de aprovação pelo Congresso Nacional da Lei nº 13.415/2017. Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma nova configuração na estrutura do Ensino Médio (Brasil, 2018).

A organização curricular de 2018, a partir da lei da reforma do Ensino Médio, estabeleceu a mudança do tempo mínimo de 800 para 1000 horas anuais dos estudantes na escola e a fundamentação do currículo pautada na BNCC e nos Itinerários Formativos. A Lei nº 14.945/2024, sancionada em 2024, propôs uma nova reforma do Ensino Médio tentando corrigir distorções de 2017 adaptar o Novo Ensino Médio à realidade das escolas. Houve o aumento da carga horária da formação geral básica, redução da parte optativa do currículo e flexibilidade para os itinerários formativos, no entanto, a concepção de escola tecnicista, de formação para o neoliberalismo ainda se mantém presente nas entrelinhas.

Frente à resistência e pressão da luta pela revogação da Reforma, o ministro da Educação Camilo Santana (governo Lula) foi obrigado a enviar um Projeto de Lei ao Congresso Nacional que continha algumas reivindicações que alteravam a lei 13.415/2017. O presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira (PP) indicou como relator do PL do governo, o deputado Mendonça Filho (UB), ninguém menos que o próprio "pai" da reforma do ensino médio durante o governo Michel Temer. Frente à resistência e pressão da luta pela revogação da Reforma, o ministro da Educação Camilo Santana (governo Lula) foi obrigado a enviar um Projeto de Lei ao Congresso Nacional que continha algumas reivindicações que alteravam a lei 13.415/2027.

O presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira (PP) indicou como relator do PL do governo, o deputado Mendonça Filho (UB), ninguém menos que o próprio "pai" da reforma do ensino médio durante o governo Michel Teme. O governo recuou e foi aprovado um Projeto de Lei com mudanças que não contemplam a exigência da revogação, mas consideravelmente não deixou de ser uma vitória parcial do movimento contrário à reforma original.

neste cenário de embates, o governo Lula foi pressionado a incorporar itens propostas pelo movimento pela revogação da Reforma e acabou recuando da posição inicial que tinha em não querer modificar a lei da reforma do ensino medio. O PL encaminhado pelo governo com mudanças não foi uma revogação da lei por inteiro, mas não deixou de ser uma vitoria parcial do movimento pela revogação a reforma original de Temer.

A BNCC compõe um conjunto de orientações pautadas em conhecimentos considerados essenciais, competências e habilidades de aprendizagem, enquanto os Itinerários Formativos são compostos por disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos e situações de trabalho que podem ser escolhidas pelo estudante no Ensino Médio e tem como principal foco as diferentes áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Para Duarte (2000 *apud* Andrade; Andrade; Moura, 2020), a BNCC tem seus pressupostos teóricos pautados nas pedagogias do “Aprender a Aprender” que correspondem a elementos ilusórios que fazem parte de um universo ideológico a favor da classe dominante, pois o objetivo central não é a emancipação dos indivíduos, mas sim reforçar o *status quo* dentro da realidade da educação brasileira sustentar uma formação técnica para assegurar mão de obra da classe trabalhadora, priorizar a formação técnica, desvalorizar os conhecimentos científicos e os conteúdos clássicos.

Considerando esta necessidade da formação emancipatória em contradição à formação neotecnista, Saviani (2011) aponta os fenômenos do conhecimento da filosofia para fundamentar a respeito do conhecimento científico. Este deve ser mediado na escola por ser sistematizado e capaz de desenvolver uma consciência crítica e reflexiva nos indivíduos. É este conhecimento que deveria estruturar predominantemente a BNCC e o DCRB.

Diante da educação neotecnista, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), quando o currículo escolar tem como eixo as categorias: constatação, interpretação, compreensão e explicação pautadas em atividades exclusivamente profissionais, a reflexão pedagógica estará limitada às explicações de técnicas, desenvolvimento e domínio de habilidades que implicará na formação dos estudantes.

A Abordagem Crítico-Superadora por meio da Cultura Corporal defende o conhecimento historicamente produzido pela atividade humana dentro de uma perspectiva histórico-crítica. Esta abordagem se apresenta como uma das mais avançadas diante da sistematização dos conteúdos e organização do trabalho pedagógico da Educação Física a partir do acesso as objetivações humanas (Beltrão, 2019).

De acordo com Duarte (2008), cada nova geração tem que se apropriar das objetivações das gerações passadas. O significado social de uma objetivação é o processo de inserção da continuidade da história das gerações a partir do acesso à cultura. A relação entre objetivação e apropriação sempre acontece em condições determinadas pela atividade transmitida por outros seres humanos.

Dessa maneira, todo indivíduo humano realiza seu processo de inserção histórica acessando as objetivações do gênero humano para alcançar o processo de formação individual por meio de um processo educacional. Portanto, a finalidade do trabalho educativo é proporcionar que cada indivíduo singular se aproprie da humanidade que é produzida historicamente de maneira coletiva, torna-se, pois, a educação escolar como um dos elementos centrais para a formação humana (Duarte, 2008).

No que se refere às metodologias de ensino da Educação Física, Gama e Prates (2020), evidenciam a necessidade de analisar os documentos norteadores oficiais a fim de intervir na realidade objetiva. Nesse sentido, a Abordagem Crítico-Superadora contribui para a formação de

estudantes potencializando-os a interpretar, compreender e explicar as manifestações da Cultura corporal em suas amplas determinações.

É uma abordagem que se coloca em contradição à concepção de Educação Física presente no Novo Ensino Médio, ou seja, esta concepção representa uma alternativa que aponta caminhos para a superação político-pedagógica no processo de resistência ativa frente ao paradigma neoliberal (Beltrão, 2019). Esta abordagem se mantém atual e em seus pressupostos teóricos apresentam uma crítica à lógica hegemônica de formação dos indivíduos que engloba elementos dos projetos nacionais educacionais.

É impossível compreender os projetos nacionais sem apropriação do contexto do neoliberalismo da dinâmica internacional no que tange a fase superior do capitalismo. Nesse sentido compreende-se que os documentos nacionais sofrem influência direta das reformas econômicas (Malanchen, 2016). Historicamente a educação foi e continua sendo estruturada pela lógica do capital a partir do interesse da classe dominante.

A partir dessas contradições entende-se que as diretrizes curriculares nacionais são pautadas no neoliberalismo, pós-modernismo e multiculturalismo. Este fato se dá porque as referências teóricas e concepções de sociedade que sustentam essas diretrizes têm sua gênese em um relativismo cultural e epistemológico que consequentemente irá relativizar a função social da escola e o papel do professor (Malanchen, 2016).

Neste sentido, portanto, estas contradições implicam o processo de formação docente dos indivíduos da rede básica de ensino, visto que, esta formação está sob a base das diretrizes e normativas legais da educação brasileira.. Configura-se uma formação pautada no paradigma da alienação social e econômica que corrobora com o fato de impedir que os indivíduos compreendam a realidade objetiva em que estão inseridos e que esta realidade não seja questionada, nem superada. O discurso pós-modernista apoia suas diversas teorias na negação do sujeito, da razão, da história da totalidade e do conhecimento objetivo (Malanchen, 2016).

É importante relacionar os elementos de organização, seleção dos conteúdos no currículo e concepções de formação humana e de sociedade com os elementos históricos da Educação Física Brasileira. Na história da Educação Física brasileira, referente às instituições escolares, o embate pela direção do processo de formação dos indivíduos sempre perpassou pela luta entre manutenção ou superação do capitalismo. No âmbito educacional esta luta se expressa pela sistematização das teorias pedagógicas hegemônicas ou contra-hegemônicas (Silva, 2011).

O desenvolvimento das teorias pedagógicas hegemônicas diz respeito aos interesses da classe dominante e manutenção do projeto histórico capitalista. Enquanto a elaboração das teorias pedagógicas contra-hegemônicas se refere aos interesses da classe trabalhadora com a finalidade de superação da lógica capitalista (Saviani, 2003 *apud* Silva, 2011).

Estas concepções educacionais ao longo da história da Educação Brasileira fundamentam a construção de proposições pedagógicas da Educação Física. No final da década 1980 Castellani (2008 *apud* Silva, 2011) categoriza essas proposições em três grupos de tendências.

O grupo I diz respeito a tendência que se traduz na biologização da Educação Física. Nesta tendência a compreensão do homem perpassa apenas pelos aspectos biológicos e as concepções pedagógicas estão relacionadas ao desempenho esportivo. Estes elementos são articulados aos interesses da burguesia brasileira para garantir o modelo de sociedade no que se refere à produção e eficiência (Castellani, 2008 *apud* Silva, 2011).

O grupo II diz respeito a tendência que se traduz na Psico-pedagogização da Educação Física. Nesta tendência há um reducionismo psicopedagógico, defende-se uma escola independente dos condicionantes sociais. A compreensão de homem é pautada nas formulações abstratas.

A Educação Física é determinada pelas imposições que partem da Teoria do Capital Humano, o processo de formação dos indivíduos é destinado à capacitação técnico-profissional, ou seja, há uma difusão de concepções pedagógicas de caráter tecnicista (Castellani, 2008 *apud* Silva, 2011).

O grupo III diz respeito a tendência emergente que está vinculada a uma proposta transformadora da Educação Física. Essa tendência coloca o ato de educar como uma ação essencialmente política e a intenção educacional é caracterizada por buscar possibilidades de apropriação por parte da classe trabalhadora dos conhecimentos acessados pela cultura dominante a fim de instrumentalizar e inserir esses indivíduos na luta do âmbito social (Castellani, 2008 *apud* Silva, 2011). A defesa desta pesquisa é pelo grupo III, no qual está presente a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física que aborda uma concepção de formação humana para além da concepção burguesa, no entanto, as tendências I e II aparecem mais expressivamente são as que compõem a educação brasileira (Coletivo de Autores, 1992).

Partindo do pressuposto de que a legislação educacional assegura a obrigatoriedade da Educação Física no currículo e entendendo o ser humano, como um ser social, regido pelas leis sócio-históricas, seguindo este caminho, na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, que para que haja desenvolvimento, é preciso ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e este processo só irá acontecer através do trabalho educativo (Leontiev, 1978). É preciso uma concepção de Educação Física capaz de contemplar e ampliar o nível do desenvolvimento integral e emancipado dos indivíduo.

Estas contradições e as raízes educacionais hegemônicas apresentadas legitimam a necessidade histórica e contemporânea desta investigação, frente aos impactos do neoliberalismo da formação dos indivíduos que frequentam a escola pública, portanto surge o **problema** central desta pesquisa: Quais as contradições presentes nos documentos DCRB e BNCC referente à Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia?

Este problema se estende ao seguinte **objetivo geral**: Identificar quais as contradições presentes nos documentos DCRB e BNCC referente à Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia.

Com a finalidade de contemplar o objetivo geral, foram sistematizados os seguintes **objetivos específicos**: i) Discutir a gênese dos pressupostos teóricos que fundamentam as políticas educacionais que impactam a Educação brasileira; ii) Inferir em como vem sendo a organização do trato com o conhecimento da Educação Física nos documentos oficiais do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia; iii) Analisar as concepções de formação humana diante do paradigma neoliberal da Educação a partir da defesa da Abordagem Crítico-Superadora e da perspectiva Histórico-Cultural.

Considerando as discussões levantadas, justifica-se esta investigação a partir de estudos do Grupo Lepel no qual eu faço parte no que tange às críticas à formação, as diretrizes e políticas públicas educacionais como sistematizado no livro “30 anos da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”: a história e as possibilidades crítico-superadoras (1992-2022) publicado por Taffarel et al. (2025).

Apresenta-se também como justificativa, a intenção de ampliar e dar continuidade a investigação científica a partir dos resultados identificados em meu trabalho monográfico de conclusão de graduação que teve como objeto os Cadernos de Apoio a Aprendizagem da Rede Estadual da Bahia utilizados no período de Pandemia de Covid-19, nos quais os resultados explicitaram as implicações na organização do trabalho pedagógico da Educação Física presentes nos documentos regulamentadores com forte influência do neoliberalismo e da concepção de Educação Física tecnicista.

Ao partir dos elementos apontados, é notável que a relevância científica dessa pesquisa se fundamenta na defesa da produção científica que contextualiza as políticas públicas diante da realidade complexa das escolas públicas brasileiras e da Rede Estadual da Bahia em embate ao neoliberalismo. Por meio do acesso aos conhecimentos emancipatórios, é possível potencializar a formação de indivíduos críticos e instrumentalizados para melhor compreender a realidade sócio-histórica e, quiçá agir na luta de âmbito social em defesa da classe trabalhadora.

Mészáros (2006) caracteriza a escola capitalista e aponta que a educação tem duas funções principais na sociedade do capital. A primeira de garantir a produção das qualificações necessárias para o funcionamento da economia e a segunda está relacionada com a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político.

A relevância social diz respeito à defesa do processo de humanização dos indivíduos com base no acesso às objetivações humanas a fim de ampliar a elevação do nível de pensamento dos indivíduos e contribuir com a instrumentalização de professores e professoras formados e em formação diante dos elementos que norteiam o currículo e as concepções de ensino da Educação Física no estado da Bahia.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

No que se refere à metodologia da pesquisa, é necessário fazer uma discussão pautada em elementos essenciais que dialogam diretamente com a natureza e especificidade desta categoria e como estes elementos aparecem na presente pesquisa. A metodologia é ponto de partida do pesquisador depois da definição do objeto, é o caminho e compreende aos processos a se percorrer. De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p.14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Dessa forma, a metodologia da pesquisa é entendida como a lógica científica e a prática realizada na abordagem da realidade a partir de sucessivas aproximações. Esta categoria tem um lugar central nas premissas das teorias. A metodologia engloba concepções teóricas de abordagem, conjunto de técnicas que proporciona a elaboração da realidade e o caráter investigador e criativo da pesquisa (Minayo, Deslandes, Gomes, 2009).

Partindo do pressuposto que coloca o conhecimento científico como uma necessidade histórica, Gamboa (2013), afirma que para entender tal necessidade diante das variadas atividades da humanidade, é preciso relacionar a sua origem aos seus pressupostos históricos e filosóficos. Para o autor, a gênese da ciência é marcada por significativas mudanças sociais, econômicas e políticas e estas geram conflitos. O objeto de estudo desta pesquisa tem relação direta com estas transformações em diversas esferas sociais, portanto a investigação será pautada numa discussão histórico-filosófica.

Para Gamboa (2013), uma nova configuração social gera novos conflitos e conseqüentemente surge a demanda de um novo conhecimento que exige regras e normas diante das problemáticas presentes na realidade concreta. Neste contexto, se configura a especificidade do conhecimento científico, ou seja, a partir das necessidades reais este conhecimento irá apontar de maneira metódica, problemas, inquietações, hipóteses e possíveis

respostas, portanto, este conhecimento é defendido na presente pesquisa a fim de contemplar o problema que a norteia frente as contradições que estão postas nos documentos oficiais que estruturam pedagogicamente a Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia.

O campo da presente pesquisa é o âmbito educacional, com ênfase as políticas públicas educacionais e os documentos oficiais do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia, especificamente o DCRB e a BNCC. De acordo com Triviños (1987) diante da essencialidade das bases teórico-metodológicas da pesquisa em educação, a natureza dessa pesquisa é de caráter marxista baseada na perspectiva do materialismo histórico-dialético por meio da contextualização pautada em bases teóricas relacionadas com os dados da realidade.

Segundo André (2001), para compreender e interpretar a maioria das questões e problemas da área de educação é preciso partir da ênfase interdisciplinar e de tratamentos multidimensionais. Os limites de uma única área do conhecimento para refletir em torno da educação são muitos. A pesquisa em educação deve ser planejada, deve apresentar rigor metódico e uma análise densa e fundamentada. Portanto, nesta pesquisa os referenciais foram ampliados e dialéticos.

Para André (2013), a pesquisa qualitativa em educação por si só apresenta um rigor metódico por sua natureza e pressupostos teóricos, pelo aprofundamento detalhado do objeto que ela permite através da descrição minuciosa do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir o estudo, com base nestes elementos, a pesquisa qualitativa é a natureza desta investigação.

Diante da pesquisa científica, o método é um caminho para se alcançar o conhecimento, considerando aspectos como o percurso para se chegar às respostas, a forma como são conduzidas a coleta e o trato com os dados. Com base nas premissas do materialismo histórico-dialético, na abordagem dialética da pesquisa científica, o conhecimento nesta pesquisa foi tratado a partir da relação dialética entre sujeito e objeto diante do contexto da realidade histórica da produção humana e das contradições que a norteia (Gamboa, 2013).

O método dialético está no mundo dos fenômenos através da ação recíproca, da contradição e da mudança dialética entre a natureza e a sociedade. Em diálogo com o método dialético, é apresentado o método histórico que garante a percepção da continuidade e relação entre os fenômenos históricos (Marconi, Lakatos, 2003).

Considerando o caráter qualitativo desta pesquisa, é necessário entender a natureza desta categoria e suas principais características. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características específicas, dentre elas estão o fato de que ela é uma pesquisa também descritiva e que os pesquisadores qualitativos têm uma preocupação com o processo e não apenas com os resultados e o produto. A investigação apresenta um problema, objetivos, coleta de dados e uma análise de informações.

Para Minayo, Deslandes e Gomes, (2009), a pesquisa qualitativa responde a questionamentos particulares. Diante das ciências sociais, há uma preocupação com o nível de realidade que não pode ser quantificado, esta pesquisa irá trabalhar com significados, motivos, aspirações que dialogam com os aspectos mais profundos das relações, processos e fenômenos que estão para além da operacionalização de variáveis. Este fato estará presente no dinamismo da vida individual e coletiva, ou seja, no contexto sociocultural que os indivíduos estão inseridos e como estes elementos são impactados nos documentos analisados.

O autor trata também da pesquisa qualitativa de caráter histórico-cultural e dialético. Este método foi atribuído para a pesquisa em questão, pois aqui se almejou apresentar análises para além de visões simples, superficiais e estéticas. Nesta perspectiva, o trato com os dados buscou as raízes, as causas da existência e relações entendendo o sujeito como um ser social e histórico a fim de compreender o desenvolvimento da vida humana diante dos variados aspectos culturais (Triviños, 1987).

A abordagem Marxista considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos como ponto central da pesquisa. As condições socioeconômicas dos fenômenos e as contradições sociais são elementos centrais para refletir os dados da realidade. O método proposto pela abordagem marxista é a dialética, por meio do materialismo histórico-dialético é possível refletir em torno das contradições humanas a partir da realidade e exterioridade e inferioridade dos fenômenos, portanto o materialismo histórico dialético é o método de abordagem filosófica desta pesquisa (Minayo, Deslandes, Gomes, 2009).

Para Zanette (2017), a pesquisa que trata dos problemas da realidade objetiva deve proporcionar sucessivas aproximações à realidade investigada. A pesquisa qualitativa precisa de uma metodologia que proporcione compreender a formação humana por meio da dimensão educacional. A dinâmica do processo educacional e sua estrutura reconfiguram a compreensão da aprendizagem das relações internas e externas das estruturas institucionais e o entendimento histórico-cultural das exigências e necessidades de uma educação transformadora da escola e do processo de humanização.

Na sociedade capitalista, as contradições diante da realidade de classes sociais são muitas, logo optou-se por um método qualitativo que considera estas distinções e o fato de a cultura estar subordinada aos interesses econômicos, globais e hegemônicos do sistema. O método qualitativo à luz do enfoque analítico histórico-cultural não objetiva apenas assegurar resultados, mas sim compreender as perspectivas das subjetividades humanas em relação aos contextos que estão inseridos (Zanette, 2017).

Referente aos procedimentos técnicos utilizados nesta pesquisa, foi utilizada a técnica bibliográfica. Sobre esse tema, Gil (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica tem o seu desenvolvimento pautado em materiais já elaborados, principalmente em livros e artigos científicos. Grande parte dos trabalhos científicos e exploratórios é desenvolvida a partir de pesquisas bibliográficas.

Diante dos objetivos da presente pesquisa, é possível classificá-la como exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2002), exploratória, pois objetiva possibilitar melhor apropriação com o problema a fim de torná-lo mais explícito. E descritiva por almejar descrever as características do fenômeno e do objeto a fim de determinar sua natureza e as relações que os norteiam. Considerando as duas classificações da pesquisa em questão, a análise de conteúdo também foi uma técnica de pesquisa utilizada para contemplar os objetivos pautada nos pares dialéticos das categorias conteúdo-forma e possibilidade-realidade.

O par-dialético conteúdo-forma: Segundo Cheptulin (1982), em um determinado objeto, os elementos fundamentais e não fundamentais, os elementos que são caracterizados como principais e os acessórios sempre possuem em sua estrutura um conteúdo e uma forma. O conteúdo representa o domínio no interior do objeto, sendo o conjunto dos processos internos da propriedade, enquanto a forma é sua expressão exterior.

A especificidade da categoria “conteúdo” é a reflexão diante do conjunto dos processos do próprio objeto. Sendo que uma parte corresponde ao domínio interior e a outra ao exterior. Entendendo o ser humano, em sua ontogênese social, o seu conteúdo é constituído dos processos que se desenvolvem nele e em sua volta, ou seja, na interação com o mundo exterior e com os outros homens. O conteúdo de um determinado objeto é formado pelas interações entre os aspectos que os constituem e sua relação com outros objetos (Cheptulin, 1982).

No que refere a especificidade da categoria “forma”, Cheptulin (1982) afirma que esta irá refletir a relação entre os elementos e momentos que constituem a estrutura do conteúdo. Esta é uma estrutura do conteúdo que expressa tanto o domínio interior, quanto o exterior, ou seja, a essência e o fenômeno.

Diante das concepções de Educação Física que norteiam dos documentos oficiais, esta pesquisa irá considerar a forma como estes conteúdos estão dispostos e como as políticas educacionais são pensadas para contemplá-los diante da dinâmica neoliberal.

O par dialético possibilidade-realidade: Referente à correlação entre o que é real e o que é possível, o Materialismo Histórico-Dialético fundamenta cientificamente a realidade como o que realmente existe e a possibilidade decorrente do que é contraditório pelo fato de na contradição buscar-se caminhos necessários para a sua superação. Por exemplo, no que se refere à educação e ao ensino, tanto em termos de condições materiais como no que tange à orientação político-pedagógica na perspectiva histórico-crítica e na crítico-superadora à contradição é necessária para à possibilidade de superação.

Com base nestes apontamentos, esta pesquisa considerou quais condições estão sendo evidenciadas nos documentos curriculares e nas políticas educacionais para tornar reais as possibilidades que potencializem a formação ampliada dos indivíduos. E com base nas políticas educacionais, foram propostas reflexões frente às contradições identificadas na organização dos documentos reguladores.

Para sistematizar e analisar os dados identificados por meio da pesquisa bibliográfica foi realizada a técnica **análise de conteúdo** de Bardin. No que se refere à análise de conteúdo, Trivínos (1987) apresenta o pensamento de Bardin como um dos mais notáveis, pois possui tanto uma técnica significativa, quanto princípios e conceitos fundamentais.

O autor afirma também que por um lado o método de Bardin pode ser empregado para os estudos que objetivam desvendar ideologias que podem existir nos princípios e dispositivos legais e por outro este método de análise de conteúdos pode funcionar como auxílio para instrumentos de pesquisa de maior complexidade, como o método dialético. Em ambos os casos a presente pesquisa se encontra, no estudo das políticas educacionais e dos documentos oficiais que regulamentam o Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia e no método atribuído.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise comunicativa que através de procedimentos sistemáticos, objetiva a descrição dos conteúdos das mensagens, a obtenção ou não de indicadores qualitativos que permitam pressupostos de conhecimentos relativos diante das condições de produção e recepção das mensagens.

Bardin (2016) caracteriza a análise de conteúdo com alguns aspectos essenciais. O primeiro deles é o fato desta forma de análise ser o meio para estudar as comunicações entre os homens tendo ênfase no conteúdo das mensagens. Outro aspecto é que a informação surge a partir do julgamento objetivo da mensagem.

Bardin (2016), apresenta três etapas básicas para o trabalho com a análise de conteúdo e estas serão atribuídas no trato com a sistematização dos dados selecionados. A **pré-análise** que é a organização do material e é composta por três fatos fundamentais: A formulação de objetivos gerais da pesquisa, suas hipóteses e determinação do campo específico de investigação.

A segunda etapa é a **descrição analítica** que corresponde ao estudo aprofundado do material sob orientação das hipóteses e do referencial teórico, nesta pesquisa foi os estudos das políticas educacionais e dos documentos reguladores do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia frente a sociedade neoliberal (Bardin, 2016).

E por fim, Bardin (2016) define a fase de interpretação inferencial que corresponderá ao aprofundamento e reflexão das ideias diante da realidade educacional e social, chegando ao levantamento de possíveis propostas de transformações diante dos limites das estruturas gerais e específicas que foi composta pela defesa das políticas educacionais contra-hegemônicas no currículo da Educação Física. As categorias de análise foram a tríade já utilizada para o levantamento bibliográfico: **1) Política Educacional; 2) Currículo da Educação Física; 3) Formação Humana**. No que se refere à categoria **Políticas Educacionais**, destacamos o contexto em que esta pesquisa está sendo desenvolvida diante dos impactos que a educação brasileira vem sofrendo e é necessário enfatizar que nas últimas décadas e especificamente na conjuntura atual do cenário político, econômico e educacional brasileiro, há um movimento muito forte de rebaixamento da formação dos estudantes em favor do neoliberalismo e rebaixamento do trabalho educativo e pedagógico do Professor. Referente à categoria **Currículo da Educação Física**, daremos ênfase na organização pedagógica da Educação Física na BNCC e do DCRB no que se refere à conteúdo-forma para o ciclo do Ensino Médio. E no que se refere à categoria **Formação Humana**, analisaremos como os conteúdos nas formas dispostas e as concepções impactam na formação dos estudantes em meio a sociedade neoliberal.

Esta pesquisa está estruturada em capítulos, sendo o primeiro a introdução que apresenta um panorama geral e o segundo o capítulo metodológico com o lógica de pesquisa. No terceiro capítulo dialogamos em torno das categorias Estado, Sociedade e Educação enquanto tríade histórico-dialética para a compreensão estrutural e social das políticas educacionais. No quarto capítulo tratamos dos aparelhos privados de hegemonia e sua relação com o ensino médio perpassando pelas interfaces do neoliberalismo e do empreendedorismo na formação da juventude brasileira. No quinto capítulo tratamos do currículo da Educação Física do Ensino Médio em torno da formação humana limitada para o mercado de trabalho na BNCC e no DCRB e por fim temos as considerações finais.

3 ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: TRIÁDE HISTÓRICO-DIALÉTICA PARA A COMPREENSÃO ESTRUTURAL E SOCIAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os pilares para a compreensão estrutural e social das políticas curriculares educacionais possuem a necessidade histórica do estudo dialético dos diferentes períodos e contextos e das influências econômicas globais, partindo do pressuposto de que há historicamente uma concepção das categorias: **Estado, Sociedade e Educação**, que irão moldar as relações culturais e sociais dos indivíduos. Outro elemento central é que estas três categorias corroboram para a compreensão do cenário educacional contemporâneo neoliberal.

De acordo com Barbosa (2023), o Estado neoliberal no Brasil inicia sua consolidação na década de 80 com a reorganização produtiva e dominante que continha influências internacionais, todavia com a sistematização do bloco histórico brasileiro por meio das articulações políticas e econômicas do empresariado brasileiro. O Estado Neoliberal reduz gradativamente as políticas de Estado na abertura da economia internacional e de países periféricos em prol do capital financeiro internacional, ou seja, esas políticas são determinadas pela política do imperialismo, ou seja, pelo sistema financeiro.

O capital financeiro, conforme formulado por Lênin (1977), surge como resultado do processo de concentração e centralização do capital no capitalismo avançado, no qual ocorre uma crescente fusão entre o capital bancário e o capital industrial. Nesse contexto, os bancos deixam de atuar apenas como intermediários de crédito e passam a desempenhar papel decisivo na organização e no controle da produção capitalista. A integração dessas duas formas de capital dá origem a uma estrutura econômica em outro nível caracterizada pela predominância de grandes conglomerados financeiros capazes de influenciar diretamente os rumos da economia e das empresas industriais.

A partir dessa fusão, consolida-se uma forma específica de poder econômico denominada capital financeiro, que se encontra concentrado nas mãos de uma reduzida elite de instituições bancárias e grupos empresariais. Segundo Lênin, essa concentração possibilita a formação de uma oligarquia financeira que exerce forte domínio sobre a vida econômica e política das sociedades capitalistas. Desse modo, o capital financeiro não representa apenas uma categoria econômica, mas também uma estrutura de poder que organiza a expansão do capitalismo monopolista e orienta processos como a exportação de capitais e a disputa internacional por mercados e áreas de influência (Lênin, 1977).

Este capital se torna hegemônico, dando forças ao capitalismo internacional que busca mercado flexível e de baixo custo em países como o Brasil. Neste sentido, políticas sociais são desestruturadas na mesma medida que há o aumento das privatizações e a desregulamentação dos

direitos trabalhistas. Consequentemente, há a precarização das condições de trabalho e do modo de vida deste trabalhador, além do aumento da pobreza e do desemprego. Para Barbosa (2023):

Em síntese, trata-se de um novo elo entre Estado e capital, que concorre num processo de aumento exponencial da exploração do trabalho, seja via reduções salariais oriundas da maior competição entre trabalhadores, com o aumento de desemprego promovido pela reestruturação produtiva, seja via eliminação de direitos trabalhistas, políticas públicas e privatizações por parte do Estado, cujo lema passa a ser “Estado mínimo”. Mas mínimo para políticas sociais e regulação das relações de trabalho, já que é um Estado forte e repressivo para os interesses da burguesia, cujo objetivo central é a redução de custos das empresas (p. 80-81).

Para Melo e Santi (2021), o empresariado vem colonizando a escola desde 1990 e este movimento legitima o neoliberalismo. Da década de 1990 a 2000 diferentes governos brasileiros tinham uma perspectiva em comum: o desenvolvimento da economia de mercado. Neste sentido, a educação se torna um mercado lucrativo, sua privatização e a diminuição do investimento público ganham intensidade e o empresariado brasileiro passa a empreendê-la. Este movimento dá legitimidade às reformas educacionais, que vem acontecendo historicamente no Brasil e se estende à contemporaneidade como a Reforma do Ensino Médio, por exemplo, com suas muitas contradições que revelam em suas entrelinhas o esvaziamento da função social da escola e carrega os interesses da escola capitalista.

Diante do marco histórico neoliberal da década de 90 e das eleições até os dias atuais, o Brasil elegeu vários governos de esquerda que realizaram conquistas sociais, mas nenhum deles trouxeram efetivamente alternativas frente ao neoliberalismo. Há um movimento de aberturas de espaços para a iniciativa privada no ensino básico e superior. Potencializam-se e um cenário de contradições diante da concepção neoliberal política e econômica. Este fato afastou em partes a base social aliada tradicional do PT porque o governo acabou deslocando direções dos movimentos e organizações em favor do interesse do capital na tentativa de promover uma conciliação em relação ao estado, mas contraditoriamente, o fato dos governos não terem realizado as mudanças profundas no quadro institucional e portanto da estrutura do sistema político brasileiro, levam à inquietações da classe trabalhadora que são sufocadas pela direita e extrema direita. (Melo, Santi, 2021).

Neste discurso, entra a neutralidade dissimulada defendida pela educação empresarial, desconsiderando os aspectos sociais e históricos e reduzindo a educação a uma perspectiva técnica. Para compreender estas mudanças sociais capitalistas é necessário refletir em torno do Marxismo, nesta concepção de formação humana, não há políticas neutras, pois estas são orientadas por um Estado que nasceu em prol dos interesses da burguesia e em oposição ao projeto histórico da classe trabalhadora (Melo, Santi, 2021)

Para Mattos (2019), o projeto histórico da classe trabalhadora corresponde à construção de uma ação coletiva orientada pela emancipação humana e pela superação das estruturas de dominação produzidas pelo capitalismo. O autor sustenta que os trabalhadores, ao reconhecerem sua condição comum de subordinação econômica, em contradição, podem elaborar formas de mobilização política capazes de confrontar as desigualdades sociais e reivindicar uma reorganização das relações de produção. Dessa maneira, a classe trabalhadora deixa de ser percebida apenas como categoria econômica e passa a assumir protagonismo enquanto agente superador da realidade histórica.

O Estado Neoliberal tem o papel de decidir em torno das políticas para a população em todos os aspectos e estabelece mudanças significativas no mundo do trabalho globalmente e especificamente na realidade brasileira. O capitalismo não sobrevive sem o Estado Neoliberal, que em sua lógica perversa age como mediador de conflitos no que tange às classes sociais, todavia atendendo o interesse da classe dominante. É um modo de produção em crise estrutural que usa o Estado e os trabalhadores para remediar e suprir esta crise (Barbosa, Figueirêdo, 2023).

De acordo com Barbosa e Figueirêdo (2023) o trabalho é categoria central para pensar a sociedade de luta de classes, pois o capitalismo precisa de superexploração do trabalho para gerar mais-valia e resistir às suas próprias crises. Isto significa que “A divisão do trabalho, no século XXI, trouxe elementos de extrema flexibilização, políticas gerenciais de controle através de resultados e a superexploração do trabalho, utilizando-se das habilidades e competências como polivalência e multitarefas” (Barbosa e Figueirêdo (2023p. 5). O neoliberalismo avança não só nas estruturas econômicas, mas se incorpora à educação promovendo mudanças profundas nos currículos escolares.

O currículo se torna uma estratégia capital e engloba intencionalidade na sua estruturação **conteúdo-forma** que privilegia o interesse da hegemonia neoliberal. Há um movimento global que se solidifica a partir da década de 90 com o ideal hegemônico de internacionalização da economia e dos modelos educacionais, um movimento de proliferação da ideologia de que os estados-nações não garantem por si só a sobrevivência que recaem nos países latinos, principalmente por meio da Conferência do *International Institute for Economy* (IEE) em 1989 e a Conferência Mundial de Educação Para Todos – UNESCO, em 1990. A partir deste período até as reformas educacionais atuais há grande e direta influência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais do Brasil (Barbosa, Figueirêdo, 2023).

Refletir em torno do cenário da educação brasileira significa considerar estudos em torno das concepções de formação humana. No que se refere a concepção de formação humana, para Gramsci (2000) é necessário respeitar a historicidade do sujeito e compreender a ideia de classe dominante e de Estado. O Estado é um problema político e tem atuado historicamente em defesa da classe dominante. É o principal e decisivo instrumento de dominação de classe através do qual os

interesses de uma classe particular passa a ser colocado como interesse universal.

Em diálogo com este pensamento, destaca-se o Estado também em Lênin (2011) que é compreendido como um produto histórico que surge quando a sociedade se divide em classes sociais com interesses inconciliáveis. Segundo essa perspectiva, o Estado não é uma instituição eterna nem natural, mas uma estrutura que aparece em determinado estágio do desenvolvimento social, quando por meio antagonismos de classe o Estado vai se constituindo como um ente que preservará os interesses da classe dominante em meio aos conflitos. Nessa situação, forma-se um poder especial de coerção destinado a conter os conflitos e preservar a ordem existente, constituindo-se como uma autoridade que, embora originada da sociedade, passa a posicionar-se acima dela a favor de uma classe social.

Nesse sentido, o Estado assume a função de instrumento de dominação de classe, por meio do qual a classe economicamente dominante organiza e consolida sua supremacia política. Para Lênin (2011), seguindo a análise de Engels, essa instituição materializa-se em um conjunto de mecanismos específicos de poder como forças armadas permanentes, aparato administrativo e instituições coercitivas que garantem a manutenção das relações sociais vigentes. Assim, o Estado não atua como mediador neutro entre interesses sociais opostos, mas como estrutura que assegura a reprodução das relações de exploração e dominação próprias das sociedades divididas em classes, constituindo-se, portanto, como um elemento central na manutenção da ordem social existente.

A educação está diretamente relacionada com a dominação de classe e com os ideais de hegemonia que é resultado de uma visão de mundo considerada superior pela burguesia. Por meio dos aparelhos privados de hegemonia como a escola, a mídia e as organizações sociais

que impactam na sociedade civil. Os intelectuais orgânicos burgueses atuam em favor do estado no processo de formação dos indivíduos, neste caso por meio do sistema capitalista enquanto os intelectuais orgânicos em favor do projeto histórico trabalhador, lutam pelos ideais deste grupo social (Althusser, 1980).

Gramsci (2000) corrobora para a reflexão e problematização da sociedade e das diferentes formas de organizações sociais. Pois, é evidente as formas de governo, portanto os regimes sociais são estabelecidos pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, determinando assim as questões sociais. A forma pela qual o seu pensamento questiona a organização social e de controle se assemelha com a contemporaneidade pela necessidade de superação das desigualdades sociais e na Educação Física pela defesa de uma concepção transformadora que discuta classes sociais e se estruture para além do neoliberalismo e da hegemonia burguesa.

O conceito de hegemonia em Gramsci (2000) é descrito como a unidade base intelectual e moral na adesão de valores e os intelectuais orgânicos que estão em favor dessa hegemonia estão próximos da classe trabalhadora, porém na tentativa de contribuir para sua disseminação.

A noção de hegemonia ocupa papel central na abordagem gramsciana. Gramsci entende a hegemonia não apenas como domínio político ou econômico, mas como direção moral e intelectual exercida por uma classe sobre a sociedade, mediante o consentimento dos grupos subalternos (Ruppel, Lima, 2022).

O Estado é integral porque comporta tanto a coerção exercida pela sociedade política quanto a tentativa de gerar um consenso de aceitação na sociedade civil. A dominação burguesa, portanto, não se limita à repressão institucional, mas é sustentada pelo convencimento contínuo que, no geral, tem o apoio das direções da classe trabalhadora acerca da “naturalidade” das ideias dominantes, que se fazem passar por universais e neutras (Ruppel, Lima, 2022).

Para compreender a função social e política dos intelectuais orgânicos, é necessário entender a categoria **Bloco Histórico**. Em Gramsci (2000) o bloco histórico é a unidade dialética entre a **superestrutura** e a **infraestrutura**, ambas esferas têm suas especificidades, mas não podem ser analisadas, nem podem existir separadamente. É um conjunto de forças políticas e sociais que mantém a coesão de uma sociedade.

A superestrutura envolve a **sociedade civil** e a **sociedade política**. A sociedade civil é uma categoria referente ao consenso de hegemonia que abriga os elementos da sociedade civil, sejam as escolas, os sindicatos, os partidos, as associações, a imprensa e a igreja. Já a sociedade política envolve a coerção hegemônica que compreende ao Estado em suas esferas de governo, militares, parlamentar e jurídica.

Ambas estão envoltas em uma unidade dialética porque não existe sociedade política sem a sociedade civil. Por este motivo, os intelectuais orgânicos estão dentro do bloco histórico. São os agentes sociais que agem em prol ou em oposição ao bloco histórico capitalista que tem sua infraestrutura pautada nas forças produtivas e nas relações de produção.

É possível relacionar estes elementos com a Educação Física, existem intelectuais orgânicos que compreendem aos professores de Educação Física e atuam por meio dos documentos oficiais e das concepções dominantes, propagando-as para uma formação de indivíduos que atendam a lógica capitalista neoliberal e o mercado de trabalho do empresariado. A estruturação dessas concepções representa a reprodução desta hegemonia dentro do espaço educacional. Esvaziando as discussões críticas que levariam a elevação do pensamento dos níveis culturais das massas.

A obra filosófica de Gramsci é marcada por estudos que buscam unificar a teoria e a práxis marxista. Para ele a lógica do pensamento de Marx englobava conceitos e princípios essenciais para uma compreensão universal de mundo capazes de dar condições objetivas para a transformação das desigualdades sociais impostas pelo capitalismo na divisão histórica de classes e na oposição entre oprimidos e opressores (Fernandes, 2016).

A preocupação do pensamento de Gramsci sobre a temática da educação e da escola ganha ênfase em seus estudos sobre as contradições sociais geradas pelo capitalismo. Sua defesa era por uma escola pública como alternativa viável que em condições adequadas conseguiria desenvolver a consciência de classe nos indivíduos através da relação com a prática do trabalho como origem do processo educacional (Fernandes, 2016).

O trabalho é o meio pelo qual o ser humano se humaniza e garante suas condições de subsistência, no entanto, o sistema capitalista transforma estes princípios através da apropriação privada dos meios de produção, gerando as desigualdades sociais e a sociedade de classes. De um lado a classe burguesa que detém os meios de produção e a propriedade privada e do outro a classe proletária que detém apenas sua força de trabalho (Fernandes, 2016).

Com base na lógica apresentada, Gramsci considera que a Educação é categoria central dentro destas relações, pois irá impactar diretamente no processo de formação humana, seja ele para manutenção ou superação da hegemonia burguesa. É necessário demarcar as características da escola e do trabalho humano, porque é através dela que os trabalhadores irão conhecer os elementos da realidade que estão inseridos a partir da necessidade de compreender como historicamente se deu a ascensão burguesa (Fernandes, 2016).

Em oposição aos intelectuais burgueses, há a necessidade de um intelectual organicamente ligado a classe trabalhadora. Sincronizado com a concepção humanista da

história para a criação de uma nova classe dirigente. Na concepção gramsciana a escola pública deveria estar diretamente relacionada com o projeto histórico das massas para a construção de uma nova produção cultural no mundo. Seria este o desenvolvimento de uma consciência histórica e antagonica de classes em prol do povo trabalhador.

Para Fernandes (2016, p.5), “Assim, a atuação dos intelectuais deverá ser no sentido de sistematizar e dirigir as movimentações diárias das massas, numa percepção de conscientização crítica frente às disposições dos processos históricos.” Partindo do conceito de hegemonia em Gramsci enquanto prática do poder exercido transversalmente em prol de um equilíbrio de consenso entre domínio e coerção, a classe trabalhadora necessita de uma hegemonia ativa para conscientizar historicamente o entendimento de mundo em defesa dos que detém a força de trabalho.

Para o filósofo, o meio para desenvolver esta consciência é a própria escola pública, a escola desinteressada, única e comum que não estivesse sistematizada em prol da elite e da segregação intencional da escola destinada as massas que representa a formação alienada para o trabalho e da escola destinada aos detentores da propriedade privada e dos bens de produção (Fernandes, 2016).

Dado estes elementos, o pensamento de Gramsci é pela defesa de uma escola única e comum para o rompimento de um paradigma tradicional e hierarquizado em prol da divisão de classes. O objetivo desta escola seria a preparação igualitária dos indivíduos para que pudessem acessar condições iguais de trabalho, de qualidade de vida e subsistência como também na perspectiva de liberdade humana para apropriação intelectual sem autoritarismo (Fernandes, 2016).

Sua defesa por uma escola desinteressada propõe uma estrutura educacional que valorize a assimilação dos estudantes em torno das variadas esferas da vida humana histórica e cultural a partir do que há de produção dos antepassados até a contemporaneidade. A busca é por um amadurecimento intelectual e político das massas populares através de uma educação capaz de gerar condições objetivas para a superação da contradição capitalista burguesa (Fernandes, 2016).

Para Fernandes (2016), a defesa da escola do desinteresse de Gramsci se opõe ao Estado burguês que não tem a intenção de fornecer um ensino igualitário, pois este fato contraria a ideia do projeto histórico neoliberal. Embora a educação qualificada e democrática seja papel do estado, ele segue classista e excludente. Para que esta lógica possa ser rompida por meio da escola desinteressada, o trabalho e a educação são categorias centrais e a classe trabalhadora precisa reconhecer sua própria cultura enquanto elemento para corroborar com os intelectuais orgânicos em favor da luta dialética e histórica que levará a superação do antagonismo histórico por tanto tempo reforçado pelos intelectuais tradicionais burgueses, ou seja, há a necessidade de uma revolução da classe trabalhadora que mude completamente o modelo de sociedade para que assim as políticas educacionais possam superar o estado burguês.

Na contemporaneidade, estes elementos aparecem na dinâmica do Novo Ensino Médio, nos Itinerários Formativos e na ideia de um projeto de vida que responsabiliza os estudantes diante do seu sucesso ou não. Há um interesse de classes intencional em como a realidade destes estudantes e os multifatores históricos, políticos, culturais que advém do neoliberalismo apresentam grande responsabilidade nas desigualdades sociais e econômicas.

A disputa educacional posta pela lógica capitalista tentam controlar desde os conteúdos que estão selecionados ou omitidos como também a concepção de formação humana, na maneira como aquele indivíduo irá se portar e sobreviver nas diferentes esferas da sociedade. A reflexão é justamente em torno de quais intelectuais orgânicos os professores de Educação Física estão sendo e se estes professores reconhecem se as políticas educacionais postas estão em favor ou não da lógica neoliberal. Para além da função social do professor, é preciso considerar que o enraizamento do currículo em que a Educação Física está inserida é financiado e sistematizado em prol da educação ideológica capitalista.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o Estado neoliberal é empresarial, capitalista, desigual, meritocrático e ideológico. Por meio de Políticas Públicas este Estado age ideologicamente representando sempre regras e contradições na tentativa para que os indivíduos se estruturem em prol das instituições para uma competição generalizada. O mercado é soberano e os cidadãos precisam ser “empreendedores de si”.

A educação é elemento central para a manutenção desse ideal, na tentativa constante de tornar a sociedade apta para a lógica neoliberal. Diante destes elementos a escola vai perdendo sua função social apresentada por Saviani (2011), que em sua especificidade irá permitir o acesso e proporcionar a apropriação do saber elaborado para uma formação humana ampliada por meio de políticas sociais e educacionais.

Apesar das mudanças que existem, o núcleo central do desenvolvimento das políticas sociais em geral e educacionais especificamente é o mesmo. Se não houver uma ruptura, as políticas tendem a reproduzir ideias, ideais e valores do capitalismo. Antes de pensar contra-hegemonia é necessário pensar hegemonia, entendendo que hegemonia se materializa na medida que o seu pensamento e substratos estão presentes a partir dos seus aparelhos de estado e dos aparelhos privados que apresenra uma certa realidade ao observador imediato sob forma de insituições distintas e especializadas (Althusser, 1980).

Ao tratar políticas educacionais do Brasil a partir da década de 90 é possível perceber, na Educação Física e na Educação em geral, o enfraquecimento da perspectiva de ruptura do capital a partir do pós-modernismo, logo há um debate de formação fragilizado se retroalimentando. É necessário enfatizar as discussões de como as concepções de formação humana se relacionam com este fato por meio de expressões de um movimento real e concreto perante o capital. Neste ponto central está a necessidade histórica do pensamento marxista no que tange às categorias essenciais como: Projeto Histórico, Luta de Classes e Hegemonia.

Este é um debate que atravessa o desenvolvimento do próprio Estado Moderno e nas políticas educacionais no que tange ao papel da educação na sociedade em diferentes contextos e épocas. Na contemporaneidade o diálogo segue dialeticamente, a sociedade não é a mesma, mas as premissas do capitalismo sim, agora na face neoliberal por meio da defesa do empreendedorismo e do esvaziamento da função social da escola e do professor. São outras formas socio-metabólicas por meio das forças de produção e reprodução, mas essas contradições têm um fio histórico.

Barbosa (2023) aponta que a prevalência do Estado está no aspecto estrutural desta sociedade pela relação contraditória entre estrutura e superestrutura que é fundamental para pensar as relações sociais. Para Gramsci (2000), o princípio teórico-prático da hegemonia é a ideologia. É na ideologia que o Estado atua. O Estado é educador e a unidade dialética é a centralidade do objeto que está em um fenômeno presente na dinâmica social e nos permite pensar esta relação

dialética que desenvolve uma subjetividade e implica na construção de um sujeito individualista, competitivo e empresário de si mesmo.

Por meio de um conjunto de instituições, o Estado Burguês opera na compreensão desta subjetividade e tenta alimentar o trabalho alienado, estes elementos geram tensões e contradições dentro da escola. De acordo com Barbosa (2023):

A ideologia dominante no capitalismo reduz a noção de trabalho a atividades profissionais no mercado, meio pelo qual indivíduos sobrevivem como assalariados ou micro, pequenos, médios ou grandes burgueses, vendendo ou explorando força de trabalho e reproduzindo capital. A cultura escolar que deriva desta concepção limita a noção de “educação para o trabalho” à aquisição de “competências” e habilidades para sua inserção, competição e permanência no mercado de trabalho. Aqui se situam as políticas educacionais estruturadas para atender hegemonicamente as demandas de reprodução ampliada do capital (p.49).

Em concordância com Barbosa (2023), as reflexões em torno do neoliberalismo e a relação entre ideologia, educação e políticas educacionais está profundamente presente na estrutura econômica de dominação e nas relações do Estado que se configuram como um agente de reprodução e mediação das relações humanas. Uma variante de concepção ideológica impera perante um currículo diante dos paradigmas pedagógicos, políticos e ideológicos. As relações de trabalho e a pedagogia dominante refletem em torno do projeto histórico de formação humana capitalista.

Com base no Marxismo, a centralidade do **trabalho** é uma categoria base para compreender a sociedade diante do fenômeno educativo. Esta centralidade abriga os arcaísmos ontológicos e históricos que produz a humanidade nos indivíduos. Porém o trabalho está embricado com as relações econômicas. O ser humano neoliberal se organiza no espaço e tempo transformando a natureza por meio destas relações que criam valores, riquezas e produtos (Barbosa, 2023).

Neste sentido, o neoliberalismo tem tentado constituir a escola em um aparelho capitalista por meio do trabalho educativo dos intelectuais orgânicos a serviço do Estado. As ideologias dão sustento ao bloco histórico para manutenção da dominação capitalista. A escola torna-se a instituição que gerencia a disputa cultural e ideológica organizadora de incorporação e distribuição cultural. Para Barbosa (2023):

A escola atua preservando e distribuindo essas propriedades simbólicas, culturais, criando e recriando formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade das classes dominantes apelarem a mecanismos abertos de dominação. Daí que a escola é instituição agenciadora de hegemonia cultural e ideológica, organizadora de incorporação e distribuição cultural. Os conteúdos ideológicos desenvolvidos nessa instituição da hegemonia (ainda que em seu interior exista espaço de disputa sobre essa hegemonia), aparece de modo latente (e por vezes explícitos) na sua forma prática e concreta de ser vivenciada, no cotidiano, na estruturação do currículo, na organização pedagógica (p.61).

De acordo com Melo e Santi (2021), ao analisar as políticas educacionais nas últimas décadas é possível identificar de forma mais latente o aumento das agendas educacionais

empresariais no que se refere aos processos de privatizações. Na lógica empresarial neoliberal, o trabalho educativo é reduzido a um produto da gestão educacional. A educação técnica e do “empreendedor de si” responsabiliza o indivíduo pelo processo de formação do ser.

Em contradição há um movimento muito forte de transparecer uma ideia de educação para todos, de participação dos mais pobres nos espaços escolares. Esta é uma política para atrair os grupos privado que vendem esta educação e levam ao convencimento popular através dos aparelhos privados de hegemonia mídia e as instituições financeiras.

Para Melo e Santi (2021), o Brasil vem se tornando um espaço ideal para atrair os empreendimentos dos grupos privados, tem uma enorme massa popular de pessoas em idade escolar e o investimento na gestão escolar dialoga com o movimento de crise econômica. É uma gestão técnica que dar ênfase aos processos voltados à eficiência, as metas, as habilidades e competências em sua maioria aplicadas ao trabalho, esvaziando a função social da escola e da educação que é a emancipação humana por meio do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

Há uma desvalorização da relação ensino-aprendizagem e ganha força a ideia de uma política educacional da aprendizagem por meio de uma educação e prática pedagógica reprodutivista que desconsidera a realidade que o estudante está inserido. O compromisso genuíno com a educação e democracia vão se perdendo e a realidade das políticas educacionais é que estão sendo estruturadas com base nos interesses privados por meio da relação das esferas educativas, instituições capitalistas e Estado (Melo e Santi, 2021). Há uma educação em prol da formação humana para atender o trabalho e o projeto histórico capitalistas na tentativa de legitimar a aceitação da desigualdade de classes sociais como uma competência de desenvolvimento socioemocional e em contrapartida há tensões dos atores educacionais da classe trabalhadora que se opõem a esta realidade. Esta é a defesa que norteia esta pesquisa.

Nas últimas três décadas, mundialmente as políticas públicas vêm sendo progressivamente estruturadas para atender as crises do capitalismo, este movimento tem impactado diretamente a vida da classe trabalhadora e deixado para a mesma a responsabilidade de reparar problemáticas geradas pelo capital (Sena, Silva, Silva, 2024).

No Brasil, a crise do capitalismo e dos seus efeitos são evidenciados por meio das desigualdades sociais e acúmulo de riqueza, da propriedade privada e dos bens de produção, que em 80% está nas mãos de apenas 10% da população brasileira mais rica conforme o Relatório sobre as Desigualdades Mundiais do ano de 2021, produzido pelo Laboratório das Desigualdades Mundiais. A agenda da política global objetiva esta manutenção de concentração de poder, riqueza e hegemonia de países que são potências de domínio econômico (Sena, Silva, Silva, 2024).

Para estruturação desta lógica estão grandes instituições financeiras como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), não ignoram os impactos sociais, no entanto, esses organismos apresentam respostas e soluções que passam por privatizar, retirar direitos e alterar currículos, por exemplo. É uma forma de apresentar uma saída que permita resolver o problema do lucro mesmo que isso gere mais desigualdades (Sena, Silva, Silva, 2024)

No processo de encobrimento desta realidade, a governança se torna o eixo central para a reestruturação do processo produtivo. O neoliberalismo impulsionado pelo processo de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação aumenta a expansão dos mercados e da lucratividade e simultaneamente amplia o desemprego e as desigualdades sociais (Sena, Silva, Silva, 2024).

O Estado é responsabilizado por esta elevação das mazelas sociais a partir da contradição que não contempla os direitos sociais do povo e ao mesmo tempo tem privilégios que impedem sua excelência. Problemas como a pobreza seria responsabilidade do Estado e só poderia ser resolvido por meio de reformas para melhorar suas ações (Sena, Silva, Silva, 2024). No entanto, as instituições financeiras, já citadas, que mascaram esta realidade corroboram com um discurso de dificultar a compreensão sobre as condições dos problemas sociais, suprimindo conceitos centrais como desigualdade social e conceito de classes e propõe medidas que ao invés de solucionar, recompõem a estrutura neoliberal. Na maioria das vezes estas medidas proporciona o afastamento do Estado de suas funções sociais Sena, Silva, Silva, 2024). E quando estas políticas públicas são estabelecidas, são pautadas no projeto histórico burguês e muito intencionalmente propõem reformas e medidas nas esferas de saúde, assistência social, previdência, direitos trabalhistas e educação que deixam impactos negativos para classe trabalhadora com a falsa justificativa de melhoria (Sena, Silva, Silva, 2024).

Desde a década de 90, instituições como o Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO vem atuando juntamente com setores da classe dominante e empresária na educação em defesa de uma força de trabalho capacitada e intelectualmente flexível diante da necessidade de expansão e acumulação capitalista. Este movimento forma um bloco hegemônico de reformas que padronizam a base de sustentação da educação neoliberal (Sena, Silva, Silva, 2024).

Esta padronização se expressa por meio do “Aprender a Aprender”, que em suas entrelinhas propõe um modelo educacional neoliberal de eficiência, competitividade e produtividade. A educação aparece como o mecanismo de negócio do empresariado. Com base nestes elementos, Sena, Silva e Silva (2024, p.12), afirmam que diante da formação humana e de professores:

Padronizar os currículos é, portanto, a condição necessária para garantir que as avaliações nacionais e em larga escala ocorram. Assim, são traçadas competências homogêneas que os(as) estudantes (em países/estados/municípios e condições socioeconômicas diferentes e desiguais) devem alcançar nas áreas do conhecimento eleitas como fundamentais para a concepção de educação em defesa pelos representantes do capital.

A síntese da formação capitalista é que se busca por resultados óbvios por meio da competição. Formar cidadãos vitoriosos e perdedores, eficientes e ineficientes por meio de uma gestão neoliberal. Nesta dinâmica, as instituições educacionais e os gestores da educação perdem autonomia e vão implementando os currículos e as metodologias padronizadas que assumem como sinônimo de qualidade. Existe uma ênfase muito forte na meritocracia e na responsabilização individual que aprisiona alunos e professores às perspectivas de adaptação destas reformas (Sena, Silva, Silva, 2024).

Os indivíduos que se opõem a esta concepção são vistos como um problema a ser interrompido. Há um movimento de tirar da educação a função questionadora e transformadora das desigualdades sociais, este elemento afeta a formação dos estudantes da rede básica e a formação de professores no ensino universitário, principalmente por meio da privatização da educação da implementação de políticas como a BNCC no território nacional e o DCRB na Bahia (Sena, Silva, Silva, 2024).

Diante das influências da política neoliberal nas políticas educacionais, o pensamento Gramsciano e o conceito de aparelhos privados de hegemonia apresentam elementos que ajudam na compreensão do movimento que a classe dominante realiza por meio dos seus intelectuais orgânicos que agem na construção e implementação de propostas educacionais carregadas de princípios e valores neoliberais. Estes intelectuais representam a junção dos políticos, das mídias, dos empresários, das instituições privadas e pesquisadores (Sena, Silva, Silva, 2024).

Além do conceito de aparelhos privados de hegemonia, outro conceito de Gramsci que corrobora para a compreensão desta lógica é “Estado Ampliado”, que é totalidade dialética entre sociedade política e sociedade civil, dentro do Estado Ampliado e da própria sociedade civil estão os aparelhos privados, que é o conjunto de organismos que incluem igrejas, mídia, imprensa, escolas, sindicatos, institutos sociais e financeiros. Estes constroem um grande consenso de aceitação da lógica neoliberal e atuam na reconfiguração das ações estatais. A elaboração da BNCC, as reformas na Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB) e no Plano Nacional de Educação – PNE, são exemplos da influência destes na construção educacional impactando negativamente na formação dos estudantes, na democracia educacional e nos financiamentos públicos da educação (Sena, Silva, Silva, 2024, p.22). Os mesmos autores afirmam que os aparelhos privados de hegemonia:

assumiram o comando da educação nas diferentes instâncias e em diversificados formatos, entrando pela porta da frente tanto nos governos de direita, como nos de esquerda. Assim, é relevante não perder de vista que o Todos pela Educação é o grande articulador desse processo, com poder político em distintas ramificações partidárias e alta capacidade econômica para atuar em frentes amplas e diversificadas, tendo a grande mídia como aliada.

A dinâmica empresarial altera toda a estrutura das escolas, afeta seu caráter político e crítico em legitimação às implementações políticas neoliberais. A busca desta dinâmica é pela consolidação do projeto histórico capitalista por meio das influências de políticas globais nas políticas educacionais nacionais. Os aparelhos privados de hegemonia agem através da disputa de classes para implementar o consenso no campo econômico e das políticas públicas.

Embora a educação seja um bem e um direito público que deveria ser provido pelo Estado, segundo Nunes (2021) a privatização tem avançado na modificação de suas disposições. A educação tem estado subordinada a lógica do lucro e ao setor privado do século XX até a contemporaneidade. Por meio das parcerias público-privadas os projetos de políticas públicas educacionais através dos aparelhos privados de hegemonia renovam constantemente os discursos e as estratégias de domínio para que o trabalhador seja afetado (Nunes, 2021).

Nunes (2021) evidencia a perspectiva de Gramsci para afirmar que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica. Este elemento reafirma a potencialidade da educação frente aos aparelhos privados de hegemonia burgueses quanto a classe trabalhadora. O Estado educa na tentativa de um consenso de aceitação da privatização e das reformas que desconfiguram a escola e o cenário político-educacional em prol do neoliberalismo na tentativa de naturaliza-lo gradualmente.

Por meio dos partidos políticos, historicamente em seus diferente governos o Estado tem reforçado um discurso de ausência de qualidade da educação e defende a necessidade de avanço tecnológico para justificar o setor privado enquanto parceiro ideal para as soluções por meio dos diverentes interesses de governos.

Em contradição, a classe trabalhadora busca na educação o direito humano de potencial emancipatório rompendo com a atuação dos aparelhos privados de hegemonia diante do controle das instituições de ensino e dos trabalhadores da educação na tentativa de romper o controle da hegemonia do capital mundial no cenário da educação brasileira (Nunes, 2021).

Para Nunes (2021), a ideia da solução privada para a crise de qualidade do sistema educacional público, centraliza o controle pedagógico nas instituições privadas e descentraliza os procedimentos financeiros de gestão do Estado. O monitoramento e o controle privado neoliberal aparecem como forma de apoio dissimuladamente. Em oposição, as políticas nacionais deveriam atuar por meio da democratização da educação e ações estatais em afastamento do setor privado tendo em vista o processo significativo dos direitos sociais dos indivíduos.

4 APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E ENSINO MÉDIO: INTERFACES DO NEOLIBERALISMO E DO EMPREENDEDORISMO NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Ao tratar sobre a conjuntura histórica da ação do empresariado na educação brasileira, Bezerra (2019) sinaliza que o que acontece na contemporaneidade não é algo inédito. Deste o período imperial já havia intenções e ações para o incentivo ao desenvolvimento industrial no país, por exemplo, institutos rurais de educação já eram criados pelo Barão de Mauá e pareceres de Rui Barbosa eram emitidos no sentido de educar para o técnico-profissional dentro de uma economia escravista e agroexportadora.

A Primeira República, o nacional desenvolvimentismo de atuação econômica do Estado no desenvolvimento de países periféricos após 1929 e a ditadura civil-militar também se destacam como períodos nacionais em que os agentes públicos se unem ao empresariado e adotam posturas comuns para a educação. No entanto, a partir dos anos 90, por meio do Programa Terceira Via, o neoliberalismo é implantado expressivamente na educação brasileira, e o que seria uma cooperação entre Estado e empresários, recebe uma ressignificação, deixando o projeto político da educação nacional nas mãos do empresariado que se empenha em atender os próprios interesses e os interesses do Estado (Bezerra, 2019).

Em relação ao que é posto por Bezerra (2019) e retomando Gramsci (2000), a terceira via, coloca a sociedade civil no centro da relação dialética com a sociedade política, porém de forma como se a apartasse da luta de classes, a intenção empresarial é de educar a sociedade civil como se não sofresse influência e não tivesse necessidade da política com a falsa ideia de neutralidade. A mudança necessária é estrutural e não apenas amenizadora dos problemas sociais. Economia não é apenas sobre dinheiro, mas sim sobre relações sociais e não há como separar o debate sobre economia da política e da educação.

A terceira via esvazia esta discussão trazendo uma falsa consciência para a sociedade civil esvaziados da pauta central que é a política. E diante desta conjuntura de falência, o neoliberalismo precisa de certa subjetividade da sociedade para que resista às suas próprias crises, porque o empresariado e o Estado defendem o projeto histórico capitalista neoliberal sobretudo em falência e em crises (Bezerra, 2019; Gramsci, 2000).

Portanto, a educação torna-se um dos meios pelo qual a formação da subjetividade desse sujeito acontece, para que ele seja capturado e modulado por essa concepção de desenvolvimento humano para atender o movimento do capital na quadra histórica do capitalismo brasileiro subordinado ao capital internacional. Esse movimento se expressa também nas reformas educacionais, na atuação dos aparelhos privados de hegemonia empresarial e em setores religiosos (Bezerra, 2019; Gramsci, 2000).

Bezerra (2019), evidencia que a Terceira Via tem como principal ideólogo é Anthony Giddens e que esta foi implementada na Inglaterra, com o Novo Partido Trabalhista, que se apresentava como alternativa ao neoliberalismo ortodoxo de *Thatcher*² e à antiga social democracia do Partido Trabalhista, posteriormente esta perspectiva passa a ter influência mundial. Os pilares da Terceira Via perpassam por economia de mercado, privatização, conduta antissindical e flexibilização dos direitos da classe trabalhadora.

No Brasil o projeto Neoliberal da Terceira Via é implantado em três etapas. A primeira na metade da década de 1990 com a implementação do plano real, por este fato, foi realizado marco histórico da análise educacional deste capítulo. A segunda etapa corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) diante da reestruturação do Estado nas funções econômicas e ético-políticas, o Estado vai passando a ser, nesta etapa, um coordenador da iniciativa privada (Bezerra, 2019).

Bezerra (2019), sistematiza que a terceira etapa acontece na passagem para o século XXI, com a implantação da Terceira Via no País, diante do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e da proposta de crescimento econômico juntamente com a redução das desigualdades sociais do Brasil. Esta política de conciliação de classes convoca o empresariado “socialmente responsável” e o terceiro setor para atuação no campo educacional. Embora tenha havido mudanças econômicas importantes nesta política de corresponsabilidade, o governo do PT não rompe com os fundamentos neoliberais de gestão do capitalismo e gradualmente o empresariado nacional passa a gerir o campo das políticas educacionais por meio de estratégias de dominação por meio de ações orgânicas intervindo na dinâmica de classes sociais. Sobre este movimento, Bezerra (2019, p. 33):

Foi nessa conjuntura que se iniciou o surgimento da rede de fundações, institutos e organizações empresariais que hoje disputam a definição da educação pública no Brasil, tais como: Fundação Itaú-Social (1993), Instituto Ayrton Senna (1994), Fundação Lemann (2002), Instituto Unibanco (2002), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2003) e Movimento Todos pela Educação (2006).

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro adotou um modelo de governança aberto à penetração do setor privado, delegando a esses agentes funções que antes eram de sua responsabilidade, principalmente no que se refere aos direitos sociais. Essa abertura é interpretada como uma manifestação do Estado integral gramsciano, no qual o público e o privado se fundem para promover os interesses hegemônicos de uma classe social dominante (Ruppel, Lima, 2022).

² Margareth Thatcher foi Primeira-Ministra do Reino Unido entre 1979-1990 que defendia o neoliberalismo ortodoxo anarquista, modelo econômico e social excludente (Bezerra, 2019).

Nesse sentido, a educação historicamente sempre tratada como um campo de negócios e de disputa ideológica, tem os aparelhos privados de hegemonia postos como elementos centrais na reorganização do campo educacional, promovendo a lógica do mercado, da competitividade e da produtividade em detrimento da formação crítica e emancipatória (Ruppel, Lima, 2022).

No contexto da educação brasileira, os aparelhos privados têm se tornado centrais para a formatação de políticas públicas que traduzem os interesses da burguesia. Enquanto os aparelhos públicos como ministérios, secretarias de educação, conselhos de políticas públicas funcionam formalmente como representantes do Estado, os aparelhos privados como institutos, fundações, bancos financeiros, ONGs e empresas vêm ganhando crescente espaço nas formulações e execuções de políticas educacionais (Ruppel, Lima, 2022).

Estes aparelhos não se limitam a veicular ideias, eles moldam consciências, organizam afetos, dirigem expectativas e modelam práticas sociais. A função desses dispositivos é precisamente constituir o consenso social em torno da ordem vigente, fazendo com que a dominação de classe seja percebida como legítima, natural e inevitável (Hoeveler, 2025).

Hoeveler (2025), destaca a relação intrínseca entre os aparelhos privados e a constituição de uma classe dominante, enfatizando que não há hegemonia sem a construção ativa desses aparelhos. Compreender esta relação e conceito essencial corrobora para a compreensão da hegemonia enquanto fenômeno estrutural e processual, sendo mediador entre a classe dirigente e as massas subalternas diante da produção do consenso e a reprodução da dominação.

Os aparelhos privados se apresentam como portadores de soluções “técnicas” e “inovadoras”, quando, na realidade, são expressão ideológica e organizativa de um projeto político e econômico voltado à mercantilização da educação. Estes aparelhos, organizados em rede e respaldados por um discurso de eficiência e modernização, são fundamentais na construção de um consenso social em torno das reformas educacionais em curso (Ruppel, Lima, 2022).

A BNCC é um produto direto da articulação entre Estado e aparelhos privados de hegemonia. Sua elaboração e implementação foram fortemente marcadas por interesses privados. Este documento é apresentado como um instrumento de padronização e controle, alinhado à lógica empresarial e ao projeto neoliberal de educação (Ruppel, Lima, 2022).

De acordo com Ruppel e Lima (2022), há uma normatização centralizadora na BNCC que reorganiza toda a estrutura educacional desde a formação de professores até a produção de material didático, criando oportunidades de mercado para empresas e institutos que oferecem soluções padronizadas para sua implementação concentradas na formação técnica dos estudantes.

Peroni, Caetano e Valim (2021) evidenciam como os projetos neoliberal e neoconservador influenciam a formação da juventude brasileira, em especial no Ensino Médio. Os autores partem da compreensão de que a educação é campo estratégico de disputa dos projetos da sociedade de classes, atravessando tanto o Estado quanto a sociedade civil. A partir deste elemento, evidencia-se que a escola se torna espaço privilegiado para a consolidação de consensos e para a legitimação de um modelo social que favorece o capital em detrimento da construção democrática, sendo também um espaço de atuação Empresarial por meio dos aparelhos privados de hegemonia.

O neoliberalismo é mascarado historicamente assumindo novas formas de intervenção social e política. A figura do “Estado Empresarial” ganha força historicamente, marcada por políticas de segunda geração que teve fortes influência do Consenso de Washington, reunião esta que aconteceu em 1989 e reverbera até hoje nas políticas educacionais. Nesta reunião foram definidas as bases do Liberalismo Renovado e encaminhamentos para Políticas Públicas que afetam os filhos e filhas da classe trabalhadora negativamente (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

O Estado transfere as responsabilidades sociais para o setor privado que introduz práticas gerencialistas no serviço público. A lógica neoliberal redefine o sujeito moderno como empreendedor de si, capaz de gerir sua vida como empresa, responsabilizado por seu sucesso ou fracasso individual. Esse processo é acompanhado pela crescente influência de organismos internacionais e de aparelhos privados de hegemonia que moldam currículos, metodologias e até a formação docente, enfraquecendo a autonomia pedagógica (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

O projeto histórico empresarial objetiva um estado mínimo para a classe trabalhadora e se repete de diferentes formas, porque o capitalismo não é igual em diferentes realidades, mas a intensão é a mesma. Na realidade das escolas públicas da Bahia, evidencia-se uma realidade na periferia do capital, no Nordeste do Brasil, portanto é preciso que no sistema educacional brasileiro exista uma base curricular, porém uma base para uma formação ampliada considerando as diferentes realidades e considerando também como o neoliberalismo afeta o sistema educacional (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

Em paralelo, o neoconservadorismo emerge como resposta às tensões sociais geradas pelo neoliberalismo. Ao diagnosticar a crise como moral, atribui a origem dos problemas sociais ao abandono de valores tradicionais. Assim, enquanto compartilha com o neoliberalismo a concepção de Estado e a defesa do mercado, diferencia-se ao valorizar a família patriarcal, a ordem, a disciplina e a moralidade rígida como alicerces da vida social (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

No Brasil, essa perspectiva se manifesta em projetos como o Escola Sem Partido, a militarização das escolas públicas e o incentivo ao ensino domiciliar. Essas propostas visam controlar conteúdos escolares, limitar a autonomia docente e moldar jovens dentro de padrões ideológicos homogêneos, suprimindo a pluralidade e a democracia escolar (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

Outro ponto central é a análise das políticas de empreendedorismo no Ensino Médio. A expansão desse discurso, fomentado por organismos internacionais, entidades privadas e legislações estaduais, transforma o empreendedorismo em eixo curricular e o apresenta como solução para o desemprego juvenil. No entanto, tal proposta mascara os limites estruturais do capitalismo e desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção social e econômica. O jovem é interpelado como protagonista, mas dentro de uma lógica que naturaliza desigualdades e promove um ideal de resiliência frente à precariedade (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

A crítica central reside no fato de que tanto o neoliberalismo quanto o neoconservadorismo convergem para a restauração do poder de classe, neste caso, classe burguesa. Embora se apoiem em discursos distintos, um mais voltado à eficiência econômica e outro à moralidade social, ambos colaboram para a não democratização da educação e para o enfraquecimento de políticas que garantam direitos sociais. A educação empreendedora, a censura a conteúdos críticos, a militarização e o incentivo ao ensino domiciliar, não são medidas isoladas, mas partem de um mesmo movimento de conformação da juventude a um projeto de sociedade que privilegia a competição, o individualismo e a obediência (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

Do ponto de vista dos impactos dessa divergência de forças na democracia brasileira. A escola pública, que deveria ser espaço de diversidade, diálogo e emancipação, passa a ser reconfigurada para atender interesses de mercado e de grupos conservadores, transformando professores e estudantes em agentes adaptados, mas não críticos. Estes elementos corroboram para o esvaziamento da função social da escola, substituída por práticas que reforçam a desigualdade e a exclusão (Peroni, Caetano, Valim, 2021).

Peroni, Caetano e Valim (2021) demonstram que a disputa em torno da educação no Brasil contemporâneo não é meramente pedagógica, mas política e ideológica. O currículo do ensino médio torna-se campo de batalha entre projetos societários distintos, mas, no caso das reformas analisadas, prevalece a tendência de submeter a escola à lógica do capital e a valores conservadores.

O desafio que se impõe é a resistência a esse processo, com a defesa de um Ensino Médio democrático, crítico e comprometido com a formação integral dos jovens, capaz de promover não apenas a adaptação, mas sobretudo a transformação social. No que tange às discussões referentes à Reforma do Ensino Médio e disputas de hegemonia, Ferreti e Silva (2017) trazem uma reflexão sobre os embates políticos, econômicos e ideológicos que marcaram a implementação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. A análise evidencia que a reforma não pode ser entendida de forma isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração do Estado brasileiro, fortemente influenciado pelas demandas do mercado e pelos interesses de setores empresariais.

Os autores partem da compreensão de que a educação, especialmente em sua etapa final na Educação Básica, ocupa lugar estratégico na disputa pela hegemonia social. O pensamento gramsciano, demonstra, neste contexto, que a escola se converte em um campo de luta entre projetos distintos de sociedade. De um lado, há forças comprometidas com uma educação crítica, democrática e inclusiva; de outro, um projeto alinhado à racionalidade neoliberal, que busca moldar a juventude conforme as exigências da acumulação capitalista histórica (Ferreti, Silva, 2017).

A reforma do Ensino Médio é apresentada como expressão de uma crise de hegemonia. Ao mesmo tempo em que o discurso oficial alega modernização, flexibilização e aumento da atratividade escolar, o que se observa é a adaptação da escola pública aos imperativos do mercado de trabalho precarizado. Essa contradição revela-se tanto no conteúdo curricular quanto na forma de implementação da política, marcada por medidas provisórias, pouco diálogo social e forte pressão de aparelhos privados de hegemonia. Este elemento se expressa na relação conteúdo-forma dos documentos curriculares oficiais como a BNCC e o DCRB e na concepção de formação humana que perpassa por estes documentos e são intencionalmente popularizadas por ferramentas como os recursos midiáticos (Ferreti, Silva, 2017).

Um dos pontos centrais discutidos por Ferreti e Silva (2017) é a flexibilização curricular promovida pela lei, que estabelece itinerários formativos e reduz a obrigatoriedade de disciplinas clássicas da formação geral. Esse modelo, longe de ampliar possibilidades, tende a fragmentar o conhecimento, empobrecer a formação científica e reforçar a desigualdade social.

A partir do currículo neoliberal, a realidade tem se apresentado de forma contraditória à uma educação emancipatória para os filhos e filhas da classe trabalhadora, por exemplo, jovens de escolas privadas, em sua maioria, terão acesso a currículos mais robustos e integrais, enquanto estudantes das redes públicas, filhos e filhas da classe trabalhadora, ficam restritos a opções limitadas e pragmáticas, voltadas quase exclusivamente à empregabilidade imediata.

Este elemento se expressa na apropriação da pauta educacional por setores empresariais, que, por meio de fundações e institutos, passaram a influenciar fortemente as políticas públicas. Essa atuação é interpretada como parte da estratégia de construção de consenso em torno do projeto neoliberal. O discurso da “qualidade” e da “eficiência” serve como justificativa para impor modelos de gestão inspirados no setor privado e para enfraquecer a noção de educação como direito social universal. Conforme consta no Artigos 205 e 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988):

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. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- 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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

A implementação da Lei nº 13.415/2017, infere também na autonomia docente e na função social da escola. Ao subordinar a prática pedagógica à avaliações padronizadas, competências socioemocionais e indicadores de desempenho, limita-se o espaço de reflexão crítica e de formação integral. Em vez de ser espaço de emancipação, a escola é reduzida à instância de preparação para o mercado, muito precarizado e excludentes (Ferreti, Silva, 2017). Estes elementos se expressam concretamente nas habilidades e competências na BNCC para o Ensino Médio e nos pressupostos da Reforma do Ensino Médio referida.

A Reforma do Ensino Médio expressa um processo mais amplo de autocracia definido por Florestan Fernandes como o sistema de governo em favor do capitalismo selvagem que conjuga o crescimento econômico dependente e diretamente relacionado com a miséria, exclusão despóticas e a ausência de direitos fora do setor social dominante. Além deste fato, a reforma proposta, contribui para que o Estado se torne cada vez mais permeável aos interesses privados. As disputas de hegemonia se dão não apenas no plano das ideias, mas também na construção de políticas que, sob o verniz da modernização, aprofundam as desigualdades sociais, regionais e nacionais (Ferreti e Silva, 2017).

Ferreti e Silva (2017), propõem uma reflexão sobre para quem realmente serve esta reforma. Ao invés de enfrentar os problemas estruturais da educação brasileira como a falta de financiamento adequado, a valorização insuficiente dos professores e a ausência de políticas efetivas de inclusão social, a lei reforça um modelo de escola que reproduz as desigualdades. Forma-se uma juventude adaptada ao mundo do trabalho precário, mas pouco preparada para compreender criticamente a realidade e transformá-la.

A reforma do Ensino Médio deve ser entendida como uma peça dentro de uma engrenagem maior, que articula Estado, mercado e aparelhos privados de hegemonia na tentativa de manutenção do projeto neoliberal no Brasil. A disputa de hegemonia que se trava no interior da escola pública é, portanto, reflexo de um embate mais amplo sobre o futuro da democracia e sobre os rumos da sociedade brasileira. Resistir a essa lógica e defender um Ensino Médio público, democrático e emancipador surge como tarefa urgente para todos que acreditam na educação como direito social, como prática de liberdade e emersão da sociedade e dos jovens na vida pública brasileira. Sobre este elemento, concorda-se com Freire (1967, p. 96), quando ele afirma que:

A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

Vieira e Souza (2023) discutem a função desempenhada pelos aparelhos privados de hegemonia burguesa no processo de Contrarreforma do Ensino Médio brasileiro, consolidada pela Lei nº 13.415/2017. Os autores analisam particularmente a atuação do Movimento Todos Pela Educação, da Fundação Lemann e do Instituto Ayrton Senna, instituições que se destacam como representantes do empresariado na formulação de políticas educacionais.

Diante da crise estrutural do capital e da necessidade de recomposição de suas bases de acumulação, a burguesia historicamente reorganiza sua atuação no campo educacional, impondo reformas voltadas à flexibilização curricular e à adoção de modelos de gestão empresarial. Nessa perspectiva, o Ensino Médio passa a ser pensado não como direito social e republicano, mas como instrumento de adaptação da juventude às exigências imediatas do mercado de trabalho. O discurso de modernização e qualidade é utilizado como justificativa para o esvaziamento do conteúdo científico e crítico, ao mesmo tempo em que se difunde a ideologia da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade diante do que é denominado como Projeto de Vida (Vieira, Souza, 2023).

Os aparelhos privados de hegemonia analisados pelos autores funcionam como mediadores entre o capitalismo e o Estado, buscando construir consenso social em torno do projeto neoliberal. O Movimento Todos Pela Educação, por exemplo, apresenta-se como iniciativa apartidária, mas na prática atua como articulador de interesses empresariais, defendendo metas e indicadores de desempenho que reforçam a cultura gerencialista (Vieira, Souza, 2023).

No que tange a Fundação Lemann, por sua vez, investe em pesquisas, formação de gestores e influencia diretamente na Base Nacional Comum Curricular, promovendo uma educação pragmática e adaptada às demandas do setor produtivo. Já o Instituto Ayrton Senna tem se

destacado na difusão das chamadas competências socioemocionais, deslocando o foco da formação crítica para habilidades comportamentais que favorecem a aceitação da instabilidade do mercado (Vieira, Souza, 2023).

Essas instituições operam em sintonia com organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reforçando a lógica da mundialização do capital e da chamada publicização dos serviços educacionais. Esse processo se caracteriza pela transferência de responsabilidades do Estado para organizações privadas, supostamente sem fins lucrativos, mas que atuam segundo interesses empresariais. A Contrarreforma do Ensino Médio, resultado dessa articulação, institui itinerários formativos, reduz o núcleo comum de disciplinas e abre espaço para a expansão das parcerias público-privadas, ao mesmo tempo em que insere a lógica da responsabilidade como princípio de gestão (Vieira, Souza, 2023).

Embora divulgada como avanço, a reforma representa um retrocesso ao restringir o acesso dos jovens trabalhadores a uma formação unitária e integrada. A redução de conteúdos críticos e científicos dá lugar a um modelo dualista: de um lado, uma educação mínima e precarizada para a maioria da população; de outro, uma formação robusta destinada às elites. Tal desenho educacional aprofunda as desigualdades sociais e naturaliza a exclusão. Além disso, há a disseminação do que os autores chamam de “fetiche da prática”, caracterizado pela supervalorização da dimensão prática em detrimento da reflexão teórica, resultando em um conhecimento superficial e instrumentalizado e não dialético (Vieira, Souza, 2023).

Vieira e Souza (2023), também destacam que a escola pública, sob a influência desses aparelhos privados de hegemonia, perde progressivamente sua autonomia pedagógica. Professores e Gestores passam a ser meros executores de políticas elaboradas por consultorias, fundações e organismos externos, distanciando-se do controle democrático e da participação da comunidade escolar. Assim, a educação assume uma função de gestão da precariedade, moldando sujeitos resilientes e conformados com a realidade de desemprego, subemprego e informalidade.

A Contrarreforma do Ensino Médio deve ser entendida como parte de uma ofensiva burguesa mais ampla, voltada à recomposição do capital em tempos de crise. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia revela a intencionalidade de enfraquecer a função republicana e emancipadora da escola pública, subordinando-a aos interesses do mercado globalizado. O desafio que se coloca, portanto, é resistir a esse processo, defendendo um Ensino Médio unitário, crítico e emancipador, capaz de formar cidadãos conscientes e aptos a compreender e transformar a realidade social em que vivem (Vieira, Souza, 2023).

Nunes (2021), apresenta de forma concreta na contemporaneidade, o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no Amapá como um exemplo dessa tendência de privatização da gestão escolar que teve expressivo crescimento na década de 90, permitindo forte presença de organizações privadas na formulação e implementação da política educacional destacando o papel do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) como um Aparelho Privado de Hegemonia.

A política se inicia formalmente em 2016, quando o estado adere ao programa federal de EMTI. A partir de então o Governo estadual do Amapá cria o Programa Escolas do Novo Saber. E o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação entra na rede estadual por meio de consultorias, formações, monitoramento e avaliação das escolas. O programa teve início com 8 escolas-piloto e posteriormente chegou a 23 escolas.

O discurso oficial é de “melhorar a qualidade” com “mais educação e melhores cidadãos”, alinhado às palavras de “aura positiva” que mascaram interesses privados e não se difere dos discursos da década de 90 (Nunes, 2021). O ICE foi criado, em 2003, por empresários para difundir um modelo de “Escola da Escolha” baseado na gestão empresarial, metas, cultura de eficiência e produtividade. Atua em diversos estados e centenas de escolas. Possui uma rede de parceiros estratégicos e técnicos, incluindo Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, bancos e corporações (Nunes, 2021).

O Instituto usa o discurso de “corresponsabilidade”, que sugere participação democrática, mas na prática responsabiliza comunitariamente a escola pela solução de problemas estruturais. Essa atuação caracteriza o instituto como um aparelho privado de hegemonia, conforme a teoria gramsciana, pois influencia no pensamento pedagógico na cultura escolar, nas políticas públicas e na formação e visão de mundo de professores e gestores (Nunes, 2021).

Esta falsa corresponsabilidade, introduz uma cultura de monitoramento constante, visitas e ciclos de acompanhamento impoem a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) que molda e define como o gestor deve agir, como organiza o tempo pedagógico necessário, o trabalho docente de planejamento, avaliação e a rotina escolar. Essa lógica transforma a escola em uma instituição gerenciada como empresa, com a cultura de metas e resultados, indicadores de produtividade, padronização de práticas desconsiderando a realidade dos indivíduos (Nunes, 2021).

Por meio deste método de controle, os gestores internalizam e reproduzem o discurso privatista sem perceber sua implicação política. Nesta contradição percebe-se a relação de hegemonia e reprodução de estruturação de hegemonia nos discursos. Sobre este elemento, Coutinho (2010, p.10) afirma que:

Uma relação de hegemonia é estabelecida quando um conjunto de crenças e valores se enraíza no senso comum, naquela concepção de mundo [...] ‘bizarra e heteróclita’, frequentemente contraditória, que orienta “o pensamento e a ação de grandes massas de homens e mulheres”. É exatamente nesse senso comum que se manifestam determinados valores e formas de pensar que “asseguram a reprodução do capitalismo” contemporâneo e se expressam na realidade atual, através de práticas concretas levadas a efeito por governos, organismos internacionais e outras instituições mediante as políticas neoliberais.

Ou seja, o Estado de forma intencional e mascarada, apoia o fato de não haver autonomia pedagógica, nem democracia. A precarização do trabalho docente faz ~~que~~ que o Professor não tenha tempo de estudar, de se emancipar por meio do conhecimento e da formação continuada, por exemplo. Se torna um executor de tarefas que segue o calendário e o que está posto por meio de um instituto como este. Este fato vai de encontro até sobre a necessidade do professor pesquisador, porque precisaria de tempo de estudos, mas tem sempre turmas cheias, muita demanda e orientações de como agir pedagogicamente favorecendo a visão de mundo e formação humana neoliberal.

Este é um caso específico do Amapá, mas se estende de outras formas em escolas públicas de todo território brasileiro, pois o projeto é histórico e há desigualdades na rede, pois poucas escolas são contempladas com tempo integral e investimentos. O ICE opera como co-governante da política educacional do estado. A escola passa a adotar valores empresariais como competitividade, eficiência e gestão por resultados. As relações público-privadas tornam a educação um produto mercantilizável e a escola perde sua dimensão democrática, crítica e emancipadora (Nunes, 2021).

5 CONTRADIÇÕES DO DCRB E DA BNCC REFERENTE À EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Neste capítulo, retoma-se a tríade dialética: **Políticas Educacionais – Currículo da Educação Física – Formação Humana**, para tratar especificamente do contexto e conjuntura de elaboração e sistematização da BNCC e do DCRB que possuem influência direta das Reformas do Ensino Médio de 2013, 2017 e 2024 reverberando no contexto atual. Diante desta tríade as Políticas Educacionais representam as reformas, o Currículo da Educação Física a estruturação dos documentos oficiais pautados nas reformas e a formação humana o indivíduos que são formados a partir das concepções de sociedades postas na intenção político-pedagógica e economia das duas categorias anteriores.

No que se refere à categoria **Políticas Educacionais**, destacamos o contexto em que esta pesquisa está sendo desenvolvida diante dos impactos que a educação brasileira vem sofrendo e é necessário enfatizar que nas últimas décadas e especificamente na conjuntura atual do cenário político, econômico e educacional brasileiro, há um movimento muito forte de rebaixamento da formação dos estudantes em favor do neoliberalismo e rebaixamento do trabalho educativo e pedagógico do Professor. De acordo com Mészáros (2008), a educação insitucionalizada há quase dois séculos fornece à classe trabalhadora o conhecimento mínimo necessário para a máquina produtiva capitalista e oferece também uma estrutura de sociedade que transmite um quadro de valores para legitimar os interesses da classe dominante. Há um projeto histórico burguês de internalização da subalternidade e este processo tem como um dos meios a educação institucionalizada. Os indivíduos são educados para dar legitimidade a uma posição que lhes é imposta pela hierarquia social.

De acordo com Bezerra (2019) estes elementos perpassam pelas Reforma do Ensino Médio partindo da discussão pela disputa do Ensino Médio Brasileiro a partir do contexto do Projeto de Lei Nº 6.840 DE 2013. No ano de 2012 o Brasil estava sob Governo Presidencial de Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) e o Estado de Minas Gerais tinha como Deputado Reginaldo Lopes também do PT. Embora o destaque ao Partido dos Trabalhadores, houve a participação de representantes dos partidos: Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Progressista (PP), Democratas (DEM), Partido da República (PR), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Social Cristão (PSC), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido

Socialismo e Liberdade (PSOL) e Partido Social Democrático (PSD).

A partir de um requerimento do Deputado citado, a Câmara dos Deputados criou a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (Ceensi), que tinha o suposto objetivo de elaborar uma proposta para reformular este ciclo de escolarização com base na justificativa de que o Ensino Médio não possuía significado e sentido para os estudantes porque o currículo era fragmentando e e desarticulado da formação profissional. Além destes elementos o Deputado justificou também que o Ensino Médio não estava produzindo uma formação para atender o crescimento social e econômico do Brasil. Após a formulação de uma nova comissão este Projeto de Lei foi aprovado em 16 de dezembro de 2014 para entrar na pauta do Plenário da Câmara dos Deputados (Bezerra, 2019).

Neste processo, retomando o conceito de intelectuais orgânicos em Gramsci (2000), participaram intelectuais orgânicos de diferentes segmentos do bloco histórico dialético (sociedade política e sociedade civil), como representantes governamentais, empresariais e acadêmicos.

Diante das representações acadêmicas participaram da comissão, diferentes entidades educacionais e representativas da sociedade civil, entre elas o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Segundo a análise de Bezerra (2019), a ANPEd e o CEDES assumiram posicionamentos mais críticos diante das proposições vinculadas à reforma do ensino médio, especialmente ao evidenciarem preocupações relacionadas à influência empresarial e à fragmentação da formação escolar. Em contrapartida, a UBES e a ANPAE não aderiram de maneira contundente ao discurso crítico apresentado por essas entidades, tampouco se colocaram frontalmente contrárias à perspectiva empresarial presente no debate. Já a CNTE apresentou um posicionamento mais amplo e genérico, sem aprofundar críticas estruturais mais incisivas acerca do direcionamento político-pedagógico da proposta em discussão.

Apesar destes seguimentos estarem dialeticamente relacionados, destacaremos aqui a ação dos intelectuais orgânicos do empresariado frente a disputa pela elaboração deste Projeto de Lei que representam as intenções e estratégias utilizadas por estes para definição dos rumos e tomada de direção da educação para a juventude brasileira (Bezerra, 2019). Diante deste cenário:

Com o objetivo de acumular propostas para a reformulação pretendida, a Ceensi promoveu, no âmbito da Câmara dos Deputados, 19 audiências públicas e o Seminário Nacional sobre Reformulação do ensino médio, realizado em outubro de 2013. Em nível regional, ocorreram seminários nos Estados do Piauí, Acre, Mato Grosso e no Distrito Federal. (Bezerra, 2019, p.55)

Com base nas audiências realizadas e no destaque da ação do empresariado, evidencia-se que no âmbito da comissão este grupo teve suas recomendações atendidas articulados com o Conselho o Conselho Nacional de Secretário de Educação (Consed). Na lista do setor privada encontraram as seguintes empresas, algumas delas já citadas nesta pesquisa: Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Gerdau, Instituto Natura, Fundação Santillana, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna (Bezerra, 2019).

Dentre estes, Bezerra (2019) destaca que a representação direta do Movimento Todos pela Educação através da presença da presidente-executiva Priscila Cruz foi decisiva para o processo de adesão à reforma do ensino médio. Para o autor a mesma criticou parcela do setor privado sinalizando que ao invés de investir pesado em exploração do petróleo e no pré-sal, deveriam investir em aumento salarial dos professores.

Para Bezerra (2019), estas críticas levam a associação ao fato de os intelectuais orgânicos em Gramsci (2000) estejam em constante processo de organização social para manter a hegemonia de sua classe, ou seja, estas críticas não se opõem às intenções do Movimento Todos Pela Educação, mas dar indícios de que um dos seus principais objetivos é orientar as ações de outros grupos privados conforme os seus princípios para dar direção para atuação no campo educacional.

Segundo Bezerra (2019), além desta dinâmica de convencimento de outros grupos privados e pautados no discurso de “qualidade educacional”, o Movimento Todos Pela Educação elegeu o currículo como principal problema da crise do Ensino Médio considerando extenso e superficial. O autor aponta que o movimento defendeu também que o currículo que prepara o estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deveria ser flexível com caminhos formativos escolhidos pelos estudantes, incluindo o ensino profissional. Além destes elementos, foi proposto pelo mesmo movimento a necessidade de expectativas mínimas de um currículo por meio de uma base comum, discurso este que mais tarde daria força a sistematização da própria BNCC.

Com base nesta discursão de Bezerra (2019) e em diálogo com Melo e Santi (2021), a conjuntura de sistematização da Lei Nº 6.840/2013 é um exemplo concreto da ação empresarial da escola por meio do neoliberalismo. Esta lei abre os caminhos para as sucessivas reformas a Lei Nº 13.415/2017 no Governo de Michel Temer e após a Lei Nº 14.945/2024 já no Governo de Lula da Silva que embora tenha apresentado alguns avanços, ainda estavam postas contradições. No intermédio destas Reformas tem-se a sistematização dos dois documentos que subsidiam pedagogicamente o Ensino Médio, a BNCC (2018) e o DCRB (2022), também

impulsionados sob o mesmo viés neoliberal. Sendo o segundo posterior ao primeiro e inclusive fundamentado pelo mesmo. A partir deste ponto, evidenciaremos a categoria **Currículo da Educação Física** destacando a BNCC e o DCRB e a relação direta entre ambos.

Referente ao Currículo da Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compõe um conjunto de orientações pautadas em conhecimentos considerados essenciais, competências e habilidades de aprendizagem que foram regulamentadas a partir da Reforma do Ensino Médio no ano de 2017 como referência das escolas públicas e privadas da Rede Básica de Ensino do Brasil (Brasil, 2018).

As premissas da BNCC (2018) em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2011) defendem o acesso à ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Estas premissas apontam também que a escola precisa atender as demandas do dinamismo da sociedade contemporânea nacional e internacional no que se refere ao desenvolvimento tecnológico. É nesta defesa do acesso ao trabalho e no dinamismo da sociedade contemporânea que há as intenções subtendidas de formação para o mercado de trabalho e mão de obra de baixo custo.

Estas premissas também sistematizam que os estudantes do Ensino Médio são adolescentes e jovens com características diversas e que é preciso assegurar-lhes uma formação para garantir-lhes um projeto de vida que englobe os estudos e o trabalho. A finalidade do Ensino Médio na BNCC está diretamente relacionada com a dinâmica da sociedade de classes. É apontado que as experiências na escola devem favorecer a preparação básica de trabalho, cidadania e deve-se garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivo (Brasil, 2018).

Neste ponto nos atemos ao que Malanchem (2016) e Beltrão (2019) sinalizam a respeito deste modelo neoliberal de escola que desqualifica a formação integral e ampliada dos indivíduos, desvalorizando os conhecimentos historicamente necessários para a emancipação humana, culpabilizando e responsabilizando os jovens pela realidade de vida que eles almejam ou que possuem sem considerar fatores culturais, sociais, políticos e econômicos.

Sobre a concepção de Educação Física, a BNCC (2018) sinaliza que este componente curricular está na área de Linguagens e Suas Tecnologias, sendo reconhecida por fazer parte da linguagem corporal. Esta concepção afirma também que a Educação Física deve possibilitar aos estudantes, a exploração do movimento e gestualidades em práticas corporais de diferentes culturas a fim de analisar seus valores e sentidos. Nessa perspectiva sinalizam que se deve estimular o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e capacidade argumentativa (Brasil, 2018).

No Ensino Médio, a Educação Física é estruturada como a área de conhecimento que deve proporcionar a experimentação de Jogos, Brincadeiras, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura, porém na perspectiva de desafiar os estudantes a aprofundar os conhecimentos sobre as potencialidades e limites do corpo. Esta concepção defende também o estilo de vida ativo e a manutenção da saúde (Brasil, 2018). Novamente sem considerar as diferentes realidades em que esta juventude está inserida e sem considerar o debate sobre privilégios e desigualdade de acesso. Segundo posto na BNCC (2018, p. 484):

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais.

Ao tratar especificamente sobre limites e possibilidades do corpo, a BNCC aponta os gestos biomecânicos como objeto central da Educação Física. Em contraposição a esta concepção, entendendo a Educação Física como um componente curricular que tematiza a Cultura Corporal pedagogicamente na escola com base na produção histórica da humanidade e que busca uma formação pautada na justiça social é preciso desconstruir o trato com os conteúdos de maneira excludente, limitada e biologizante (Coletivo de Autores, 1992).

As habilidades e competências postas para a Educação Física na BNCC carregam esta intenção mais profunda de modo sutil para formar este ser humano esvaziado de conhecimentos científicos, emancipatórios e sem consciência de classe. Todavia, ainda é possível destacar, outra contradição na organização do trabalho de pedagógico da Educação Física, há competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da Educação Física para o Ensino Fundamental, mas não há para a Educação Infantil e nem para o Ensino Médio que é a etapa central desta pesquisa.

É neste grupo que se encontram os jovens brasileiros filhos da classe trabalhadora que estão no momento de transição para a vida adulta e para inserção no mercado de trabalho, no Ensino Superior ou em ambos simultaneamente. Das sete competências específicas de Linguagens e Suas Tecnologias para o Ensino Médio, área na qual a Educação Física faz parte, apenas quatro citam de modo superficial alguns elementos de relação à Educação Física, conforme sistematizado no quadro 1:

QUADRO 1: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA
O ENSINO MÉDIO DA BNCC

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (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 (Brasil, 2018, p.490).
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.490).
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, 2018, p.490).
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.490).
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p.490).
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p.490).
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.490).

(Brasil, 2018)

Ao analisar o quadro 1, dentre as sete competências específicas da área de linguagens, apenas as competências 1, 3, 5 e 7 citam de maneira genérica e superficial alguns elementos que podem ser relacionados com a Educação Física, na competência 1 tem-se a presença do termo práticas culturais corporais, mas estas práticas não são delimitadas. Na competência 3 fala-se de linguagens corporais mas também não são definidas.

Na competência 5 trata-se de práticas corporais relacionadas a valores, identidade e diversidade, mas não são apresentados elementos que destacam qual seria esse conteúdo dentro da Educação Física e na competência 7 são citadas as dimensões estéticas, mas também de forma vasta sem definição. Além destes elementos, dentro destas sete competências, dez habilidades citam superficialmente as práticas corporais conforme sistematizado no quadro 2:

QUADRO 2: HABILIDADES DE LINGUAGENS QUE CITAM AS PRÁTICAS CORPORAIS NA BNCC

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais) (Brasil, 2018, p.491).
(EM13LGG201) Utilizar 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), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias (Brasil, 2018, p.492).
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais) (Brasil, 2018, p.492).
(EM13LGG204) Dialogar 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, 2018, p.492).
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos (Brasil, 2018, p.493).
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças (Brasil, 2018, p.495).
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos (Brasil, 2018, p.495).
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (Brasil, 2018, p.495).
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas (Brasil, 2018, p.496).

(Brasil, 2018)

Nas habilidades apresentadas no quadro 2, embora um pouco mais detalhadas, há ainda uma concepção generalista que não cita conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que compreendem aos conteúdos da Educação Física por meio da Cultura Corporal, como o Esporte, Jogos, Ginástica, Lutas, Dança e a relação destes conteúdos com os aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais (Coletivo de Autores, 1992).

Todavia, a Dança aparece apenas uma vez enquanto linguagem artística relacionada com processos de criações autorais. Movimentos, práticas corporais, corpo, saúde e autocuidado são elementos citados enquanto conteúdos, mas não há uma sistematização pedagógica ampliada para a formação integral destes estudantes do Ensino Médio.

Além destas contradições pedagógicas sobre os conteúdos, retomamos aqui o que Duarte (2000 *apud* Andrade; Andrade; Moura, 2020), sinaliza quando afirma que a BNCC desvaloriza a função social da escola e do professor porque é fundamentada na pedagogia das competências através da premissas do “aprender a aprender” e tem seu contexto de sistematização na lógica do Novo Ensino Médio. Em diálogo com o autor, destacamos o pensamento de Ramos e Paranhos (2022), para elas o Novo Ensino Médio representa uma continuidade histórica do discurso educacional hegemônico da década de 1990, já contextualizado no capítulo quatro desta pesquisa e estes elementos refletem na base.

Para Ramos e Paranhos (2022), a Reforma do Ensino Médio de 2017 não constitui uma ruptura, mas uma atualização e aprofundamento da pedagogia das competências revestida por novos elementos ideológicos e normativos, especialmente materializados na BNCC. Para as autoras a gênese desta contrarreforma se situa no contexto da crise política que culminou no impeachment de Dilma Rousseff e na ascensão do governo de Michel Temer, interpretado como um momento favorável à potencialização do ideário neoliberal característico dos governos de Fernando Henrique Cardoso. Nesse cenário, a política educacional assume centralidade estratégica, articulando agendas neoliberais orientadas pela lógica da eficiência, competitividade, responsabilização e pautas ultraconservadoras, convergentes na desestruturação da educação pública e na redefinição de suas finalidades.

A pedagogia das competências é o eixo estruturante das reformas curriculares dos anos 1990 sendo retomada com nova densidade normativa na BNCC e no Projeto de Lei 6840/13, Lei Nº 13.415/2017 e Lei Nº 14.945/2024, que instituiriam o Novo Ensino Médio e suas reformas cada uma dentro de um contexto e com suas especificidades, no entanto, ambas sem contemplar a formação ampliada em totalidade da classe trabalhadora. Esta pedagogia desloca o foco do currículo dos conhecimentos sistematizados e historicamente organizados nas disciplinas científicas para o desenvolvimento de competências entendidas como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções para a resolução de demandas práticas, como evidenciado nos quadros 1 e 2 deste capítulo. Esse deslocamento implica o esvaziamento do conteúdo científico e a centralidade do desempenho individual, promovendo uma concepção pragmatista e neopragmatista de educação (Ramos, Paranhos, 2022).

No plano epistemológico, Ramos e Paranhos (2022) sustentam que a pedagogia das competências se fundamenta no pragmatismo e em suas reconfigurações pós-modernas, associadas ao relativismo epistemológico e à ênfase nas narrativas em detrimento da “verdade” como categoria histórica. No plano psicológico, apoia-se em vertentes construtivistas e neoconstrutivistas que priorizam o “aprender a aprender” no lugar da apropriação sistemática do conhecimento. Essa combinação teórica resulta em um currículo orientado por metodologias ativas, experiências individuais e situações-problema, cuja finalidade é a adaptação dos sujeitos às exigências de um mercado de trabalho flexível e precarizado.

O Novo Ensino Médio, ao organizar-se em torno de itinerários formativos e ao reduzir a carga horária da formação geral comum, reatualiza mecanismos históricos de dualidade estrutural da educação brasileira. A fragmentação curricular e a dissociação entre formação geral e educação profissional retomam, sob novas formas, dispositivos presentes em reformas anteriores, reforçando a segmentação entre diferentes percursos formativos e enfraquecendo a concepção de formação integral (Ramos e Paranhos, 2022).

Além disso, a reforma intensifica a dimensão socioemocional da formação, introduzindo a valorização de atributos como resiliência, protagonismo e empreendedorismo. Para as autoras, tal ênfase não representa ampliação humanizadora da educação, mas sim uma estratégia de internalização subjetiva das exigências do neoliberalismo. O discurso do empreendedorismo compreendido à luz da noção de “empreendedor de si” desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção social e profissional, naturalizando a precariedade e a instabilidade estrutural do capitalismo contemporâneo (Ramos e Paranhos, 2022).

A BNCC, nesse contexto, constitui o ápice da institucionalização normativa da pedagogia das competências. Ao definir dez competências gerais que atravessam toda a educação básica, o documento consolida a homogeneização curricular e subordina os conteúdos às finalidades instrumentais de desempenho. As avaliações em larga escala, alinhadas a esse paradigma, passam a regular o currículo, reforçando a centralidade das competências como parâmetro de qualidade (Ramos e Paranhos, 2022).

Em contraposição a esse modelo, concordamos com Ramos e Paranhos (2022) quando estas defendem a reafirmação do Ensino Médio Integrado, fundamentado na concepção de formação omnilateral. Tal proposta, ancorada no materialismo histórico-dialético, compreende o ser humano como sujeito histórico e social, cuja formação exige a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais. Diferentemente da pedagogia das competências, que reduz a formação integral a dimensões biopsicológicas adaptativas, a formação integrada visa à compreensão das determinações e contradições da realidade social, possibilitando a ação transformadora consciente.

Saviani (2011) também evidencia a categoria formação omnilateral, compreendendo esta formação como um processo educativo voltado ao desenvolvimento integral do ser humano, superando a fragmentação produzida pela sociedade capitalista e pela separação entre trabalho manual e intelectual.

Para o autor, a educação deve garantir à classe trabalhadora o acesso conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, possibilitando não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a formação crítica e consciente dos sujeitos. Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental na socialização do saber sistematizado, contribuindo para a constituição de indivíduos capazes de compreender a realidade social e atuar na transformação das condições históricas de exploração e desigualdade.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2021), o DCRB é um documento normativo estadual elaborado para orientar os sistemas, as redes e as instituições de ensino na organização do currículo escolar da Bahia a partir dos seus projetos políticos pedagógicos. Em sua organização o DCRB é composto por três volumes (1,2 e 3). O volume 1 contempla as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O volume 2 é constituído de elementos do Ensino Médio Regular, da Educação Integral e aborda a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Já o volume 3 corresponde a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (Bahia, 2021).

Sob essas contradições, segundo Santana e Pereira (2024) o currículo é entendido como um instrumento por meio do qual as sociedades organizam a transmissão de conhecimentos e valores considerados relevantes, ao mesmo tempo em que orientam processos de socialização e formação dos sujeitos. Dessa forma, os documentos curriculares não são neutros, pois refletem disputas políticas e concepções de educação vinculadas ao contexto histórico em que são produzidos.

A construção da BNCC e, posteriormente, do DCRB, deve ser compreendida no interior de um cenário mais amplo de reformas educacionais que buscam padronizar conteúdos e estabelecer parâmetros nacionais para o ensino, frequentemente influenciados por organismos internacionais e por uma lógica de governança educacional alinhada às demandas do sistema econômico contemporâneo que irão impactar diretamente na formação da juventude (Santana, Pereira, 2024).

No caso do Estado da Bahia, a elaboração do DCRB para o Ensino Médio ocorreu em consonância com a implementação da BNCC e da reforma dessa etapa da educação básica. O processo teve início a partir das diretrizes estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA), aprovado em 2016, que já previa a articulação entre os currículos estaduais e a Base Nacional Comum Curricular. Esse plano estabelece metas relacionadas à organização curricular e à garantia de direitos de aprendizagem, indicando a necessidade de definir objetivos educacionais

comuns para os estudantes da educação básica com a justificativa de respeitar as especificidades regionais (Santana, Pereira, 2024).

Posteriormente, a Resolução nº 137 do Conselho Estadual de Educação da Bahia, publicada em 2019, estabeleceu normas complementares para a implementação da BNCC no sistema educacional baiano. Esse documento reforça a centralidade das chamadas “aprendizagens essenciais”, entendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos pelos estudantes ao longo da educação básica. Esta concepção evidencia a presença do paradigma das competências no campo educacional contemporâneo, uma vez que enfatiza a mobilização de saberes e habilidades em diferentes contextos, aproximando o processo educativo das exigências do mundo do trabalho e da lógica da formação de capital humano (Santana, Pereira, 2024).

A elaboração do DCRB foi conduzida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2022), que organizou um processo envolvendo redatores, professores da rede pública, leitores críticos e consultores vinculados a instituições educacionais. O documento foi disponibilizado para consulta pública em 2021 por meio de plataformas digitais, permitindo que diferentes segmentos da sociedade enviassem sugestões e contribuições por meio de formulários eletrônicos. Posteriormente, a versão final do documento foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, que realizou audiências públicas virtuais antes de aprová-lo oficialmente em março de 2022 (Santana, Pereira, 2024).

Apesar de o processo ter sido apresentado oficialmente como participativo e transparente, houve diversas tensões e contradições presentes em sua construção. Entre os aspectos problematizados, destaca-se a limitação das formas de participação social, uma vez que as consultas públicas ocorreram predominantemente de forma online, o que pode ter restringido a participação efetiva de diferentes setores da comunidade educacional. Além disso, movimentos estudantis, associações e fóruns educacionais apontaram dificuldades para acompanhar e influenciar o processo de elaboração do documento, o que levanta questionamentos sobre o grau de democratização dessas decisões (Santana, Pereira, 2024).

Outro elemento crítico refere-se à participação das universidades públicas estaduais no processo de elaboração do DCRB. Embora o documento mencione a colaboração de alguns pesquisadores e instituições, é necessário destacar a ausência de diálogo sistemático com os fóruns de licenciaturas das universidades estaduais da Bahia. Essa situação é considerada contraditória, pois tais instituições desempenham papel fundamental na formação inicial de professores e na produção de conhecimentos sobre currículo e educação básica. Assim, a ausência de maior participação desses espaços acadêmicos no debate sobre o documento evidencia limites no processo de construção coletiva da política curricular (Santana, Pereira, 2024).

Para Santana e Pereira (2024), do ponto de vista conceitual, o DCRB mantém forte alinhamento com os princípios estabelecidos pela BNCC, adotando uma estrutura curricular baseada na formação geral básica e nos itinerários formativos, conforme previsto pela reforma do Ensino Médio. O documento afirma defender uma perspectiva de educação humanizada, comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a promoção de uma formação integral dos estudantes. Nesse sentido, são incorporados temas relacionados à diversidade territorial, à sociobiodiversidade, às culturas afro-brasileiras e indígenas e às especificidades socioculturais do Estado da Bahia. Todavia, os pressupostos novamente apresentam características biologizantes.

Para Santos (2021), o programa de reelaboração dos referenciais curriculares nos municípios baianos no qual o DCRB faz parte, constitui-se em um dispositivo estratégico de implementação de uma base normativa que promove a adequação dos currículos baianos ao modelo curricular definido nacionalmente, não ocorrendo de forma isolada, mas se insere em um conjunto mais amplo de reformas educacionais que buscam alinhar os currículos locais às diretrizes nacionais estabelecidas pela BNCC.

Nesse sentido, o processo de elaboração do DCRB ocorreu por meio de articulações entre diferentes agentes institucionais, envolvendo órgãos governamentais, secretarias de educação, especialistas e consultorias técnicas. Entretanto, estas articulações também incluem a presença de atores vinculados ao setor privado e a organizações que atuam na formulação de políticas educacionais, evidenciando a participação de múltiplos interesses na definição das diretrizes curriculares. Semelhante ao mesmo movimento de elaboração das reformas do Ensino Médio. Dessa forma, a construção do documento não se limita a uma ação exclusivamente estatal, mas resulta de redes de governança que envolvem diferentes campos de poder com ênfase no setor privado (Santos, 2021).

Nessa perspectiva, Santos (2021) afirma que o currículo passa a ser entendido como um instrumento de regulação social que orienta práticas pedagógicas, define saberes legítimos e contribui para a produção de determinados tipos de sujeitos, nesse caso o sujeito neoliberal. O DCRB se configura como um mecanismo de operacionalização da racionalidade neoliberal no campo educacional. Tal racionalidade se expressa na valorização de princípios associados à eficiência, à padronização curricular, à mensuração de resultados e à responsabilização das instituições e dos profissionais da educação. Diante deste cenário, o currículo assume uma função estratégica na organização do sistema educacional, sendo orientado por uma lógica que aproxima a educação das demandas do mercado e da formação de competências consideradas necessárias para a economia contemporânea.

A construção do currículo baiano ocorre em um contexto de disputas simbólicas e políticas em torno do significado da educação pública e da intenção neoliberal. Nesse processo, diferentes

discursos procuram legitimar determinadas concepções de ensino e aprendizagem. A aproximação com a BNCC reforça uma perspectiva curricular baseada na organização por competências e habilidades, modelo que tem se consolidado nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas (Santos, 2021).

O DCRB contribui para a disseminação de um currículo que privilegia a racionalidade técnico-instrumental e a padronização dos conhecimentos escolares. Essa orientação curricular tende a reduzir a diversidade de experiências educativas, ao mesmo tempo em que busca controlar a imprevisibilidade presente nos processos formativos e nas múltiplas formas de existência social e cultural presentes na escola. Ao alinhar-se à BNCC, o DCRB não apenas reorganiza os conteúdos e orientações pedagógicas, mas também participa da produção de novos modos de gerir a educação, nos quais o currículo se torna um instrumento fundamental de regulação, controle e produção de subjetividades no contexto da governamentalidade neoliberal (Santos, 2021). No próprio documento há a evidência deste alinhamento:

O processo de construção da proposta curricular da Educação Física Escolar (EFE) para o Novo Ensino Médio foi permeado pela compreensão do contexto da legalidade e legitimidade da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da dinâmica estabelecida pela equipe de Currículo da Secretaria de Educação Estadual e da produção científica da área (Bahia, 2022, p. 98).

O DCRB apresenta uma concepção de Educação Física baseada em um ecletismo de fundamentações teóricas, o documento referencia a Abordagem Crítico-Superadora por meio da Cultura Corporal, mas em todos os elementos relacionados à Educação Física significativamente o corpo e o movimento humano é quem apresenta ênfase, logo há uma expressiva contradição com os pressupostos teóricos da abordagem evidenciada que defende uma concepção não biologizante que perpassa os limites do corpo e movimento por meio de uma concepção que busca a justiça social e o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade de modo integral. (Coletivo de Autores, 1992). Este ecletismo pode ser identificado nos conteúdos que são sistematizados e nas próprias contradições do seu referencial teórico que não dialogam entre si, a partir da defesa, por exemplo, de teorias críticas e pós-críticas no mesmo documento sendo estas concepções opostas:

Importante compreender que a concepção de EFE abordada aqui está alinhada com as perspectivas crítica¹³ e pós-crítica¹⁴, e no currículo, conforme a LDB (1996), está inserida a área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa concepção é reafirmada do Coletivo de Autores (1992) que trata a reflexão da cultura corporal e a exteriorização da expressão corporal como uma linguagem social e historicamente construída que contribui para a apreensão de conhecimentos e para formação omnilateral. Desse modo, Neira (2009) trata a corporeidade e o movimento humano como uma forma de linguagem veiculada aos significados culturais no mundo, através de produções e expressões corporais que servem como ponto de partida para a compreensão da sociedade (Bahia, 2022, p.98).

Sobre a natureza do referencial teórico que fundamenta o DCRB, de acordo com Taffarel (2021), as concepções presentes têm alinhamento com a Política Curricular Nacional, especificamente a Reforma do Ensino Médio, BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e a BNC-Formação. A autora afirma também que a arquitetura, os componentes e organizadores curriculares estão fundamentados nas habilidades e competências da BNCC e na Reforma do Ensino Médio.

Na organização curricular do Ensino Médio, são apresentados os seguintes conteúdos: Ginástica, Dança, Lutas, Práticas Corporais de Aventura, Capoeira, Saúde e Lazer, sistematizados nos eixos: Eixos Esporte e Esporte Adaptado; Eixos Cultura Digital e Práticas Alternativa; Eixo Esportes Radicais, porém o trato pedagógico com esses conhecimentos é destinado apenas para a 1ª e 2ª Séries, pois na matriz geral básica não há carga horária de Educação Física destinada à 3ª série do Ensino Médio (Bahia, 2022).

Isto significa que é na organização dos conteúdos do Ensino Médio que há uma contradição, propõe-se o trato com a Educação Física, porém não há uma sistematização de carga horária para o 3º série do Ensino Médio, logo este fato implicará também no nível de acesso e apropriação aos conhecimentos da Educação Física para estes estudantes que estão em conclusão do ciclo de escolarização da rede básica e estão em momento decisivo de continuidade na formação no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho. Por este motivo inquieta-se nesta pesquisa no sentido de evidenciar até que ponto esta contradição seja um fator intencional da educação neoliberal.

Embora cite os aspectos históricos, sociais e culturais, as premissas do DCRB semelhante a BNCC apresentam uma concepção destinada aos desafios da sociedade contemporânea neoliberal e o projeto de vida destes estudantes com o viés subtendido de meritocracia e responsabilização, conforme posto em sua definição de Educação Física:

A Educação Física, por sua vez, é o componente curricular que contribui, com a mediação do/a professor/a, para ampliar conhecimentos e pensar criticamente as produções culturais que se manifestam pela linguagem corporal. A orientação para o trabalho com Educação Física, aqui explicitada, busca contemplar a dimensão histórica, cultural e social das práticas escolares com a compreensão de que as juventudes deverão ter oportunidade de se desenvolver para os desafios da sociedade contemporânea, refletir sobre as práticas corporais em seus projetos de vida e reconhecer as manifestações da cultura corporal como formas de expressão individual e coletiva, com sentido para a vida ativa, solidária e cidadã (Bahia, 2022, p.92).

Referente à Educação Física, diante dos ciclos de ensino, pode-se identificar algumas lacunas. Sobre este componente curricular na Educação Infantil, não são apresentados explicitamente o trato com os conhecimentos da Educação Física, mas é possível identificar dentro dos campos de experiências propostas de trabalho com o corpo, gestos e movimentos que tem como fonte as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. O lúdico também é apontado como elemento central a partir dos Jogos e Brincadeiras (Bahia, 2022).

Sobre o Ensino Fundamental, o DCRB, aponta uma concepção de Educação Física representada como um campo de experiências de movimentos, práticas corporais sistematizadas e de representações sociais. Na organização dos conteúdos é possível identificar: Corpo e Movimento, Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Esporte, Capoeira, Dança e Lutas (Bahia, 2022).

Na organização curricular do Ensino Médio, são apresentados os seguintes conteúdos: Eixo Ginástica, Exercício e Saúde e Eixo Lutas e Danças para a 1ª Série do Ensino Médio. Já para a 2ª Série do Ensino Médio: Eixos Esporte e Esporte Adaptado e Eixos Cultura Digital e Práticas Alternativas e Eixo Esportes Radicais. Não havendo eixos específicos para a 3ª Série do Ensino Médio. Apesar desta estruturação em eixos, o trato pedagógico com esses conhecimentos é destinado apenas para a 1ª e 2ª Séries na formação geral básica, havendo 1 hora de aula semanal para ambas e não havendo carga horária para a 3ª Série. (Bahia, 2022).

Esta é uma contradição que precisa ser evidenciada, propõe-se o trato com a Cultura Corporal, porém não há uma sistematização de conteúdos para a 3ª série do Ensino Médio na formação geral básica, logo este fato implicará também no nível de acesso e apropriação aos conhecimentos da Educação Física, principalmente para a série composta pela juventude que está prestes a findar o ciclo na escola básica. Relacionamos este elemento à contradição apresentada na BNCC que não possui uma sistematização pedagógica específica da Educação Física para o Ensino Médio e é o documento central que subsidia o DCRB.

A carga horária para a 3ª Série vai aparecer mais evidentemente nos Itinerários Formativos, destacamos o itinerário de Linguagens e suas Tecnologias no Aprofundamento “Identidade, Corpo e Cultura”, porém outros destes itinerários não estão apenas na área de linguagens que é destinada pelo documento à Educação Física. Por exemplo, o Itinerário Formativo “Saúde e Movimento” para a 3ª Série do Ensino Médio, contraditoriamente está na área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias no Aprofundamento “Conexão Saúde”. Outro itinerário é o de “Saúde Integral” que está na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias no aprofundamento Planeta Vivo, além destes elementos, há uma concepção extremamente biologizante como na ementa do itinerário Saúde e Movimento (Bahia, 2022, p.368):

Saúde em Movimento propicia o entendimento do corpo e a consciência corporal a partir do estudo da educação física e da biomecânica, o estudo da fisiologia e princípios físico-mecânico, bem como da bioquímica do exercício e da nutrição esportiva. Esse componente também possui como objeto de estudo a relação da prática de esportes e os valores sociais e fomenta a análise crítica da relação mídia, corpo e estética.

Segundo Santana e Pereira (2024), apesar do discurso de valorização da diversidade, a proposta curricular apresenta características de padronização e homogeneização do ensino. A tentativa de estabelecer referenciais comuns para todas as redes de ensino pode resultar na limitação da autonomia pedagógica das escolas e na desconsideração das particularidades locais. Assim, o DCRB, ao seguir a estrutura da BNCC, reforça um modelo curricular que privilegia a uniformização de conhecimentos e a definição de aprendizagens mínimas consideradas essenciais

para todos os estudantes.

Além disso, o documento utiliza dados estatísticos relacionados a indicadores educacionais, como matrículas, evasão escolar e resultados em avaliações de larga escala, para justificar a necessidade de reformulação do Ensino Médio. Nesse contexto, indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são mobilizados para sustentar o argumento de que o modelo anterior de ensino não seria capaz de responder adequadamente às demandas dos estudantes e da sociedade contemporânea. A partir dessa interpretação, a reforma curricular é apresentada como uma estratégia para melhorar os índices educacionais e tornar a escola mais atrativa para os jovens, reduzindo o ensino a uma perspectiva quantitativa (Santos, Pereira, 2024).

Todavia, os autores apontam que essa justificativa pode ocultar problemas estruturais mais amplos do sistema educacional, como desigualdades socioeconômicas, precarização das condições escolares e ausência de políticas públicas mais amplas voltadas à permanência dos estudantes na escola. Dessa forma, a reforma do Ensino Médio e a implementação de documentos curriculares como a BNCC e o DCRB tendem a deslocar o foco do debate educacional para aspectos curriculares e avaliativos, sem enfrentar de maneira efetiva as condições materiais que influenciam a qualidade da educação (Santos, Pereira, 2024).

Nesse sentido, Santos e Pereira (2024) interpretam a BNCC e o DCRB como parte de um movimento mais amplo de reorganização das políticas educacionais orientado por princípios neoliberais. Esse modelo busca alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho, enfatizando competências e habilidades consideradas necessárias para a inserção produtiva dos indivíduos na economia contemporânea. Assim, o currículo escolar passa a desempenhar papel estratégico na formação de sujeitos capazes de atender às exigências de flexibilidade e produtividade características do capitalismo atual.

5.1 CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA

Diante desse cenário, a BNCC e o DCRB configuram-se como instrumentos normativos que reforçam a padronização curricular e a centralização das políticas educacionais. Embora esses documentos sejam apresentados como estratégias para garantir direitos de aprendizagem e melhorar a qualidade da educação, eles também expressam disputas políticas e ideológicas sobre os rumos da formação escolar. Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar o debate crítico sobre as reformas educacionais, valorizando a diversidade pedagógica, a autonomia das escolas e a participação efetiva da comunidade educacional nos processos de construção curricular e na formação dos sujeitos que estão inseridos nas realidades das escolas de Ensino Médio na Bahia em contraposição ao modelo neoliberal de educação.

É com estas contradições que a partir daqui trataremos mais especificamente sobre a categoria **Formação Humana**. Os elementos analisados e sistematizados na BNCC e no DCRB nos levam ao acordo com Beltrão (2019) quando ele afirma que na dinâmica do Ensino Médio, a Educação Física está pautada na gestualidade técnica e no paradigma neoliberal que inferem diretamente na formação humana dos sujeitos. De acordo com Beltrão (2019), é preciso resistir às propostas hegemônicas presentes na organização do trabalho pedagógico da Educação Física no Ensino Médio. Deve-se enfatizar a luta pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora e em defesa de uma escola que contempla a formação omnilateral a fim de superar a sociedade de estratos sociais.

É necessário tensionar por meio das forças sociais para que haja efetivação desta superação com base nas contradições encontradas na escola burguesa. Este fato se expressa a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que objetivam a formação dos jovens em contraposição aos interesses hegemônicos, a partir da elaboração de teorias e propostas contra hegemônicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades humanas superando os limites impostos pelo neoliberalismo que impactam as políticas educacionais e o currículo da Educação Física (Beltrão, 2019).

Para Saviani (2003 *apud* Beltrão, 2019), a direção do processo educacional está sob domínio de forças conservadoras, portanto é preciso promover estratégias de resistência ativa para a superação dos problemas que motivam a luta da classe trabalhadora. A defesa de Beltrão (2019) apresenta reflexões em torno da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Isso se justifica pelo fato de esta abordagem ser construída coletivamente com base em uma concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola e de Educação Física que se mantém atual desde a sua elaboração e é uma proposta em contradição às teorias pedagógicas hegemônicas e ao Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio, com base em seus pressupostos teóricos e ideológicos, promove o esvaziamento de conhecimentos científicos, valoriza o multiculturalismo e a especialização precoce para o mercado de trabalho, enquanto a Abordagem Crítico-Superadora é sistematizada para elevação do padrão cultural e a formação omnilateral. A categoria Escola de Transição se destaca, pois partindo da Abordagem Crítico-Superadora irá oferecer elementos essenciais para enfrentar os desafios postos pelo Novo Ensino Médio e avançar de maneira materializada diante de uma proposta alternativa em oposição ao que está posto no DCRB e na BNCC (Beltrão, 2019).

Esta categoria compreende a educação escolar a partir de uma análise que tenta buscar nas tendências existentes as possibilidades de superação. Dentre os elementos que precisam ser superados, Santos Júnior (2018 *apud* Beltrão, 2019), aponta que a dicotomia entre a educação minimalista que é ofertada pela sociedade burguesa precisa ser superada perante a perspectiva de uma formação omnilateral.

Deste modo, as reivindicações da Abordagem Crítico-Superadora são colocadas transitoriamente como elementos que irão mediar os polos da realidade e os polos de possibilidades no que se refere à educação como é na contemporaneidade e como ela pode ser diante dos limites da sociedade do capital (Beltrão, 2019). Ou seja, as ações e propostas precisam estar vinculadas com a elevação do padrão cultural da juventude no que se refere ao Ensino Médio.

Corroborando com Beltrão (2019), para desenvolver a omnilateralidade é necessário qualificar a escola pública a partir da concepção teleológica considerando que as concepções atuais não garantem a presença da Educação física no Ensino Médio. Nestas circunstâncias esta pesquisa evidencia a Abordagem Crítico-Superadora como a mais avançada para a sistematização do trabalho pedagógico da Educação Física. De acordo com Melo (2014 *apud* Beltrão, 2019, p.220):

As atividades da cultura corporal expressam a complexidade das relações sociais, constituem-se em necessidade histórica para o desenvolvimento do gênero humano, em elementos culturais necessários para a instituição da humanidade em cada ser humano, por isso precisam ser apreendidas.

É evidente que a reprodução social do gênero humano se dá também pela objetivação das práticas corporais produzidas historicamente (Beltrão, 2019). Portanto, este fato legitima e justifica a Educação Física no currículo escolar, pois a Cultura Corporal se expressa como um objeto de estudo essencial diante deste processo.

A concepção de currículo que a Abordagem Crítico-Superadora defende o desenvolvimento de uma reflexão pedagógica ampliada diante da lógica dialética. Os componentes de um currículo a partir desta perspectiva apresentam como função social as contribuições para compreender a realidade no nível de pensamento do estudante com base na sua realidade concreta proporcionando que este consiga formular sínteses de pensamento a partir da apropriação dos conhecimentos científicos em suas diferentes áreas (Beltrão, 2019).

Além desta concepção de currículo elevar o pensamento cultural dos estudantes, eleva também a sua capacidade teórica, por isso é preciso tratar dos conhecimentos mais desenvolvidos relacionados com as necessidades da classe trabalhadora para a compreensão e transformação da realidade concreta. No que se refere à Educação Física, ao final do Ensino Médio, é esperado que o jovem apresente apropriação das variadas e complexas formas das atividades da cultura corporal e que este estudante possa compreender e identificar as relações em torno desses conhecimentos diante da sociedade (Beltrão, 2019).

Para Duarte (2016 *apud* Beltrão, 2019), o trabalho pedagógico dos conteúdos escolares deve ser sistematizado para problematizar e responder às questões e necessidades da realidade dos estudantes. A ênfase pedagógica da Abordagem Crítico-Superadora busca a solução de um problema a partir das referências encontradas, portanto, a transmissão dos conhecimentos e as sucessivas aproximações aos conteúdos corroboram positivamente com esse processo. O ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos é necessário, tendo em vista o fato de que no trabalho pedagógico da Educação Física no Ensino Médio estes conteúdos foram secundarizados.

Muitos estudantes concluem o Ensino Médio com concepções limitadas perante os conhecimentos da Educação Física, esse seria um quadro de semi-analfabetismo da Cultura Corporal. Pois é notável dificuldades de interpretação e compreensão dos conceitos científicos em torno da Cultura Corporal: Jogos, Lutas, Dança, Esportes, Ginástica, conceitos estes que perpassam pela produção histórica e coletiva da humanidade que possui suas especificidades, fundamentos, regras, característica e significados diante de cada cada conteúdo (Coletivo de Autores, 1992). Portanto o currículo precisa estar estruturado de maneira que possibilite a apreensão dos conhecimentos mais avançados do campo deste objeto de estudo para a elevação da capacidade teórica dos estudantes no que tange a novas formas de objetivações humanas historicamente produzidas (Beltrão, 2019).

Para a superação da perda da especificidade da Educação Física, é evidenciada a defesa de um ensino que valorize os conteúdos próprios da Cultura Corporal e o potencial humanizador que estes possuem diante dos seus aspectos sócio-históricos. Estas características competem justamente na construção da escola de transição. O ensino das atividades da Cultura Corporal da Educação Física precisa estar centrado pedagogicamente no valor educativo contido nestes conteúdos (Beltrão, 2019).

No que tange a especificidade da Educação Física no Ensino Médio, é necessário ter como elemento central os conhecimentos próprios da Cultura Corporal e os eixos que precisam ser destacados devem estar pautados na finalidade formativa deste período de ensino e nos níveis reais de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com base na sistematização lógica da apreensão dos conhecimentos (Beltrão, 2019).

Sobre esse assunto Saviani (2005 *apud* Beltrão, 2019), evidencia que a finalidade formativa deste período de escolarização pode ser pensada a partir de reflexões em torno da relação educação-trabalho e das contradições da concepção hegemônica de educação. A superação dessas contradições é caracterizada pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho com um elemento essencialmente humano nas relações sociais.

Para Ramos (2006 *apud* Beltrão, 2019), a especificidade do Ensino Médio é norteada a partir da relação do saber com o processo de trabalho que se converte em força produtiva, porém há a necessidade de superar a concepção utilitarista e limitada de trabalho. Ao relacionar o trabalho com educação não se deve promover uma formação do corpo forte para a dinâmica do mercado ou para o sistema esportivo, mas é necessário problematizar os fundamentos que norteiam estes elementos e como as práticas corporais estão relacionadas ao processo de trabalho ao longo da história da humanidade.

É preciso formar jovens com hábitos e costumes que questionem a sua realidade por meio da aprendizagem sistematizada da Educação Física a partir do acesso às experiências mais desenvolvidas dos conhecimentos da Cultura Corporal, inclusive, no tempo de não-trabalho para que ocorra a elevação cultural perante as contraditórias organizações de trabalho na sociedade contemporânea (Beltrão, 2019).

A Abordagem Crítico-Superadora contribui para a formação de estudantes potencializados a interpretar, compreender e explicar as manifestações da Cultura Corporal em suas amplas determinações. É uma abordagem que se coloca em contradição à concepção de Educação Física presente no Novo Ensino Médio e nos documentos oficiais, ou seja, esta concepção representa uma alternativa superadora político-pedagógica no processo de resistência ativa (Beltrão, 2019).

No que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica e a discussão em torno da formação humana, em contradição ao pensamento burguês, diante da sociedade capitalista e frente à realidade complexa existente na educação escolar, os interesses da classe trabalhadora se expressam por meio da luta que objetiva efetivação da especificidade da escola e este fato ocorre a partir da socialização dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade, ou seja, o eixo central deste processo está diretamente relacionado com a escola no que tange a apropriação dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento pleno dos indivíduos (Malanchen, 2016).

Por meio da Pedagogia Histórico-Crítica é possível identificar diversos elementos que contribuem para a conceituação do currículo escolar. A gênese desta pedagogia é datada do final da década de 1970 diante do contexto cultural e político do enfrentamento contra a ditadura militar no Brasil, estes elementos também implicaram no âmbito educacional. Nos anos seguintes, frente aos debates pedagógicos embasados em torno de fundamentos marxistas também contribuíram para a formulação desta pedagogia. Estes elementos proporcionaram a possibilidade de compreender de maneira ampliada e crítica as problemáticas da educação brasileira (Malanchen, 2016).

Evidentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica tem sua natureza pautada na construção coletiva e diante do método pedagógico ela apresenta uma proposta de superação das concepções pedagógicas burguesas. De acordo com Saviani (2003 *apud* Malanchen, 2016), a expressão Pedagogia Histórico-Crítica engloba o contexto de compreender as questões educacionais a partir do desenvolvimento histórico-objetivo no que se refere ao materialismo histórico. O compromisso dessa pedagogia é a busca pela transformação social e não pela manutenção da lógica contemporânea do capital, ou seja, é necessário que os indivíduos se apropriem de uma concepção dialética da história.

Ao pautar essa discussão em torno da educação escolar Malanchen (2016) evidencia o saber objetivo. Este saber é transformado em saber escolar sendo um dos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. A objetividade é uma característica do conhecimento que compreende a capacidade de ser factual no que tange aos processos presentes na realidade concreta para além do plano da consciência (Saviani, 2003, *apud* Malanchen, 2016).

A partir desse elemento as forças sociais são pautadas como condutoras dos seres humanos diante de situações não planejadas. No que perpassa pelo campo da educação escolar Saviani (2003 *apud* Malanchen, 2016), destaca que a forma de educação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica tem sua especificidade diante do processo de ensino-aprendizagem no saber objetivo, que é transferido em saber escolar.

Ao retomar as concepções neoliberais e pós-modernas, com a implantação da sociedade capitalista a educação escolar se configura como a educação para dominação social. Em contradição, Saviani (2003 *apud* Malanchen, 2016) aponta que com base na Pedagogia Histórico-Crítica o saber objetivo deve estruturar o currículo escolar se distanciando de um conhecimento neutro e desinteressado.

É necessário tratar os problemas com base no âmbito histórico e concreto. A função social da escola está relacionada com o conhecimento universal. Esse conhecimento deve estruturar o currículo de maneira sistematizada para contemplar o processo de ensino e aprendizagem na escolarização. O currículo é definido como sistemático pautado na seleção específica de conteúdos. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge de uma teoria marxista e defende a transmissão e o acesso aos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade. Sendo estes interpretados com universalidade e objetividade a partir da organização do currículo escolar (Malanchen, 2016).

Torna-se evidente que a definição de currículo para Pedagogia Histórico-Crítica está pautada na função social da escola que compreende à identificação e seleção dos conteúdos colocados como fundamentais para o desenvolvimento humano como também na forma mais adequada para proporcionar a apropriação desses conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas. É muito importante evidenciar que o processo de transmissão e assimilação é

fundamentado no saber sistematizado, ou seja, nos conhecimentos clássicos que passam de geração em geração de maneira que não se perdem (Saviani, 2003 *apud* Malanchen 2016).

Malanchen (2016) afirma que é preciso organizar os métodos, o tempo e o espaço para que haja a apropriação dos conhecimentos na forma de segunda natureza frente aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Esta apropriação se expressa por meio do desenvolvimento dos indivíduos e de suas funções psíquicas superiores e só pode acontecer se houver uma seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos diante do processo de humanização dos estudantes.

A educação é utilizada como a ferramenta ideológica para a manutenção da lógica capitalista por meio da produção de profundas maneiras de alienação social. E entendendo a sociedade neoliberal como a sociedade de classes e de estratos sociais, as ideologias educacionais se expressam como elementos centrais na socialização dos conhecimentos como um lugar de luta. Portanto, esta pesquisa apresenta como superação um currículo pautado nas teorias pedagógicas contra-hegemônicas, especificamente a perspectiva Histórico-Cultural.

Para Saviani (2003 *apud* Malanchen, 2016), é possível desenvolver uma prática pedagógica com profundidade política a partir da sistematização dos conhecimentos que irão instrumentalizar os estudantes. E ele aponta a defesa de conteúdos que contemplem o interesse da classe trabalhadora a fim de fortalecê-la politicamente. O conhecimento clássico e emancipador é o conhecimento que deve ser trabalhado na escola sendo muito importante evidenciar o quanto esses conteúdos corroboram com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos indivíduos.

Para Martins (2013 *apud* Malanchen, 2016), a Psicologia Histórico-Cultural fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta relação sistematiza a organização do processo de ensino pautado nos meios científicos e diante do espaço escolar favorece o desenvolvimento psíquico. Quando se cria condições favoráveis diante do currículo escolar para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos é possível que eles se apropriem dos conhecimentos e compreendam a realidade objetiva na qual fazem parte.

Vygotsky (1993 *apud* Malanchen, 2016) afirma que as funções psicológicas superiores são essencialmente humanas e advém da relação homem-trabalho-cultura. Esta relação dialética é mediada por instrumentos, signos e relações sociais que são produzidas sócio-historicamente pela humanidade. O ensino escolar é considerado um instrumento adequado para que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades essencialmente humanas a partir da organização pedagógica.

A formação do pensamento teórico dos indivíduos e a ampliação do nível do pensamento se dão por meio da transmissão de conteúdos que proporcionam a formação de conceitos científicos a partir dos conhecimentos objetivos e clássicos (Martins, 2013 *apud* Malanchen, 2016).

Dentro da escola ocorrem contradições advindas da sociedade neoliberal e dentro da BNCC e do DCRB também. As contradições da sociedade de classes afetam os processos de ensino-aprendizagem principalmente no que se refere à desqualificação do ensino de conceito científico que objetiva a alienação da consciência humana, portanto esta pesquisa aponta como superação uma concepção oposta a esta desvalorização dos conhecimentos científicos sustentada em um Projeto Político Pedagógico e histórico que fundamenta um currículo e políticas educacionais para o pleno desenvolvimento da formação humana.

Evidenciamos que este capítulo traz a ênfase da análise dos documentos oficiais da Educação Física para o Ensino Médio na Bahia, BNCC e DCRB, diante de suas contradições e em diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa e em uma estruturação didática pautada na tríade das categorias histórico-dialéticas que a sustentam: 1) Políticas Educacionais, 2) Currículo da Educação Física e 3) Formação Humana. Todavia, apesar de em determinados momentos evidenciarmos cada uma delas, é importante destacar que estas não se separam e são consideradas relacionadas dialeticamente em toda a estrutura desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo central: Identificar quais as contradições presentes nos documentos DCRB e BNCC referente à Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia. Com base nas contradições identificadas na BNCC e no DCRB, é possível afirmar que ambos estão veiculados com as concepções educacionais hegemônicas em contraposição a defesa de educação crítica superadora para a emancipação humana. Estes elementos compõem às concepções de Educação Física, a concepção de indivíduo que se quer formar, a concepção de currículo e os elementos centrais para sua organização.

Como resultado da revisão bibliográfica e da análise de conteúdo realizada nesta pesquisa, evidenciamos contradições no processo de formação dos estudantes, especialmente diante do forte ecletismo de concepções que permeiam a Educação Física na BNCC e no DCRB. Observou-se a predominância de uma concepção de caráter tecnicista, alinhada à lógica neoliberal, que tende a orientar a formação escolar para demandas do mercado. Nesse contexto, destacam-se também os limites das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, as quais, ao priorizarem competências adaptativas e instrumentais, acabam por reforçar uma formação voltada prioritariamente para a inserção no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Os resultados também nos permitiram evidenciar o processo de ação do empresariado na educação, fenômeno histórico diante da educação brasileira no qual a atuação de fundações privadas, institutos empresariais e organizações da sociedade civil estruturam a formulação de políticas educacionais. Esse movimento ganha maior visibilidade nas discussões que culminaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas diretrizes da Reforma do Ensino Médio e, em âmbito estadual, na construção do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Nesse contexto, observa-se a forte influência de interesses vinculados ao setor produtivo na definição das finalidades da educação escolar, orientando-a para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas estratégicas para a empregabilidade e para a adaptação dos jovens às demandas do mercado. Tal processo contribui para o deslocamento do debate educacional de uma perspectiva de formação humana ampla para uma lógica gerencial e utilitarista, na qual a escola passa a ser compreendida como espaço privilegiado de preparação da força de trabalho, reforçando, assim, a presença da racionalidade neoliberal nas políticas curriculares e na organização do ensino.

No que se refere ao par dialético **conteúdo–forma**, a análise da organização pedagógica da Educação Física presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) evidenciou a presença de conteúdos sistematizados; contudo, sua organização pedagógica revela limites no estabelecimento de uma relação efetivamente dialética entre conteúdo e forma. Observa-se um movimento que parte da essência e

retorna apenas ao fenômeno, sem consolidar a mediação necessária entre ambos. Tal configuração tende a reforçar uma perspectiva pragmática de educação, na qual a seleção e a organização dos conteúdos se orientam predominantemente por demandas utilitaristas e por interesses vinculados à lógica do mercado de trabalho, em detrimento de uma abordagem formativa mais ampla e crítica.

No que se refere ao par dialético **realidade–possibilidade**, a análise revelou que a organização da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) materializa, na realidade concreta, orientações marcadas pela lógica neoliberal, evidenciadas na centralidade das competências, na valorização da adaptação ao mercado de trabalho e na presença de uma concepção biologizante do corpo. Entretanto, estes documentos também apresentam contradições internas que abrem margem para outras possibilidades no campo da prática pedagógica que é a defesa da superação dessas limitações, destacando-se a contribuição da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, articulada aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ambas se orientam por uma perspectiva teórico-metodológica marxista comprometida com a compreensão da educação como prática social que tem por base as determinações históricas e contradições da sociedade de classes. Nessa direção, defendem a centralidade do conhecimento sistematizado e da Cultura Corporal como patrimônio histórico da humanidade, possibilitando que os estudantes se apropriem criticamente dessas produções. Ao contrário das perspectivas pragmáticas e biologizantes, tais referenciais propõem uma Educação Física que ultrapasse a lógica da adaptação ao mercado de trabalho e contribua para a formação humana omnilateral. Assim, ao assumir a escola como espaço de socialização do conhecimento e de compreensão crítica da realidade, essas concepções indicam caminhos para uma prática pedagógica que favoreça a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar as condições sociais nas quais estão inseridos

No âmbito desta pesquisa, a análise foi orientada pela tríade de categorias histórico-dialéticas **1) Políticas Educacionais, 2) Currículo da Educação Física e 3) Formação Humana**, as quais permitiram compreender de forma articulada as determinações presentes na organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). A partir dessa perspectiva, foi possível identificar como estes documentos expressam diretrizes que se alinham às transformações contemporâneas das políticas educacionais, fortemente influenciadas pela racionalidade neoliberal.

No que se refere à categoria **Políticas Educacionais**, observa-se que tanto a BNCC quanto o DCRB estão inseridos em um contexto mais amplo de reformas educacionais orientadas por princípios de padronização curricular, avaliação por competências e responsabilização educacional. Essas diretrizes refletem a incorporação de uma lógica gerencial e pragmática na educação, em que a formação escolar passa a ser organizada a partir de competências e habilidades

consideradas necessárias para a adaptação dos sujeitos às dinâmicas do mercado de trabalho. Nesse sentido, estas políticas evidenciam a influência do ideário neoliberal na educação, ao priorizar uma formação funcional, voltada para a produtividade e para a adequação dos estudantes às exigências do mundo do trabalho.

Em relação à categoria **Currículo da Educação Física**, a análise evidenciou que, embora os documentos apresentem uma diversidade de conteúdos relacionados às práticas corporais, sua organização curricular tende a privilegiar uma abordagem instrumental e adaptativa. No interior da BNCC e do DCRB, o currículo da Educação Física aparece estruturado em torno do desenvolvimento de competências e habilidades que enfatizam aspectos do desempenho corporal, da saúde e da autonomia individual. Entretanto, essa organização curricular apresenta limites no que diz respeito à problematização crítica das práticas corporais enquanto manifestações históricas e sociais. Dessa forma, o currículo acaba por reforçar uma perspectiva biologizante da Educação Física, na qual o corpo é frequentemente compreendido a partir de dimensões biológicas, funcionais e de desempenho, reduzindo as possibilidades de compreensão mais ampla da Cultura Corporal.

No que concerne à categoria **Formação Humana**, os resultados indicam que a concepção formativa presente nesses documentos tende a privilegiar a formação de sujeitos adaptáveis, flexíveis e capazes de responder às demandas do mercado de trabalho. Nesse processo, a juventude baiana é interpelada por um modelo formativo que enfatiza o desenvolvimento de competências individuais, autocuidado, empreendedorismo e responsabilidade pessoal pelo próprio sucesso ou fracasso. Tal perspectiva desloca o debate das determinações sociais mais amplas que atravessam a educação e contribui para a consolidação de uma formação alinhada aos pressupostos neoliberais. No caso específico da Educação Física, essa orientação se materializa na valorização de práticas voltadas à saúde individual, ao condicionamento físico e à performance corporal, reforçando uma concepção biologizante que tende a limitar a compreensão da Cultura Corporal como dimensão histórica, social e cultural da formação humana.

Dessa forma, a análise sustentada na tríade **Políticas Educacionais, Currículo da Educação Física e Formação Humana** permitiu evidenciar que a organização pedagógica presente na BNCC e no DCRB expressa contradições e disputas no campo educacional, mas também revela a predominância de uma orientação formativa alinhada à racionalidade neoliberal, que direciona a educação escolar, especificamente neste contexto, a Educação Física, para a adaptação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana crítica, omnilateral e socialmente referenciada.

Ao longo desta pesquisa, buscamos evidenciar que as políticas curriculares não se constituem como instrumentos neutros de organização do ensino, mas como expressões de disputas históricas e sociais em torno do projeto de formação humana que se pretende consolidar na escola pública. Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), identificamos contradições que revelam a presença de concepções hegemônicas orientadas pela racionalidade neoliberal, as quais tendem a direcionar o currículo da Educação Física para uma formação adaptativa e funcional às demandas do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, reconhecemos que tais documentos também expressam tensões e fissuras que indicam possibilidades de disputa no interior da prática educativa. Nesse sentido, compreendemos a escola e o trabalho pedagógico como espaços nos quais se materializam as contradições da sociedade e nos quais também podem emergir práticas comprometidas com a socialização crítica do conhecimento e com a formação humana omnilateral.

Ao desenvolvermos este percurso investigativo, também reconhecemos alguns limites que atravessam esta pesquisa. Ao optarmos por uma investigação de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, centrada na análise da BNCC e do DCRB, voltamo-nos prioritariamente para a compreensão das determinações e contradições presentes no plano normativo das políticas curriculares. Assim, concentramos nossa análise na dimensão estrutural dessas políticas educacionais, buscando evidenciar como tais documentos expressam e materializam concepções hegemônicas de formação humana vinculadas à racionalidade neoliberal. Entretanto, não realizamos uma investigação empírica que nos permitisse analisar as mediações concretas por meio das quais tais diretrizes são apropriadas, tensionadas ou ressignificadas no interior da prática pedagógica desenvolvida pelos professores de Educação Física nas escolas da rede estadual da Bahia.

Diante disso, entendemos que pesquisas futuras podem ampliar esta discussão ao tomarem a escola como espaço de disputa e produção de hegemonia, investigando de que maneira as contradições presentes nas políticas curriculares se expressam no trabalho pedagógico e nas práticas educativas concretas.

Estudos dessa natureza podem contribuir para aprofundarmos a compreensão das mediações existentes entre as determinações estruturais das políticas educacionais e sua materialização no cotidiano escolar, evidenciando também as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a socialização crítica do conhecimento e com a formação humana omnilateral. Assim, reafirmamos a importância de fortalecer perspectivas pedagógicas orientadas por uma concepção crítica de educação, capazes de contribuir para a elevação do nível cultural da classe trabalhadora e para a construção de práticas educativas que se coloquem em diálogo com a luta por uma educação pública comprometida com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 3. ed. 1980.

ANDRADE, L. C. de; ANDRADE, J. da S. de; MOURA, S. de A. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**. Florianópolis. v. 32. n.63, 2020.

ANDRE, M. O Que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

_____. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

BARBOSA, L. de F. **A formação para empreendedorismo na política educacional de ensino médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2023.

BARBOSA, O, S; FIGUEIRÊDO, A. M. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de professor**: Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-20434.011, 2023.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. RETO. L. A; PINHEIRO, A.(Trad.). São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRÃO, J. A. **NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

BEZERRA, V. de O. **Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019.

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

BAHIA. Secretaria de Educação. Documento Curricular Referencial da Bahia da Etapa do Ensino Médio: Salvador, 2022.

CHEPTULIN, A. **A DIALÉTICA MATERIALISTA**. Categorias e Leis da Dialética. (Trad.) Leda Rita Cintra Ferraz. Alfa-Omega: São Paulo, 1982.

CARVALHO, E. S. de. **A Base Nacional Comum Curricular como política pública e suas implicações no trabalho pedagógico dos professores de educação física da Rede Municipal de Feira de Santana - Bahia**, 2023, 136 f., Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

CARVALHO, E. S.; SILVA, A. W. A Base Nacional Comum Curricular como política educacional e a pedagogia das competências: The Common National Curriculum Base as an educational policy and the pedagogy of competences. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4848>. Acesso em: 10 dez. 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 11ª Reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. ed. 1. 1ª Reimpressão. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr./jun. 2017.

FERNANDES, S. D. **Filosofia e psicanálise**: uma contribuição epistemológica da dinâmica do desejo no processo transferencial entre professor e aluno no discurso da educação. 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Universidade Americana, Assunção, Paraguai, 2016.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Santa Catarina: Argos, 2013.

GAMA, C. N; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. **Gesto Debate**. ISSN 2595-3109, v. 19, n. 5. 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 3, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008

HOEVELER, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, SP, ano 4, n. 5, p. 145–159, ago./dez. 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.36311/25261843.2019.v4n5.10792>. Acesso em: 16 maio 2025.

LÊNIN, V. I. O Estado e a Revolução: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. Lisboa: Avante. 1917. _____. **O Imperialismo**: Etapa Superior do Capitalismo. Campinas: UNICAMP. 2011

LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MELO, M. de. O; SANTI, R. G. O. Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC. **Brazilian Journal of Development**: Curitiba, v.7, n.6, p. 64422- 64430, 2021.

MARCONI, M. de. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além Do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A Teoria Da Alienação Em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, J. A. V. Aparelhos privados de hegemonia e discursos privatistas no Ensino Médio amapaense. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 156-186, maio/ago. 2021.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: Educação Infantil – Ensino Fundamental – Ensino Médio**. Londrina: Eduel, 2015.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. Relatório mostra que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. In: Observatório do Terceiro Setor, 2021. Disponível em: <<https://observatorio3setor.org.br/noticias/relatorio-mostra-que-o-brasil-e-um-dos-paises-mais-desiguais-do-mundo/>>. Acesso em 20 maio. 2025.

PERONI, V. M.V; CAETANO, M.R; VALIM, P.L. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. Brasília. v. 15, e82294. Agosto de 2021.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 14 de fev de 2026.

RUPPEL, J. de F. I.; LIMA, M. F. Os aparelhos privados de hegemonia na educação paranaense. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**. Marília, SP, v. 7, n. 11, p. 280-294, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7.n11.p280-294>. Acesso em: 16 maio 2025.

SANTANA, I. C. V.; PEREIRA, R. S. Reforma do ensino médio: tensões e contradições da BNCC ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). **Seminário Gepráxis**. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 9, n. 22, p. 4480–4496, maio 2024.

SANTOS, J. P. L. dos. **O movimento de (re)elaboração dos referenciais curriculares baianos na era da governamentalidade: articulações políticas, disputas e interesses**. **Seminário Gepráxis**. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 14, p. 1–19, maio 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. ed. 11. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SENA, I. P. F. S.; SILVA, F. D. S.; SILVA, W. A. A educação brasileira sitiada: As reformas neoliberais e seus objetivos para a formação da classe trabalhadora. **Revista Linguagem**,

Educação e Sociedade - LES, v. 28, n.58, 2024, eISSN: 2526-8449.

SILVA, W. J. L. **CRÍTICA À TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO UNILATERAL**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. **13 PONTOS PARA APROFUNDAR A ANÁLISE A RESPEITO DA VERSÃO PÚBLICA DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO**. Conselho Fiscal da ANFOPE. Salvador, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, N. B.; SOUZA, J. dos S. O papel dos aparelhos privados de hegemonia burguesa na contrarreforma do ensino médio. **Formação em Movimenro**. v. 5, n. 11, 2023.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba. Brasil. n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.