

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: limites e contrapontos à BNCC para o Ensino Médio

BAHIA'S REFERENCE CURRICULAR DOCUMENT: limits and counterpoints to the BNCC for High School

David Romão Teixeira¹ - UFRB
José Arlen Beltrão de Matos² - UFRB
Flávio Dantas Albuquerque Melo³ - UFAL



RESUMO

O objetivo central deste artigo foi identificar como as disputas políticas e educacionais se expressaram no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Embasados no materialismo histórico, apresentamos reflexões dos estudos teóricos realizados e os resultados da análise do DCRB. Delimitamos a análise à proposta do Ensino Médio e adotamos como unidade de análise as competências e habilidades específicas da Educação Física. Verificamos que no DCRB foi incluída fundamentação pedagógica oposta à perspectiva que alicerça a BNCC, ainda que notemos a permanência de todas as competências e as habilidades que estruturam o documento nacional. Identificamos o esforço da resistência ativa na disputa pela construção do DCRB, principalmente com a criação das Habilidades Bahia, que avançam numa perspectiva crítica frente ao indicado na BNCC. Concluímos que o DCRB apresenta elementos teóricos e políticos importantes para os professores realizarem um trabalho contra-hegemônico nos currículos das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Currículo; Ensino Médio; Educação Física.

ABSTRACT

This article aims to examine how political and educational disputes are articulated in the Bahia Reference Curricular Document (DCRB). Grounded in historical materialism, we present reflections on theoretical studies and the results of our analysis of the DCRB, focusing specifically on its proposal for High School. We adopted the specific competencies and skills of Physical Education as our unit of analysis. The findings indicate that the DCRB incorporates a pedagogical foundation that challenges the perspective underlying the BNCC, while simultaneously maintaining the full set of competencies and skills that structure the national document. We also identified acts of active resistance in the development of the DCRB, most notably the creation of the "Bahia Skills", which advance a critical perspective on the BNCC's provisions. We conclude that the DCRB offers important theoretical and political contributions that enable teachers to engage in counter-hegemonic curricular practices in schools.

KEYWORDS: BNCC; Curriculum; High School; Physical Education.

¹ Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFSC. Licenciado em Educação Física pela UFBA. Professor do Centro de Formação de Professores da UFRB. Email: david_romao@ufrb.edu.br.

² Doutor em Educação pela UFBA. Mestrado em Educação Física pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Licenciado em Educação Física pela UNIMONTES. Professor do Centro de Formação de Professores da UFRB. Email: arleneducacaofisica@ufrb.edu.br.

³ Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFS. Licenciado em Educação Física pela UFS. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: flavio.melo@cdu.ufal.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo central identificar como as disputas políticas e educacionais se expressaram na redação final da proposta curricular do Ensino Médio do Estado da Bahia, materializada no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Este documento é resultado do atendimento às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impôs para Estados, Distrito Federal e municípios a necessidade de reorganização curricular e novos documentos orientadores para suas redes de ensino.

A BNCC aqui é entendida como uma expressão histórica hegemônica da forma social (capitalista) que estabeleceu as condições objetivas e subjetivas de sua criação. Dito isso, esta política educacional resulta das correlações de forças advindas da luta de classes no Brasil, cujo corolário é a agudização das contradições internas da relação entre Trabalho e Capital, em que a Educação Escolar (setor da realidade em que a BNCC se realiza) opera, no interior dessas relações, determinadas mediações, notadamente na mediação do processo formativo da classe trabalhadora.

Como o Capital, um processo de relações sociais alienantes e alienadas, não somente exige a necessidade de assaltar materialmente a classe trabalhadora, pela intensificação e precarização de sua força de trabalho, mas também, tomar de assalto as mentes e os corações dela para melhor explorá-la, surge a necessidade educativa de formar um psiquismo burguês/liberal no âmbito das relações educativas escolares, em que cumpre um papel social de um tipo de formação humana unilateral, produtivo e adaptativo às exigências do capitalismo. Porém, reconhecemos que este processo não se dá sem uma resistência ativa (coletiva e propositiva). A classe trabalhadora, a partir de seus organismos de classe, está em movimento, está na luta contra-hegemônica, por isso nossa intenção de apresentar como esta disputa de interesses antagônicos interfeririam na formulação do DCRB.

Optamos neste artigo por analisar o DCRB, documento final do Estado da Bahia, que no processo de construção foi governado pelo Partido dos Trabalhadores e suas amplas alianças políticas. Dados os limites deste estudo, fizemos algumas delimitações do material a ser analisado, por isso concentramos na proposta do Ensino Médio, e adotamos como unidade de análise as competências e habilidades específicas de um componente curricular, neste caso a Educação Física, área de concentração de nossas pesquisas e estudos. A partir das orientações teóricas e políticas do materialismo histórico, apresentaremos as reflexões dos estudos teóricos realizados por nós sobre o tema nos últimos anos e os resultados da análise apurada do documento selecionado.

Nesse sentido, nossa contribuição está estruturada a partir de três momentos expositivos articulados, a saber: a) inicialmente apresentamos a materialidade (a natureza) da BNCC e, com efeito, o seu papel social na formação unilateral da classe trabalhadora; b) em seguida, explicitamos as especificidades desta política educacional na Educação Escolar; e por fim, mas não menos importante, c) analisaremos as contribuições do DCRB, apontando os limites e as possibilidades de superação da BNCC.

EDUCAÇÃO ESCOLAR, SOCIEDADE E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO: nexos entre capital, trabalho e educação

Partiremos do pressuposto de que *o modo ser* de um fenômeno educativo, notadamente, no âmbito dos processos inerentes à educação sistematizada, só é possível de “[...] ser captada

concretamente quando referida a forma social que determinou seu aparecimento, como decorrência das necessidades educacionais dos homens” (Alves, 2017, p. 30-31).

Desse pressuposto buscaremos apreender/captar a gênese e o desenvolvimento da BNCC, enquanto uma política educacional que visa atender determinadas necessidades educacionais no interior das relações sociais de produção capitalista.

Estudos científicos (Duarte, 2001, 2020; Frigotto, 1989, 2011; Ramos, 2009) já demonstraram que o capitalismo no final do século XX e XXI busca alinhar a função social das ideias pedagógicas⁴ às suas necessidades educativas condicionadas por sua dinâmica econômica e ideopolítica.

No campo da economia da educação, essas necessidades educativas (a formação do trabalho e do ser humano em geral) advêm de teorias do desenvolvimento, em que a teoria do capital humano é um componente, a qual coloca a educação em geral; e a educação escolar no particular, como, de um lado, fator de desenvolvimento e, do outro lado, como um fator de distribuição de renda e mobilidade social. Dessa maneira, a educação como fator econômico contribui para o crescimento e desenvolvimento da economia capitalista, e dessa forma alinha-se aos interesses do processo de acumulação do capital (Frigotto, 1989).

No âmbito ideopolítico (Frigotto, 1989), a teoria do capital humano, tomada como diretriz pelas políticas educacionais hegemônicas desde a década de 60 do século XX, busca moldar um tipo de psiquismo instituído na base de valores arraigados numa concepção de ser humano burguês, cujo psiquismo é forjado a partir de ideias como o mérito, a qualificação (empregabilidade), o autoinvestimento (empreendedorismo) e na resiliência socioemocional (em que tenho que suportar, mediante meu próprio esforço e equilíbrio afetivo, a falta de êxito de minhas investidas pessoais, bem como suportar psiquicamente as instabilidades e pressões advindas das contradições do modo de vida capitalista).

A escola capitalista, a partir de inúmeras mediações⁵, cria as condições objetivas e subjetivas para a formação desse tipo de psiquismo burguês, cujo corolário são formas de comportamentos humanos (maximizados para otimizar sua produtividade), sendo orientados pela internalização de determinadas competências e habilidades exigidas por um mercado de trabalho fundado sob as premissas do (neo)liberalismo, em que:

[...] o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se, então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base deste raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não frequentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais

⁴ Nos referimos às ideias pedagógicas inerentes às Teorias da Educação não-críticas (Saviani, 2008).

⁵ Ideias pedagógicas que modulam: a) modos de organização do processo de ensino-aprendizagem; b) políticas de currículo que determinam estabelecer diretrizes e normas de organização do saber escolar; c) política de avaliação, cujo processo de controle e homogeneização da formação do indivíduo visa atender um perfil de formação do/a trabalhador/a; d) política de financiamento que impõe limites para o funcionamento da própria escola – “a improdutividade da escola produtiva”; e) da formação de professores responsáveis pela formação dos estudantes a partir de dadas relações educativas.

(critério *ceteris paribus*) e que se educaram. Daí decorrem também as teses relacionadas com a mobilidade social (Frigotto, 1989, p. 44).

Portanto, na relação capital-trabalho, a função social da escola capitalista é promover seres humanos atomizados (fruto de seus próprios esforços, autoinvestimento) advindos da produtividade da escola para a acumulação geral do capital, ou seja, uma escola alinhada aos interesses do mercado e do capital, cujo processo educativo se torna uma tecnologia educacional que visa, de um lado, partindo do pressuposto de uma neutralidade científica, ser mais produtivo e eficiente para as relações sociais de produção capitalista e, do outro lado, um processo mais objetivo e operacional com o intuito de formar o psiquismo do sujeito para se adequar à polivalência exigida por um mercado de trabalho flexível e desregulamentado pelo capital.

Ainda no interior da relação capital-trabalho, em que o segundo é subordinado ao primeiro, surge a necessidade educacional de uma teoria pedagógica capaz de materializar a função social da escola capitalista acima descrita.

Tanto Frigotto (1989) quanto Saviani (2008) indicam que, a partir da década de 50 e 60 do século passado, a pedagogia tecnicista, como a teoria da educação fundamentada pela psicologia behaviorista, cumpriu a tarefa de efetivar essa lógica produtivista da escola até as suas últimas consequências, a saber: moldar o comportamento do sujeito competente e hábil, para ser eficiente e produtivo na sociedade capitalista, isto é:

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento - a educação geradora de um novo tipo de capital - o "capital humano". A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (Frigotto, 1989, p. 121).

A pedagogia tecnicista se torna uma diretriz para as contrarreformas do sistema de ensino brasileiro como, por exemplo, influenciando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990, como também influenciou a BNCC em 2018. Todavia, ainda que essa teoria da educação preserve o seu núcleo conceitual (conteúdo), ela muda sua forma e se articula com outros matizes teóricos para atender aos avanços da ciência e da tecnologia alinhada à organização do trabalho baseado no Toyotismo e na Uberização. De acordo com Freitas (2016, n. p, grifos do autor):

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) *desenvolvimentos científicos* da psicologia, neurociência, administração, informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de *política educacional* que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da accountability meritocrática e da privatização (tanto do processo educativo como da gestão das escolas), e com nova *base tecnológica* que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, *redefinindo* - como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 70 não ajudou neste objetivo - *o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-o dependente de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina*. Alie-se a isto, o fato dele vir

associado à *mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e re-inserção na academia*, constituindo um bloco de alianças o qual ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um *espaço mercantilizado* que atende *tanto interesses ideológicos do grande capital internacional (OCDE), como aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não*.

Esse neotecnicismo, como visto, é a expressão resultante da articulação de fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos e pedagógicos de diferentes matizes, os quais sustentam e fazem a apologia às virtuosidades do capitalismo e ao seu modo de vida. Em outras palavras, o neotecnicismo se articula ao neoconstrutivismo e ao neoescolanovismo, compondo aquilo que Duarte (2001) cunhou como pedagogias do aprender a aprender. Vale dizer, os matizes pedagógicos alinhados à lógica de acumulação e reprodução do capital, o que exige a formação de um tipo de trabalhador adequado à flexibilidade, à instabilidade e à polivalência (multifuncionalidade) de aptidões exigidas pelo mercado de trabalho reprodutor da divisão internacional do trabalho.

Em perspectiva histórica, Ramos e Paranhos (2022, p. 81) explicitam o desenvolvimento desses matizes e seu encontro com a BNCC. Conforme as autoras supracitadas:

A partir de 2003, no contexto do governo Luiz Inácio Lula da Silva, essa política enfraqueceu e tendeu a ser superada pela concepção da formação integrada (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Porém, a pedagogia das competências foi retomada com muita força pelo ‘Novo’ Ensino Médio e seu conjunto normativo vigente, qual seja: Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; 2018); e Resolução nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Reitera-se a conhecida definição de competências como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (BRASIL, 2012). Sua versão atual tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária. Entretanto, não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, o qual se pode compreender com a ajuda de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como o empreendedorismo de si. Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios.

Destarte, fica evidente que o *modo de ser* da BNCC, enquanto política educacional, se refere à forma social capitalista de produção e reprodução da existência, que a determina e cria as condições de seu aparecimento mediante novas necessidades educacionais.

Como nos lembra Manacorda (1991, p. 63), “divide-se o trabalho, divide-se o homem”, com efeito, por analogia, podemos asseverar: divide-se o trabalho, divide-se a educação e fragmenta a formação humana. Disso resulta a finalidade educativa da BNCC, como expressão histórica de mecanismos de recomposição da hegemonia da classe burguesa na atualidade.

A ATUAL POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: PADRONIZAÇÃO, ESVAZIAMENTO CIENTÍFICO E ADAPTAÇÃO ÀS NOVAS FORMAS DE EXPLORAÇÃO

Tal como explicitado no tópico anterior, desde a ascendência das reformas educacionais sob a égide dos princípios empresariais e da consequente formação de uma espécie de nova ordem educacional mundial (Laval, 2019), o debate sobre a adoção de bases nacionais comuns curriculares ocupou centralidade (Freitas, 2018).

No Brasil, os reformadores empresariais formaram uma ampla e diversificada rede para influenciar, atuar ou interferir sobre os governos nas diferentes esferas com vistas a direcionar os rumos das políticas educacionais. Considerando a importância de se definir, nessa perspectiva, os conhecimentos e aprendizagens comuns no âmbito nacional, esse grupo criou em 2013 o “Movimento Pela Base”, organização que tem como finalidade fomentar, apoiar, monitorar a construção e a implementação da BNCC.

Esse movimento é composto por pelo menos 64 membros, em sua maioria, vinculados a instituições privadas atuantes nas políticas públicas de educação. Os sujeitos e entidades mantêm vínculos, dentre outros, com o Banco Mundial, o Banco Itaú, o Unibanco, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Roberto Marinho, o Todos pela Educação e o Instituto Ayrton Senna. Em linhas gerais, o movimento propõe resolver os problemas educacionais com soluções instrumentais, fundamentadas em uma lógica tecnicista/racionalista (Costola; Borghi, 2018).

Conforme consta no próprio site⁶ mantido pelo “Movimento pela Base”, nesses 12 anos de atuação, pesquisas foram desenvolvidas sobre o tema, uma rede de especialistas e instituições foi formada e a organização incidiu em políticas públicas, visando que crianças e jovens tenham garantidos as aprendizagens determinadas na BNCC.

Essa ofensiva se justifica porque, assim como nas empresas, os processos educacionais devem ser padronizados e submetidos a forte controle. Por isso, as expectativas de aprendizagens são essenciais, as quais são aferidas por testes sistemáticos e censitários, permitindo a criação de um sistema meritocrático de cobranças e prestação de contas (*accountability*). Por conseguinte, a política educacional em curso no país dependia do estabelecimento de uma base nacional comum curricular para completar o seu circuito de funcionamento, basicamente, composto por base-ensino-avaliação-responsabilização (Freitas, 2018).

A despeito da considerável influência dos reformadores empresariais nas políticas educacionais durante os governos Lula (PT) e Dilma Rousseff (PT), com o golpe parlamentar-jurídico-midiático que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, os reformadores empresariais obtiveram melhores condições para acelerar pautas e destravar interesses que enfrentavam resistência nesses governos.

Em consequência, a equipe que conduzia os trabalhos no Ministério da Educação (MEC) foi alterada, conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram trocados e os trabalhos da BNCC suspensos, com a substituição de especialistas nas comissões. A versão final da BNCC difere, significativamente, das versões anteriores, com modificações que alinham ainda mais o documento às propostas dos reformadores empresariais (Anped, 2018). Com a aprovação da BNCC tem-se, então, um potente instrumento indutor dos currículos da educação básica.

Em relação a esse processo, Adrião e Peroni (2018) destacam que é:

⁶ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associada diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e on-line, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada (Adrião; Peroni, 2018, p. 51).

Conforme já destacado, a BNCC (Brasil, 2018) responde a exigências de base material. Segundo o próprio documento, é necessária a “recriação da escola” visando adequá-la às:

[...] transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, [que] atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação (Brasil, 2018, p. 462).

Ademais, reconhece ainda que as propostas curriculares, particularmente no ensino médio, têm o desafio de considerar as “[...] incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo” (*Ibidem*, p. 462), visando ao desenvolvimento de competências que viabilizem aos jovens a construção de projetos de vida “[...] de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (*Ibidem*, p. 466).

Com a homologação da BNCC, exige-se que estados, Distrito Federal e municípios reformulem seus currículos e demais documentos, adequando-os a esse dispositivo. Para tanto, o MEC, por meio da Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com o objetivo de auxiliar as secretarias estaduais e distrital de educação na elaboração e implementação de seus currículos. O programa prevê a formação das equipes técnicas e de gestão, bem como suporte técnico e assistência financeira às secretarias. Um conjunto de materiais e orientações foi produzido como guias para as “BNCC estaduais”.

O discurso oficial, desde o início, afirma que a base pode ser modificada e as redes dispõem de autonomia para decidir sobre suas propostas curriculares. Entretanto, Freitas (2018) alerta que as avaliações externas tensionam para que se ensine o que está presente na base, contribuindo para que as redes reproduzam as habilidades e competências do documento nacional. Mesmo a possível complementação com novas competências encontra dificuldades, tendo em vista a ausência de tempo pedagógico para isso. Em consequência, se elimina a diversidade, “[...] deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns” (Freitas, 2018, p. 81).

O material orientador do MEC destinado à (re)elaboração dos currículos estaduais reforça a determinação de incorporação das habilidades da BNCC:

A maneira como diferentes estados organizaram até hoje a progressão de seus currículos varia bastante. A BNCC traz as aprendizagens ano a ano na maioria

⁷ Alguns documentos do programa ProBNCC podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

dos componentes, portanto, por mais que variem as formas de organização, **as habilidades da BNCC precisam ser respeitadas em todos os documentos curriculares**, considerando a sua progressão ao longo da educação básica (Brasil, 2018a, p. 10, grifos nossos).

Esse material sugere ainda que se adotem códigos para as habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que dialoguem com os códigos da BNCC. Essa organização seria importante, dentre outras coisas, porque os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estão articulados com os códigos da BNCC, e favoreceria a articulação com plataformas e facilitaria o diálogo com documentos curriculares de diferentes localidades. Os exemplos apresentados para a construção dos códigos e habilidades correspondem a cinco categorias: (1) sem modificação (a habilidade ou objetivo reflete exatamente a mesma aprendizagem da BNCC); (2) contextualização (a habilidade no currículo contém um elemento local que não está presente na habilidade original da BNCC); (3) aprofundamento (a habilidade no currículo contém orientações pedagógicas adicionais que não estão na habilidade original da BNCC); (4) desdobramento (a habilidade original da BNCC foi desdobrada em mais de uma no currículo); (5) nova habilidade ou objetivo (a habilidade do currículo trata de uma aprendizagem não contemplada na BNCC) (Brasil, 2018b).

Como podemos notar, contrariando o que foi proclamado, as iniciativas desenvolvidas em torno da elaboração e da implementação das propostas curriculares concorrem para uma padronização dos currículos das redes de ensino.

Importa ressaltar que a BNCC retoma e eleva a condição da pedagogia das competências na educação básica quando essa perspectiva ganha materialidade normativa para a organização dos currículos (Ramos; Paranhos, 2022). Ao fazer isso, fortalece o entendimento de reduzir o ensino ao desenvolvimento de competências (Laval, 2019).

Ao mesmo tempo, valoriza-se na base o praticismo e o utilitarismo em detrimento da socialização do conhecimento científico, contribuindo para o esvaziamento do currículo (Beltrão, 2019). Esses elementos se articulam com a padronização, para possibilitar um currículo mais fácil, assimilável, simplificado, avaliável e passível de ser monitorado (Freitas, 2018).

Nessas condições, a consecução das finalidades do ensino médio expressas na LDB relativas ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos estará seriamente prejudicada ou mesmo impossibilitada de ser materializada.

Em contrapartida à degradação da formação escolar, reiteramos que o componente ideológico de matriz (neo)liberal assume preponderância, para preparar o jovem para um mundo incerto, forjando personalidades flexíveis, individualistas, resilientes e empreendedoras de si (Ramos; Paranhos, 2022).

Nesse sentido, com a profunda precarização do trabalho, a crescente informalidade, o avanço do trabalho uberizado e a ausência de perspectivas positivas, Antunes (2023) alerta que a disseminação do ideário neoliberal é fundamental para sustentar o atual estágio do capitalismo, assim como revela que o capital tenta construir a imagem de que os:

Trabalhadores/as se metamorfoseiam, então, em empreendedores, que devem imaginar seu modo de vida como uma forma de empresariamento, uma espécie de burguês-de-si-próprio. No entanto, o que se efetiva muitas vezes e sem que se perceba é a condição de proletário-de-si-mesmo (Antunes, 2023, p. 521).

Como expressão educacional pedagógica desse processo de intensificação e precarização do trabalho, temos a BNCC, enquanto um projeto educacional e um instrumento político-ideológico, para atender às necessidades atuais do capital.

RESISTÊNCIAS E LIMITES NA DISPUTA DA FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: exemplo do componente curricular educação física no currículo da Bahia

As disputas políticas pelos rumos da formação escolar se intensificaram com a organização dos reformadores empresariais da educação, entretanto essas disputas não acontecem sem resistência ativa, por isso, para dar substância à nossa discussão trazemos o exemplo da proposta curricular do Estado da Bahia, em especial, no âmbito da discussão do Ensino Médio, na singularidade da propositura do ensino da Educação Física.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), também conhecido como currículo Bahia, no seu texto referente ao Ensino Médio, apresenta formulação teórica que aponta para uma perspectiva que se dispõe ir além das orientações da BNCC. Podemos fazer essa constatação em algumas dimensões, como nas discussões sobre capital-trabalho-educação fundamentando em referências clássicas (Acácia Kuenzer, Marise Ramos), no âmbito pedagógico recorrendo ao aporte da Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Martins, Júlia Malanchen), e na área da Educação Física seguindo as orientações da abordagem Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992).

A abordagem Crítico-Superadora é uma proposição teórica para o ensino de Educação Física que apresenta a cultura corporal como contraponto às teorias hegemônicas,

[...] cuja sistematização foi apresentada pela primeira vez em 1992, e veio sendo desenvolvida nacionalmente nos últimos 32 anos, através de esforços de professores da educação básica e do ensino superior, na formação continuada, graduação e pós-graduação. Na sua obra clássica, a Educação Física é considerada *uma disciplina curricular que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de Cultura Corporal* (Coletivo de Autores, 1992, p. 61). Desta forma, a cultura corporal, enquanto objeto de ensino da Educação Física (e objeto de estudo desta área), materializada através de atividades como jogo, esporte, dança, ginástica e lutas [...] Esta concepção, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico Crítica, e no Materialismo Histórico e Dialético enquanto teoria do conhecimento, considera ser necessário recolocar os conteúdos tratados na Educação Física, *no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes* (Idem, p. 27). Desta forma, faz-se necessário considerar a realidade, as necessidades e as possibilidades de trato com o conhecimento na Educação Física, questionando as formas idealistas de seleção e de organização deste conteúdo, apresentando fundamentos teórico-metodológicos nos quais as educadoras e os educadores possam se apoiar para construir novas possibilidades de ensino (Teixeira; Taffarel; Albuquerque, 2025, p. 122-123, grifos dos autores).

Esses referenciais teóricos apresentam uma unidade teórico-política que os coloca no campo crítico às orientações da BNCC, e possibilitou aos formuladores do DCRB indicarem que:

[...] a Bahia visa, em uma perspectiva sócio-histórica, é apresentar um referencial curricular que se fundamenta em uma educação que promova o desenvolvimento do gênero humano, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sem deixar de promover a valorização e preservação de saberes e conhecimentos da cultura e tradições dos agrupamentos humanos em que vivem, nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado (Bahia, 2022, p. 25).

Reconhecendo a imprescindibilidade de estar em consonância com a BNCC, o DCRB a transgride ao aludir à pretensão de uma proposta educacional que esteja a serviço do povo trabalhador e concorra para a superação do capital, como podemos verificar a seguir.

Frente a esse cenário, propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus filhos e suas filhas que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador, pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais, a exemplo da difusão crescente de teorias que reforçam a ideia da escola como aparelho ideológico do estado, bem como o financiamento da educação no país é praticado por organismos internacionais. Nesse contexto, a Bahia, ao longo de sua história, marcada por lutas de resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade, na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos. Sendo assim, deve ser um compromisso político deste Estado propor políticas que promovam a reparação e equidade social, inclusive as políticas educacionais como a política curricular que está sendo tratada neste documento (Bahia, 2022, p. 24-25).

Do ponto de vista pedagógico, apoiado na Pedagogia Histórico-Crítica, assume que o papel social da escola é oportunizar condições para a emancipação dos sujeitos e defende a relevância da transmissão-apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, visando “[...] o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (Martins, 2013 *apud* Bahia, 2022, p. 25).

Em relação à concepção de currículo, o documento se posiciona criticamente às orientações tradicionais e tecnicistas e apresenta ideias de base crítica e pós-crítica, por considerar que no espaço escolar diferentes abordagens estão presentes, assumindo o ecletismo curricular, apesar de concluir essa discussão com uma crítica às teorias pedagógicas de base pós-crítica.

Para finalizar este capítulo que trata dos fundamentos teóricos do currículo, expressamos o nosso entendimento de que o currículo da escola é uma seleção intencional da porção da cultura que fará parte da formação dos/as estudantes em diferentes gerações, mas compreendemos também, e concordamos com Paulino Orso (2016), que um dos maiores desafios para o trabalho docente é realizar a distinção entre as teorias pedagógicas contemporâneas que têm tratado o currículo por meio do trabalho por projetos, o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses imediatos dos/as estudantes

empíricos/as, estudantes idealizados/as, e não dos/as estudantes concretos/as, bem como no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em substituição do científico, clássico e do universal. Desse modo, essas teorias acabam por trabalhar o conteúdo escolar como se este fosse livre de historicidade, podendo negar conhecimentos de grande valor educativo, como a história das conquistas sociais, culturais, científicas, tecnológicas e políticas (SANTOMÉ, 2003); como, também, essas teorias de currículo trabalham de forma descontextualizada, não indo além da realidade imediata do/a estudante e relegando a uma condição estagnada nos saberes de senso comum (Bahia, 2022, p. 105).

Como destacado, ao apresentar a proposta para a educação física, o DCRB ratifica que é “[...] importante compreender que a concepção de EFE [educação física escolar] abordada aqui está alinhada com as perspectivas críticas [...]”, mais especificamente à concepção crítico-superadora. Na sequência, explica que essa abordagem “[...] trata a reflexão da cultura corporal e a exteriorização da expressão corporal como linguagem social e historicamente construída que contribui para a apreensão de conhecimentos e para a formação omnilateral” (Bahia, 2022, p. 148).

Além disso, sustenta que esse componente curricular “[...] deve ampliar conhecimentos das juventudes, colaborando para que construam formas mais elaboradas de pensamento sobre os dados da realidade e obtenham uma extensa compreensão e atuação nas manifestações da cultura corporal” (Bahia, 2022, p. 149). Num trabalho pedagógico orientado por princípios do trato com o conhecimento desenvolvidos pela abordagem crítico-superadora.

Contraditoriamente, o texto também busca compatibilizar a abordagem crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica com a BNCC, por exemplo, quando reafirma a importância do “[...] desenvolvimento integral e da cidadania nas relações entre a contemporaneidade e a sociedade, com contribuições para a construção, o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos acerca da cultura corporal alinhada às propostas previstas na BNCC” (Bahia, 2022, p. 148).

Essa iniciativa de buscar conciliar no DCRB teorias que são construídas a partir de fundamentos teórico-políticos antagônicos é uma expressão da disputa política na elaboração do documento frente às imposições da BNCC.

É importante destacar os sujeitos que elaboraram o DCRB do Ensino Médio, estão entre eles os responsáveis por representar a resistência ativa numa perspectiva crítica, trabalho realizado ao longo de dois anos, que contou:

[...] com a participação de redatores/as e bolsistas vinculados ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), em sua maioria professores/as da Rede Estadual de Ensino; redatores/as convidados/as da Rede Estadual de Ensino, de escolas privadas, do corpo técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e professores de Instituições de Ensino Superior, além de leitores críticos de intuições educacionais baianas e do Instituto Reúna (Bahia, 2022, p. 12).

Ademais, ressaltamos que entre os envolvidos na construção do DCRB também esteve presente a Fundação Getúlio Vargas e Fundação Lemann e o Projeto Faz Sentido (Instituto Inspirare, Instituto Tellus, Instituto Unibanco) (Bahia, 2019), revelando uma contradição e indicando que disputas ocorreram (como era previsto) no seio da sua produção. Com isso,

consideramos que o DCRB é um bom exemplo do resultado das disputas políticas apontadas nos tópicos anteriores, por essa razão a análise da proposta baiana nos permite refletir sobre o movimento real da luta de classes no confronto para orientar a formação das crianças e jovens.

Além das bases teóricas, optamos neste artigo por analisar as competências e as habilidades que serão exigidas na formação dos jovens na diretriz curricular da Educação Física para o Ensino Médio no DCRB. Esta opção se deu por entender que as competências e as habilidades sintetizam as orientações políticas e pedagógicas para os currículos. É a partir delas que as redes de ensino serão avaliadas em larga escala, são as mesmas que indicam as aprendizagens que se esperam da formação dos jovens ao final do ensino médio.

Para essa tarefa analítica, recorreremos ao estudo de Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), que apresentaram análises em relação à BNCC do ensino médio (Brasil, 2018), especialmente no que se referia às indicações para a Educação Física. O referido estudo apontou um esvaziamento do conhecimento científico no currículo e como possível consequência o rebaixamento da formação escolar. Um dos pontos analisados pelos autores foi a relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio do componente curricular da Educação Física. Dentre os resultados, foi identificado que apenas uma das sete competências indicadas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, onde está inserido o componente curricular Educação Física, trata diretamente da Educação Física, a competência C5.

C5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 487).

No que diz respeito às habilidades, “constatou-se que apenas duas delas pressupõem os conhecimentos do objeto de ensino da educação física para a sua consecução, ambas vinculadas à competência 5” (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 673).

(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.

[...] (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. 487).

Tomamos esse estudo como referência para adentrarmos na análise das competências e habilidades apresentadas pelo DCRB. Destacamos uma primeira observação preocupante, o documento não indica o ensino da Educação Física no 3º ano, condição que reduz as possibilidades de enriquecimento e aprofundamento dos conhecimentos do objeto de ensino da área, a cultura corporal.

Na análise das competências e habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias no DCRB, identificamos que houve a adoção sem modificações e sem acréscimos de todas as sete competências e das 28 habilidades presentes na BNCC para os três anos do

Ensino Médio. Dois aspectos chamam nossa atenção nesse quesito: 1) igual à BNCC, o DCRB apresenta apenas uma competência que se refere diretamente ao objeto de ensino da Educação Física (competência C5); 2) no 3º ano mantém a competência C5, mas sem apresentar as habilidades correspondentes que materializariam essa competência. Portanto, tendo em vista que não houve alterações nessas competências e habilidades, os achados de Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) podem ser usados para explicar essa dimensão do documento.

Cabe registrar que o DCRB apresenta também um conjunto de 19 novas habilidades para o 1º e 2º ano do Ensino Médio que são acrescentadas às indicadas pela BNCC, chamadas de Habilidades Bahia. No 1º ano são apresentadas nove novas habilidades e no 2º ano são apresentadas 10 novas habilidades. Essas habilidades têm como características específicas não terem vínculo com nenhuma competência e serem exclusivamente relacionadas aos componentes curriculares Artes, Educação Física e Língua Inglesa, algo inexistente na proposta da BNCC para esse nível de ensino. Essa iniciativa é importante porque, diferentemente da BNCC do ensino médio, o DCRB reconhece essas áreas de conhecimento como componentes curriculares.

Para o componente curricular Educação Física o DCRB apresenta quatro novas habilidades específicas (Quadro 1):

Quadro 1 - Habilidades Bahia referentes ao componente curricular Educação Física no ensino médio

Habilidades Bahia - Educação Física
(EM12EF01BA) Ampliar experimentações, interpretações e apropriações das manifestações da cultura corporal estabelecendo relações com a sociedade atual, a vida cotidiana, os equipamentos/espacos de lazer e o universo de possibilidades das práticas corporais existentes na realidade local.
(EM12EF02BA) Propiciar e consolidar oportunidades de uso e de reflexão acerca da leitura da gestualidade na comunidade local, reconhecendo as possibilidades e significados das práticas corporais conectadas às compreensões das circunstâncias sociais e ao posicionamento inclusivo e colaborativo.
(EM12EFBA03) Ampliar e aprofundar compreensões de conceitos e processos contemporâneos da virtualização e das representações das práticas corporais reconhecendo sua diversidade de possibilidade, experimentação, apropriação e reflexão.
(EM12EFBA04) Proporcionar oportunidades de vivências que contribuam para a consolidação e a ampliação de compreensões acerca das construções subjetivas da gestualidade desconstruindo preconceitos e aprofundando os processos de autoconhecimento e de reelaboração crítica das práticas corporais na construção de uma sociedade menos desigual.

Fonte: Adaptado de Bahia (2022).

Nas duas habilidades que pressupõem os conhecimentos da educação física presentes na BNCC “[...] percebe-se que tais habilidades podem ser desenvolvidas sem, necessariamente, a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal” (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020), situação diferente do que pode ser observado nas Habilidades Bahia, onde de forma explícita é apontada a necessidade de aprofundamento do conhecimento teórico e a ampliação de vivências e experiências no âmbito das atividades da cultura corporal para o desenvolvimento de reflexões conceituais para a intervenção na realidade.

A proposição das Habilidades Bahia estabelece relações com as indicações teóricas presentes na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para o Ensino Médio, conforme extrato a seguir.

[...] aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele [Quarto Ciclo], o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água [cultura corporal], ele [estudante], além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água [de formas sociais de atividades inerentes a cultura corporal] existentes e de conceituar a água [a cultura corporal], precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água [a cultura corporal]. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos [o esporte], da pesca [a ginástica], dos nados [o jogo], do mergulho [a natação], dos animais marinhos [a luta], da geografia marinha [a dança], da física [a ginástica] e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa (Taffarel *et al.*, 2010, p. 205 *apud* Melo, 2017, p. 155-156).

As quatro Habilidades Bahia relacionadas à Educação Física se aproximam dos objetivos formativos da abordagem crítico-superadora que projetam a elevação do padrão cultural da juventude que frequenta o Ensino Médio por meio do desenvolvimento do pensamento teórico e da autoconsciência da personalidade, condição:

[...] para enfrentar a contradição entre o homem e o trabalho que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, mercado de trabalho e mundo de trabalho, projeto histórico, ciência e tecnologia [na atualidade] (Melo, 2017, p. 156-157).

O DCRB apresenta também “objetos do conhecimento por componente curricular” para os 1º e 2º anos, outra contribuição no sentido de valorizar a Educação Física como componente curricular, elaboração inexistente na BNCC. Embora o DCRB apresente avanços qualitativos com a construção das Habilidades Bahia, no que se refere aos objetos de conhecimentos relacionados, observamos um certo descompasso entre aquilo que é perspectivado como objetivo de aprendizagem (habilidades) e o conteúdo (objeto de conhecimento) proposto, na medida em que o conteúdo, a princípio, não oferece os elementos suficientes para consecução dos objetivos. Ao mesmo tempo, não há uma sistematização/gradação que indique o grau de complexidade do conhecimento correspondente a esse nível de formação, por vezes não apresentando distinções em relação aos objetos do conhecimento do Ensino Fundamental, como é possível observar abaixo (Quadro 2).

Quadro 2 - Objetos do conhecimento do componente curricular Educação Física para os 1º e 2º anos do ensino médio (Bahia, 2022)

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

Fonte: Bahia (2022).

Os dados aqui identificados expressam os limites e as possibilidades na disputa na construção das propostas curriculares. Ao analisar um exemplo específico do DCRB, verificamos que foi possível introduzir fundamentação e orientações pedagógicas do chamado campo crítico, declaradamente opostas à perspectiva que alicerça a BNCC. Por outro lado, notamos a permanência de todas as competências e as habilidades da BNCC, reforçando a evidência de que esse é um pilar da proposta educacional dos reformadores empresariais da educação. No que se trata da Educação Física no Ensino Médio, evidenciamos o esforço da resistência ativa na disputa de projetos, possibilitando que professores/as e a equipe pedagógica das escolas tenham

acesso a elementos teóricos que permitam a construção de currículos escolares que possam superar por incorporação os retrocessos formativos presentes na BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: por uma educação escolar contra-hegemônica

Toda política educacional é a expressão dos embates pelos interesses das classes fundamentais, não sendo possível compreendê-la por si mesma, isolada da sua materialidade e da correlação de força que a produziu (Evangelista; Shiroma, 2019). Em última análise, uma política educacional busca acentuar ou amenizar determinada tendência ou pauta (Saviani, 2009). Nesse sentido, considerando que a BNCC é o principal instrumento reorganizador curricular no país com diversas implicações político-pedagógicas, a partir da produção científica já disponibilizada, é possível constatar a hegemonia dos interesses dos reformadores empresariais em âmbito nacional.

É verdade que as disputas ocorrem nas diferentes instâncias. No caso do DCRB, foi possível conquistar a inclusão de orientações político-pedagógicas opostas às presentes na BNCC, bem como habilidades adicionais mais complexas e condizentes com o nível médio de ensino, elementos que se configuram como ponto de apoio aos professores para a realização de um trabalho contra-hegemônico.

Em compensação, ao tentar compatibilizar teorias críticas com a BNCC e manter sem modificações as competências e habilidades desse documento, constatamos importantes inconsistências na proposta curricular baiana para o ensino médio. Disso resulta que não seria factível ou correto desenvolver um trabalho, por exemplo, fundamentado na pedagogia histórico-crítica? Em nossa análise, mais que factível, é imprescindível para garantir uma educação que eleve o padrão cultural do nosso povo. Como demonstrado, a BNCC concorre para o esvaziamento científico do currículo, decorrendo no rebaixamento da formação. Desse modo, consideramos que uma proposta pedagógica coerente com a pedagogia histórico-crítica deve, respeitando as determinações de base legal, incorporar, do ponto de vista tático da disputa imediata, por superação as competências e habilidades da BNCC, em outros termos, complexificar essas competências e habilidades de modo que a formulação original esteja incutida nessa proposta superadora.

Ratificamos que os avanços no DCRB são importantes e se configuram como um elemento para a resistência ativa às ofensivas dos reformadores empresariais, uma vez que as propostas e orientações curriculares não são mecanicamente implementadas, pois são objeto de disputa e resistência no ambiente escolar. Assim sendo, direções, coordenadores escolares e professores podem, baseados nas indicações teóricas do DCRB, construir propostas locais que superem por incorporação a BNCC, sobretudo para garantir aquilo que se tenta limitar, ou seja, o acesso à ciência, à filosofia, às artes.

A política curricular em curso, especialmente no ensino médio, notadamente, reforça a dualidade no processo educativo, exigindo subversões como essas indicadas e práticas contra-hegemônicas para propiciar a redução das desigualdades educacionais em nosso país.

Sobre essa questão, ao explicar os fundamentos históricos e ontológicos da relação Trabalho e Educação, Saviani (2007) explicita que com o advento da divisão social do trabalho e da propriedade privada, a educação perde sua identidade com o trabalho, pois agora vão existir duas formas específicas de educação: uma para os proprietários dos meios de produção, que se

educavam a partir de atividades intelectuais⁸; e outra para os não-proprietários, os quais se educavam por meio do próprio processo de trabalho.

Essa dualidade do processo educativo, *mutatis mutandis*, se desenvolveu intensivamente e extensivamente no transcurso dos modos de produção, mas sempre aderente às demandas de cada formação econômica.

No modo capitalista de produção, a dualidade estrutural do processo produtivo permanecia, entretanto, sob uma forma mais aperfeiçoada, a qual se expressa na

[...] proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e — escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2007, p. 159).

Diametralmente oposto à concepção dual da escola capitalista, Saviani (2007), na esteira de Gramsci, sai em defesa de um sistema de ensino mediado pelo trabalho como princípio educativo, que tem como horizonte teleológico a superação da desarticulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ciência e produção, teoria e prática, logo uma perspectiva de formação omnilateral em contraposição à formação unilateral, em que esta última, presente na BNCC, condiciona “o princípio educativo” às necessidades mercadológicas.

Na atualidade, consideramos que a alternativa mais consistente para o ensino médio que se alinha a esses princípios é a proposta de ensino médio integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012), a qual se articula uma formação básica sólida e a formação profissional, a partir dos eixos trabalho como princípio educativo, ciência e cultura, numa perspectiva politécnica. Por essa razão, é imprescindível a manutenção da resistência ativa até a revogação da BNCC, a mudança radical nos rumos da política educacional e a implementação de um ensino médio inspirado, verdadeiramente, nos eixos do ensino médio integrado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49 - 54. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>. Acesso em: 20 maio 2018.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. Nota ANPED. 14 de maio de 2018.

⁸ Para Saviani (2007), essa forma específica de educação deu origem à escola (enquanto espaço de usufruto do ócio, lazer etc.), bem como carrega no seu ventre o *gêmen* do processo de institucionalização da educação.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 20 maio 2018.

ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho? **Análise Social**, Lisboa, v. 3, n. 248, p. 512-532, jul.-set. 2023.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Volume 1. Salvador: Secretaria da Educação, 2019.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2) - DCRB**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

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

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Material complementar para a (re)elaboração dos currículos**. 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/1._Material_complementar_para_a_reelabora%C3%A7%C3%A3o_dos_curr%C3%ADculos.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sugestões para códigos nos currículos estaduais de referência**. 2018b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/3._Orientacoes_para_codigos_dos_curr%C3%ADculos_locais_v7.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, dez. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 18, p. 35-40, dez. 2001.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In.*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 62-75.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o Trabalho com documentos de política Educacional: contribuições do marxismo. *In.*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019. p. 23-42.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Tecnicismo**: ele está de volta. Avaliação educacional: Blog do Freitas. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Acesso em: 11 jan. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. Verbete. **Dicionário da educação profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. 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.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do

MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TEIXEIRA, David R.; TAFFAREL, Celi N. Z.; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. O Ensino da Cultura Corporal na Educação Infantil: uma necessidade para a humanização. *In*: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; MATOS, Neide da S. D. (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: novas contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2025. p. 121-148.

| **Submetido em:** 03/08/2025

| **Aprovado em:** 16/09/2025

| **Publicado em:** 05/12/2025