



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GUIBISON DA SILVA CRUZ

**DISPUTAS POLÍTICAS POR SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
MATO GROSSO**

**Rondonópolis-MT
2023**

GUIBISON DA SILVA CRUZ

**DISPUTAS POLÍTICAS POR SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: educação, cultura e processos formativos.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Hugo Heleno Camilo Costa

**Rondonópolis-MT
2023**

GUIBISON DA SILVA CRUZ

**DISPUTAS POLÍTICAS POR SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rondonópolis-MT
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

C955d Cruz, Guibison da Silva.

DISPUTAS POLÍTICAS POR SIGNIFICAÇÃO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA EM MATO GROSSO [recurso eletrônico] : /
Guibison da Silva Cruz. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 115 f., pdf).
– 2023.

Orientador(a): Hugo Heleno Camilo Costa.

1. Política curricular. 2. Educação Física. 3. Mato Grosso. 4.
BNCC. 5. DRC/MT. I. Costa, Hugo Heleno Camilo, *orientador*. II.
Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "DISPUTAS POLÍTICAS POR SIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM MATO GROSSO"

AUTOR: MESTRANDO GUIBISON DA SILVA CRUZ

Dissertação defendida e aprovada em **31/03/2023**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR HUGO HELENO CAMILO COSTA (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (EXAMINADOR INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

3. DOUTORA DENISE DE SOUZA DESTRO (EXAMINADOR EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIACADEMIA

4. DOUTORA GENIANA DOS SANTOS (EXAMINADOR SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 31/03/2023



Documento assinado eletronicamente por **HUGO HELENO CAMILO COSTA, Usuário Externo**, em 31/03/2023, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Denise de Souza Destro, Usuário Externo**, em 01/04/2023, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente UFR**, em 03/04/2023, às 08:58, conforme horário oficial de Brasília, com no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0133939** e o código CRC **66CC3366**.

Referência: Processo nº 23853.002603/2023-13

SEI nº 0133939

DEDICATÓRIA

Com muita alegria dedico o resultado desta caminhada à minha querida esposa Samyra Kelly Silva de Oliveira. Em dois longos anos de trabalho árduo, no meio científico, me deu total apoio para chegar à reta final. Obrigado por sua dedicação e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Um momento especial para alguém, certamente, também é inesquecível. Logo, nem o tempo, nem a morte são capazes de apagar. No ato de agradecer, as palavras, já gastas demais pela escrita, somem, porém se afluem os sentimentos, o afeto, a gratidão pelas pessoas que, de algum modo, tiveram parte no processo. Dois anos de lágrimas, mas também risos, de pressão por prazos, melhoramento do texto, mas também de ensinamentos e aprendizados, amizades. Logo a seguir, tento expressar um turbilhão de emoções e o sentimento de gratidão que alguém demonstra quando realiza um sonho gigantesco.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela graça e oportunidade de viver um momento ímpar. Um momento que transforma e que faz amadurecer qualquer pessoa que passa pela experiência de realizar uma pesquisa de mestrado. Agradeço pela oportunidade de poder vencer mais uma etapa do caminho. Sou muito feliz pela dádiva da vida e pela experiência vivida.

À pessoa mais importante da minha vida, Samyra Kelly Silva de Oliveira, minha amada esposa, linda, inteligente e incrível. Sou grato pelo companheirismo e pelos diversos momentos que emprestou o ombro para ouvir-me e incentivar minha caminhada. Sou grato a Deus por ter encontrado uma jóia preciosa. Espero alcançar todos os sonhos ao seu lado para, assim, compartilhar minha felicidade com você.

Ao meu querido orientador, Prof^o. Dr^o. Hugo Heleno Camilo Costa pelas conversas, orientações e bons ensinamentos, pela amizade que criamos mesmo estando distantes. Sou grato, também, pela paciência que manteve no ato de orientar, sendo eu um mestrando tão frágil, teoricamente falando. Sou imensamente grato pelas trocas e conversas, mesmo em feriados e “fora de hora”. Seu intelecto e humildade me inspiram. Parabéns pelo ótimo trabalho que realizou comigo durante esses dois anos de caminhada.

À Prof^a. Dr^a. Denise de Souza Destro que aceitou fazer parte da minha banca de qualificação, como membro externo, em novembro de 2022. Foi um prazer enorme ter recebido sua visão particular do texto, o que me permitiu avançar na pesquisa. Agradeço imensamente suas diversas contribuições para com o andamento da pesquisa na área da Educação Física. Obrigado, também, por compor a banca de defesa de dissertação. Espero, um dia, a oportunidade de escrever alguns textos em colaboração com você.

À Prof^a. Dr^a. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha que aceitou fazer parte da minha

banca de qualificação, como membro interno, em novembro de 2022. Um momento muito profícuo, para mim, foi ter recebido sua visão geral do texto, sua análise crítica e seus apontamentos que expandiram meu entendimento com relação à pesquisa. Suas interpretações são sempre muito precisas. Obrigado, também, por compor a banca de defesa de dissertação. Sou grato, ainda, por ter sido seu aluno durante a caminhada no PPGEduc.

À querida Prof^ª. Dr^ª. Geniana dos Santos por aceitar compor a banca de qualificação e de defesa de dissertação como membro suplente e pela enorme ajuda com informações preciosas acerca das pesquisas sobre Educação Física e BNCC no estado de Mato Grosso.

Ao meu grande amigo de longa data, que se tornou um irmão, Prof^º. Me. Luiz Gabriel. O amigo que realizou meu casamento e se alegrou com a notícia do ingresso no Mestrado em Educação. Uma pessoa incrível que, com sabedoria, consegue ver luz no fim do túnel, como também nos guiar até ela. Muito obrigado pelas boas conversas e orientações. Agradeço, também, a boa amizade e as boas partilhas com minha comadre Ana Luiza. Faço questão de guardá-los no coração.

Ao meu fiél escudeiro, desde a antiga época da graduação, Prof^º. Me. Daniel Ferreira. Um cara incrível que é paciente em ouvir e ajudar. Sou grato pela amizade de longa data e por nossas conversas sobre os traumas sofridos na pós-graduação. Só quero dizer que nós dois venceremos mais uma etapa, mais uma guerra. Estaremos juntos nos dias de luta e dias de glória.

À minha grande amiga, da época da graduação, Débora Fernanda, professora de Educação Física muito dedicada ao seu trabalho em Nova Xavantina/MT. Sou grato pela sua alegria em ver minhas vitórias e conquistas, e, também, por todo seu apoio. Muito me alegro pela sua vida e amizade. Meu desejo é que você colha o melhor dessa terra ao lado do seu agrobóio Diógenes.

Ao querido amigo Prof^º. Me. Mauro Souza que, desde o início, contribuiu com informações que me serviram de grande ajuda na produção do anteprojeto de pesquisa submetido ao PPGEduc, em julho de 2021. Agradeço, também, as orientações, na época da graduação, que me fizeram decidir qual caminho iria tomar dali em diante. Grato por sua amizade, nossas conversas e parceria.

Ao querido amigo Prof^º. Dr^º. Rodrigo Assis, pelas diversas conversas sobre os cursos de pós-graduação e pela oportunidade de compor seu grupo de pesquisa na

UFMT/CUA.

Aos professores, amigos, da UFMT de Pontal do Araguaia/MT e Barra do Garças/MT, que ajudaram na proposta do anteprojeto, em julho de 2021. Meu muito obrigado, Prof^o. Dr^o Adam Luiz e Prof^o. Dr^o, Bruno Zucherato.

À minha família que tanto prezo: Rosemeire Alves da Silva, minha mãe; Mercedes Alves Pimentel, minha avó; e Hudson J. Alves da Silva, meu irmão. Sem vocês, eu não teria chegado tão longe. Amo vocês com todas as minhas forças.

À minha sogra Cleina de Paula e ao meu sogro Mozair Cabral pelo apoio e incentivo em todo o tempo.

Ao meu primo Michael Jordan pelas diversas revisões técnicas e pelo companheirismo de sempre.

A todos os amigos, companheiros de longa data: Sirney e Aline, Isabela, Stella, Eloáh, Kleide, Ymara, Fernanda e Danilo, Kamila, tia Nancy e sr. Douglas, Alisson e Débora, Lucas Yuri, João Paulo, Salu, Igor e Nair, Lucas e Amanda.

À minha irmã de orientação, Cristiane Almeida, pelas orientações e boas conversas, pela amizade criada durante os dois anos de mestrado. Sua ajuda foi importante para que eu chegasse até aqui.

Ao colega Prof^o. Me. Eudes Gois pela grande ajuda sobre ingresso no mestrado e informações a respeito da produção do anteprojeto. Sou muito grato por todos os conselhos e ajuda, por usar parte do seu tempo para auxiliar um estranho qualquer. Gratidão.

Aos amigos e colegas de mestrado pelas trocas saudáveis, pelas conversas e encontros alegres. Vocês são a melhor turma que já passou pelo PPGEduc. Especialmente, agradeço aos colegas Rodrigo Furtado (Rodrigão) e Sirleide Maria, pelo apoio, pelo cafézinho, pelas ótimas trocas e agradáveis conversas.

Aos integrantes do grupo de pesquisa NECSus pela incrível concivência, mesmo que de forma remota. Sou grato, ainda, pelas valiosas trocas e conversas que auxiliaram na construção desta dissertação de mestrado. Sem vocês, o meu trabalho não seria tão rico. Um agradecimento especial às colegas professoras Delmaci, Elielma e Marta, que muito contribuíram em minha formação.

Não poderia esquecer da escola municipal que me acolheu como professor iniciante, em fevereiro de 2022. Minha querida CMEB Dona Delice Farias dos Santos, em Barra do Garças-MT. Especialmente, à Prof^a. Iriany Gomes, minha querida

coordenadora pedagógica, que sempre buscou me apoiar com relação ao mestrado.

À minha primeira orientadora, da época de graduação, Prof^a. Dr^a. Marilene Marzari por ter me ensinado muito. Por ter me mostrado as diversas possibilidades e potencialidades do campo científico. Serei sempre grato pelos seu ensinamentos e nunca me esquecerei de você.

À Universidade Federal de Mato Grosso, campus Araguaia, pela oportunidade concedida ao cursar licenciatura em Educação Física. Só Deus sabia o lugar que eu chegaria por ter me dedicado ao curso escolhido. Sem ter a oportunidade de experienciar vários momentos em uma graduação em universidade pública, talvez eu não teria chances de ingressar em uma pós-graduação a nível de Mestrado.

Ao Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), e todo o seu corpo docente, pela oportunidade de crescer como estudante, cientista e ser humano.

“Toda e qualquer representação da sociedade ou de qualquer fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação”.

(LOPES; MACEDO, 2011, p. 253)

CRUZ, Guibison da Silva. *Disputas Políticas por Significação da Educação Física em Mato Grosso*. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023.

RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), focaliza as disputas políticas e os discursos que são produzidos pela política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) no que diz respeito ao currículo do componente curricular Educação Física (EF). Esta pesquisa desenvolve parte significativa das investigações acerca de quais sentidos de conhecimentos são representados, em detrimento de outros, e de que cidadãos se pretende formar/construir. Tendo como arcabolo teórico-estratégico a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e os estudos pós-estruturalistas de currículo é que proponho discussões sobre os conhecimentos evidenciados no contexto do ensino da EF, no Estado de Mato Grosso. Sendo assim, o texto apresenta a seguinte problemática: o que é considerado como conhecimento, na EF, nas atuais políticas de currículo, para o Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso? Ainda, questiono: quais perspectivas da EF são defendidas na BNCC? Como resultado, temos que as defesas identificadas tendem a fazer uma representação geral, uma universalização do que a EF deve ser/fazer e, dessa forma, uma identidade é fixada. As demandas do povo disciplinar da EF, que noto ganharem mais força no campo, solicitam um determinado padrão curricular que consiga formar estudantes de forma integral e crítica, em que os alunos tenham garantia de acesso às práticas corporais diversas, via normatização do currículo. Nesse cenário, a ordem hegemônica do esporte passa a enfrentar confrontos, em que outras articulações discursivas tentam tomar o lugar ocupado na representação universal do que se deve ser ensinado em EF. Assim, pontuo que no processo de ressignificação da EF no DRC-MT existe uma tensão que pode ser interpretada como uma busca por mais espaço e prestígio no currículo oficial, por meio: 1. da defesa de que a EF não é só prática esportiva, devendo ser caracterizada pela ministração de aulas teóricas, com conteúdos e avaliações formais (aplicação de provas e testes teóricos); 2. da reiteração de sua importância, por meio da prática esportiva, como meio de desenvolvimento de sujeitos cidadãos hábeis para determinado mundo prometido. Argumento, nesse sentido, que a hegemonia de uma significação de EF na BNCC e DRC-MT, pelo que temos pensado com Laclau e Mouffe, é uma dinâmica atravessada por muitos fluxos de significação, muitas disputas contextuais, que produzem uma ampla política curricular incessante, marcada por sentidos diferenciais que tornam outra a EF que acontece nos distintos contextos em que é pensada na relação com o outro. Aponto, nesse sentido, que há sempre a possibilidade de um processo contínuo de significação do que é a EF e de tudo o que a este nome pode se relacionar, contextualmente, na política. Assim, reitero que as contínuas articulações de diversas demandas, ainda que não evidenciadas no jogo de negociação, reverberam inevitavelmente no contínuo processo do fazer curricular.

Palavras-chave: Política curricular; Educação Física; Mato Grosso; BNCC; DRC/MT.

CRUZ, Guibison da Silva. *Political Disputes over the Signification of Physical Education in Mato Grosso*. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023.

ABSTRACT

This study, linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis campus (PPGEdu/UFMT/CUR), focuses on the political disputes and discourses produced by the policies of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curriculum Reference Document of Mato Grosso (DRC-MT) regarding the curriculum of the Physical Education (PE) subject. This research develops a significant part of the investigations on which senses of knowledge are represented, to the detriment of others, and what kind of citizens are intended to be formed/constructed. Based on Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory and post-structuralist curriculum studies, I propose discussions on the knowledge evidenced in the context of teaching PE in the State of Mato Grosso. Thus, the text presents the following problematic: what is considered as knowledge in PE in the current curriculum policies for Elementary Education in the State of Mato Grosso? Furthermore, I question: which perspectives of PE are advocated in the BNCC? As a result, we have identified that the defenses tend to make a general representation, a universalization of what PE should be/do, and thus a fixed identity is established. The demands of the disciplinary field of PE, which I notice gaining more strength in the field, request a certain curricular standard that can train students in an integral and critical way, in which they have guaranteed access to diverse bodily practices, through curriculum standardization. In this scenario, the hegemonic order of sports begins to face conflicts, in which other discursive articulations try to take the place occupied in the universal representation of what should be taught in PE. Thus, I point out that in the process of resignification of PE in DRC-MT, there is a tension that can be interpreted as a search for more space and prestige in the official curriculum, through: 1. the defense that PE is not just sports practice, but should be characterized by the teaching of theoretical classes, with formal content and evaluations (application of theoretical tests and exams); 2. the reiteration of its importance, through sports practice, as a means of developing citizen-subjects capable for a promised world. I argue, in this sense, that the hegemony of a meaning of PE in BNCC and DRC-MT, as we have been thinking with Laclau and Mouffe, is a dynamic traversed by many flows of meaning, many contextual disputes, which produce a broad and incessant curriculum policy, marked by differential senses that make PE different in the various contexts in which it is thought in relation to the other. I point out, in this sense, that there is always the possibility of a continuous process of signification of what PE is and everything that can be related to this name, contextually, in politics. Thus, I reiterate that the continuous articulations of various demands, even if not evidenced in the negotiation game, inevitably reverberate in the continuous process of curriculum-making.

Keywords: Curriculum policy; Physical Education; Mato Grosso; BNCC; DRC/MT.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A DES-SEDIMENTAÇÃO DO SUJEITO: A DESCONSTRUÇÃO COMO ROTA.....	27
2. HEGEMONIA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	32
2.1. A noção de hegemonia para pensar as relações sociais.....	32
2.2. O conceito de hegemonia e a totalidade ausente.....	34
2.3. A noção de discurso no Político.....	36
2.4. As implicações do Antagonismo.....	40
2.5. A noção de hegemonia em Laclau e Mouffe	42
3. GOODSON E A COMUNIDADE DISCIPLINAR.....	49
3.1. Goodson e os estudos voltados às disciplinas escolares.....	49
3.2. Disciplina, sujeito e comunidade disciplinar à luz do pós-estruturalismo	55
4. DISPUTAS POLÍTICAS POR SIGNIFICAÇÃO NO CAMPO DA EF.....	60
4.1. O exterior que ameaça: demandas por conhecimento na BNCC-EF	60
4.2. A significação da EF nas políticas de currículo para o Estado de Mato Grosso 84	
4.3. O esporte como discurso hegemônico na EF	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, tem como foco as disputas políticas e os discursos que são produzidos na política curricular, em que se constitui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) no que diz respeito ao componente curricular Educação Física (EF). Parto da ideia recorrente de que a projeção oficial do currículo é parte significativa para construção do conhecimento e que reflete buscas por representações e mobilização de intenções (LOPES, 2004, 2006; LOPES; BORGES, 2017; LOPES; MACEDO, 2011). Destaco que o presente estudo pode ser parte significativa das investigações acerca de quais sentidos de *conhecimento* são representados, em detrimentos de outros, e de que cidadãos se pretende formar/construir.

Em vista disto é que proponho uma discussão sobre sentidos de conhecimentos postos em circulação no contexto do ensino da EF, no Estado de Mato Grosso. Sendo assim, esta pesquisa apresenta a seguinte problemática: o que é considerado como conhecimento, na EF, nas atuais políticas de currículo, para os anos finais do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso? Questiono, ainda: quais perspectivas da EF são defendidas na BNCC?

Desse modo, o objetivo geral do estudo focaliza investigar as políticas curriculares para a EF com foco nas disputas por conhecimento defendidas na lógica da BNCC e DRC-MT para o Ensino Fundamental. Para atender ao objetivo central, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) abordar a BNCC-EF¹ e o DRC-MT que se constituem no plano da organização curricular referentes à EF, para o Ensino Fundamental, e interpretar os discursos que visam estabilizar sentidos para o currículo de EF; e b) problematizar a subjetivação do povo disciplinar da EF na política de currículo para o campo.

¹ Doravante, chamarei de BNCC-EF a parte do documento que trata do componente curricular de Educação Física.

No bojo das políticas públicas educacionais, o foco no currículo assume o cerne de discussões e produções há quatro décadas em um mundo cada vez mais globalizado (CUNHA; LOPES, 2017; LOPES, 2004; LOPES; BORGES, 2017). Reestruturações concernentes ao contexto das políticas educacionais, como destaca Lopes (2004, p. 110), envolvem ações que vão desde “[...] mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios) [...]”, até o controle administrativo da gestão das escolas e do processo de formação dos professores.

Nesse movimento, diferentes países, assim como o Brasil, vivem um intenso aumento de estratégias de controle (MACEDO, 2016). De acordo com Macedo (2016, p. 46), essa intensidade sentida nas manobras controladoras no âmbito do currículo, se justifica “[...] por uma equação que torna a qualidade dependente do controle”.

O campo da EF não escapa ao cenário reformista que acompanha os currículos das escolas brasileiras. Com relação ao campo da EF, na BNCC, Destro (2019, p. 74) sinaliza que a proposta que circunda o documento se mostra como uma política “[...] que tenta hegemonizar determinados discursos e normatizações para a EF”. No entanto, a autora defende que tal movimento se traduz em uma “[...] tentativa sempre precária de produção de sentidos para esse componente curricular [...]” (DESTRO, 2019, p. 74). No que diz respeito ao tema, estamos vivenciando uma nova onda de reformas no campo da educação, em busca da “salvação” para todos os problemas sociais do país (MACEDO, 2019). É nesse cenário que as propostas em torno de uma base comum emergem com mais força. Desse modo, a BNCC é tida como a mais recente política curricular no Brasil que, segundo Macedo (2016), se traduz nessa busca por controle.

Já na segunda década do século XXI, Apple (2015) chama a atenção para reformas educacionais, recorrentes em vários países, sob propostas de regulamentação que se fundamentam no neoliberalismo e neoconservadorismo. Segundo ele, é possível notar um atual bloco de poder e uma aliança que operam com um “novo” conjunto de compromissos que têm forte influência na educação e em vários campos da sociedade. Conforme o autor,

Este novo bloco combina múltiplas frações do capital, as quais estão comprometidas com as soluções mercantilizadas neoliberais para problemas educacionais: intelectuais neoconservadores que querem um ‘retorno’ aos padrões mais elevados e uma ‘cultura comum’ [...] (APPLE, 2015, p. 610).

As articulações em defesa de uma cultura e currículo comuns vêm se desdobrando desde a década de 1980 no Brasil, se intensificando na década de 1990 e atingindo novos contornos a partir de 2014 (MACEDO, 2009, 2014; ZANOTTO; SANDRI, 2018). Tais articulações, segundo Macedo (2014, p. 1533), contaram com diversos agentes sociais privados, ligados a grupos financeiros, que influenciaram as políticas públicas educacionais “[...] com perspectivas de maior controle sobre os currículos”. A autora destaca que, apesar de modificações, novas articulações reformistas seguiram favoráveis ao controle curricular sob o argumento de uma garantia da qualidade educacional.

As políticas educacionais no âmbito brasileiro, conforme constata Macedo (2014, p. 1533), estão sendo “[...] marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores [...]”, fomentadas por agentes políticos e privados. Desse modo, a autora chama a atenção para a constituição de uma arquitetura de regulação, em que “[...] os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549).

Nesse contexto de centralização, Dourado e Siqueira (2019) denotam o caráter político e social das reformas educacionais, já identificado por Popkewitz na década de 1990. Os movimentos reformistas em torno de uma base comum utilizam “[...] o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social [...]” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295), em que se pode notar uma restrição dos processos de formação de professores, bem como o caráter prescritivo e padronizador do currículo.

Com esse enfoque, a proposta impressa na BNCC “[...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13), em que as avaliações em larga escala, determinantes para o controle, se mostram interligadas com o documento em questão (ZANOTTO; SANDRI, 2018) na busca por qualidade, equidade, justiça e democracia, para o fim das desigualdades sociais/educacionais (BRASIL, 2018).

É nesse cenário de normatização que o currículo assume centralidade nas políticas educacionais, cujas mudanças voltadas ao campo imprimem posto de destaque (CUNHA; LOPES, 2017; LOPES, 2004; LOPES; BORGES, 2017; MACEDO, 2019). Conforme argumenta Lopes (2004, p. 110), “Pelos mudanças curriculares, o poder central de um

país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação”.

Diante disso, chamo a atenção para as disputas que estão em torno, também, da cultura. Macedo (2006) sinaliza que as importantes análises de Jameson, sobre o tema na contemporaneidade, afirmam existir uma forte ligação entre economia e cultura, diante dos movimentos que atuam no avanço da globalização. Tal afinidade, em formas ou dimensões, diminui a potencialidade política do cultural reduzindo-a ao consumo (MACEDO, 2006).

É nessa linha de pensamento que os estudos de Lopes e Macedo (2011) destacam a relação entre currículo, educação e cultura. Partindo de uma leitura pós-estrutural do currículo, as autoras defendem a cultura como sistema de significação. Ao compreender o mundo não como concreto, mas simbólico, sinalizam que a “[...] atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Nesse movimento, as autoras (LOPES; MACEDO, 2011), conforme as leituras propostas por Laclau e Mouffe (1987), consideram que, no campo da discursividade, o apagamento dos sentidos, pelos movimentos de regulação da cultura, não é possível.

Stephen J. Ball, ao investigar as relações que circundam as reformas no campo educacional, propõe uma discussão a respeito do que ele chama de *políticas educacionais globais*. Seu foco se volta às relações de tendências atuais que tratam de reformas da educação e das relações do poder público sobre elas (BALL, 2014). O objetivo, segundo Ball (2014), é visualizar o papel desenvolvido pelas empresas de filantropia, os empreendimentos educacionais, políticas educacionais e as novas formas de governo em “rede”. As leituras de Ball (2014) defendem que tais mudanças ocorrem não só no âmbito dos países, mas no mundo, e que acabam tendo implicações na constituição de políticas educacionais, em reformas da área, à democracia, desigualdades sociais e à prática da educação.

Ball (2014) faz uma análise das propostas privadas sobre um conglomerado de “problemas” na educação. Tais propostas oferecem sua ajuda e soluções milagrosas, em uma espécie de generalização/globalização, tomando alguns países como exemplo. Nesse sentido, o autor evidencia o desmonte da educação pública, a partir da soma de tais mudanças globais que sugerem o avanço do *imaginário neoliberal* e seu triunfo.

Para além das análises propostas por Ball, Lopes e Macedo (2011) apontam o diálogo entre o campo do currículo e os Estudos Culturais em um contexto marcado por discussões acerca da globalização e seu poder sobre a regulação dos sujeitos. Segundo essas autoras,

Essa regulação ocorre por meio de vários mecanismos, mas nunca é completa. As normas tácitas de conduta, os valores tidos como comuns a todos guiam as ações dos sujeitos, fazendo-os agir em direções previsíveis, muitas vezes, sem se darem conta. Os sistemas classificatórios que constituem cada cultura e que permitem operações de comparação também operam no sentido de regular culturalmente os sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 198).

Lopes e Macedo (2011, p. 198) apontam que essa força regulatória opera com o objetivo de impedir “[...] que as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos [...] É sempre, portanto, uma exclusão, uma ação de força”. Apesar disso, as autoras defendem que os sistemas de regulação da cultura e pela cultura não esgotam os sentidos discursivos que a constituem. Nesse sentido, haverá sempre possibilidades de mudança. É nesse contexto que identidade e diferença se entrelaçam.

Para uma compreensão aprofundada a respeito dos processos e articulações que envolvem o campo do currículo, da cultura e da tentativa de padronização de identidades, Lopes e Macedo (2011) apontam a grande relevância das abordagens pós-estruturalistas em torno da análise do *status* regulatório promovido por diversos discursos. Para as autoras, a significação dos fenômenos sociais, como currículo e Estado, por exemplo, “[...] é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252), sendo que o discurso não se limita às estruturas fechadas.

Nesse sentido, as investigações propostas por Lopes e Macedo (2011) lançam mão da Teoria do Discurso² (TD), para aprofundar suas discussões teóricas sobre política, currículo, justiça, identidade, conhecimento, qualidade educacional e democracia. Termos, estes, em constantes lutas por hegemonização na BNCC (ALMEIDA; CRUZ; COSTA, 2022; BRANDÃO; CRUZ; FERNANDES, 2022; COSTA, 2018; COSTA; CUNHA, 2021; COSTA; LOPES, 2022; CUNHA; COSTA, 2019; CUNHA; LOPES, 2017; LOPES, 2019; MACEDO, 2016, 2019; LOPES; BORGES, 2017).

² A Teoria do Discurso teve sua formulação na obra *Hegemony and Socialist Strategy: towards radical democratic politics* (1985) de Ernesto Laclau, em parceria com Chantal Mouffe.

Como sinalizam Cunha e Lopes (2017, p. 24), a projeção para a criação de uma base curricular para o país “[...] foi reativada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, em 2009, com o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009)”. As autoras chamam a atenção para a retomada de propostas que pretendiam tornar o currículo e a educação mais restritos, articulando, assim, um movimento de ampliação da normatividade, que acompanhava o currículo desde os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), dos anos de 1998.

Nesse sentido, o Governo Federal e o Ministério da Educação, mais acentuadamente a partir de 2014, vêm discutindo a construção de uma Base Comum, sob o argumento de que “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente” (BRASIL, 2018, p. 01). Tal discurso fundamentou-se em marcos legais inscritos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que culminou no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2018).

Em outro texto, em colaboração (BRANDÃO; CRUZ; FERNANDES, 2022), defendo que a BNCC se trata de um documento normativo que pretende, de forma precária e contingente, a universalização da educação brasileira, em que é articulada a tentativa de fixação de um discurso padronizador de identidades, sendo a referida política definidora do “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Nesse sentido, a proposta que estrutura a BNCC conta com dez *competências gerais* que precisam ser alcançadas por meio do desenvolvimento das chamadas *habilidades*, presentes em cada componente curricular (BRASIL, 2018), sendo, assim, efetivada “[...] a defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 25).

Nesse cenário, são muitos os discursos que vêm articulando demandas por uma universalidade curricular, que, pretensiosamente, buscam criar um currículo cada vez mais controlador (MACEDO, 2016). Em suas análises, Macedo (2016) ressalta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os PCN, as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental, o Plano Nacional de Educação, entre outros textos políticos produzidos pelo governo brasileiro, “[...] em que a demanda por uma base curricular comum nacional é apresentada” (MACEDO, 2016, p. 46).

Macedo (2019, p. 40) argumenta que, de forma mais incisiva, diversas articulações políticas pela elaboração e aprovação de uma base nacional curricular “[...] buscaram hegemonizar sentidos para qualidade da educação”. Nesse contexto, a autora chama a atenção para o “[...] momento de inflexão da política pública em currículo no País” (MACEDO, 2019, p. 41), em que se denota uma crescente centralização curricular. O que há de se destacar é que

Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional (MACEDO, 2019, p. 41).

Com relação à criação e homologação da Base, Destro (2019) chama a atenção para a busca por controle, que foi enfatizada logo do início deste texto. Em estudos recentes, Costa e Cunha (2021) denotam o aumento do controle/normatividade efetivado por meio das políticas de currículo que abordam, entre outros, a formação de professores no cenário da constituição da BNCC. Nesse sentido, a formulação da Base Nacional, desde o ano de 2015, assume o risco da proposta de uma educação para todos, de qualidade, justa e democrática.

Dentre as diversas disputas por significação imersas na constituição de um currículo comum cabe destacar as demandas pelo *conhecimento* (MACEDO, 2016) que, no caso deste trabalho, é colocado como foco das investigações. Nessa linha, destaco os estudos de Destro (2019) que abordam o conhecimento como sendo uma das demandas, entre várias outras, em disputa para a significação da EF, sendo que esta teve maior destaque em seus estudos acerca da BNCC. Tal significação, conforme a autora, é pensada como forma de mobilizar a própria legitimidade do componente no âmbito da educação brasileira.

Nesse movimento, Destro (2019) chama a atenção para importância dada ao significativo conhecimento, no âmbito da EF, em que se observa discussões em “[...] consulta pública, nos pareceres críticos e nos muitos materiais que circularam na internet sobre a Base” (DESTRO, 2019, p. 183-4). A autora sinaliza, ainda, que os debates presentes no processo de constituição da BNCC, empreendidos pela comunidade disciplinar da EF, giram em torno de “[...] qual conhecimento da EF deve/pode [ser] sistematizado na EB e a forma como esse mesmo conhecimento deve/pode ser tratado na escola [...]” (DESTRO, 2019, p. 184).

Nesse sentido, Macedo (2016, p. 61) defende que um *conhecimento para fazer algo* e um *conhecimento em si*, são interpretados como “[...] discursos pedagógicos em disputa na signifiXação da noção de base nacional curricular comum no Brasil”. Nessa perspectiva, a justiça e a democracia, nas políticas de currículo, também se veem marcadas pela hegemonia, uma vez que são prometidas como resultado final alcançável através da prescrição e controle (LOPES, 2012; MACEDO, 2016). Ao se contrapor a tal pensamento, Lopes (2012) afirma:

Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação – em vez de oportunizar dissensos, ampliar a esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem, opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal (LOPES, 2012, p. 712).

Nessa perspectiva, sinalizo que a BNCC se institui “[...] como uma política curricular normativa precária que visa estabilizar uma determinada significação acerca da EF” (DESTRO, 2019, p. 18). Dessa forma, a BNCC-EF pode ser interpretada como uma política educacional reguladora que “[...] apresenta para a EF, unidades temáticas sistematizadas por blocos de anos escolares, que devem ser ministrados aos alunos de todas as redes de ensino” (DESTRO, 2019, p. 52). De acordo com a autora, é por esta razão que a BNCC-EF preconiza a fixação do que venha ser *conhecimento* para a área, por meio de uma sistematização do que deve ser ensinado/aprendido em todos os anos escolares, por todos os estudantes.

Conforme aponta Lopes (2004, p. 110), desse modo, “O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo”. Nesse entendimento, Macedo (2019, p. 41) conclui que a aprovação de uma Base Comum “[...] representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização”, em que “[...] hegemonizar significa universalizar uma concepção particular, o que, no entanto, não é capaz de apagar o antagonismo que é constitutivo do social”.

Em um momento mais específico da política curricular, o DRC-MT, elaborado e implementado em 2018, após a homologação da BNCC, é o modelo que regula a educação no âmbito do Estado de Mato Grosso, em consonância com as diretrizes postas na base. Por esse motivo é que as investigações desta dissertação abordam as propostas

curriculares contidas no documento, no que diz respeito ao fazer pedagógico da área no estado de Mato Grosso.

A investigação, nesse sentido, focaliza discutir as relações presentes no processo de produção da política curricular da EF e as disputas em torno do significativo *conhecimento*. Trata-se de uma pesquisa orientada pela TD, para leitura das articulações discursivas. Desse modo, o escopo da pesquisa é delineado com base nos pressupostos teórico-estratégicos pós-estruturalistas.

A TD defende que toda realidade é *discursiva* e é por meio da apropriação desse entendimento que se dá o corpo da pesquisa. Em Laclau e Mouffe (1987) *discurso* vai muito além do linguístico e extralinguístico. Sendo assim, toda realidade apresenta caráter precário e contingente no campo discursivo de disputas hegemônicas. Nesse sentido, para amparar as leituras e discussões, utilizo a TD devido sua relevância teórico-estratégica (COSTA; PEREIRA, 2013; FERREIRA; MENDONÇA, 2021; HOWARTH; GLYNOS; GRIGGS, 2016; LOPES, 2005, 2013; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Entendendo que as ações referentes à reformulação do currículo da EF ocorrem em um campo discursivo (DESTRO, 2019), reitero que a abordagem pós-estruturalista, pautada na TD, tende a favorecer a interpretação nesse cenário em que se encontram as pesquisas que tratam da EF ante as reformas educacionais, sendo a relação entre cultura e corpo uma prerrogativa deste componente curricular (GRAMORELLI, 2014). É importante destacar que esse discurso (que faz a relação entre cultura e corpo) se mostra hegemônico no campo desde o período da sua crise identitária, iniciada por volta dos anos 1980³. Abordarei essas relações, mais atentamente, no capítulo quatro (4) deste texto.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram construídos quatro (4) capítulos que se seguem. Como primeira parte do texto apresentado, tento demonstrar os caminhos que a teoria discursiva de currículo tomou para compreender sujeito, identidade

³ De acordo com os estudos de Gramorelli (2014), o termo Cultura Corporal surgiu nos anos 1980 como um movimento de renovação dos pressupostos da EF, uma vez que prevaleciam, até então, os discursos da “biologia e da psicologia do desenvolvimento”. A partir desse momento de crise identitária, as teorias progressistas da EF passaram a considerar “[...] o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo na sua dimensão psicológica, mas sim como fenômeno histórico-cultural” (GRAMORELLI, 2014, p. 52).

e diferença. Nesse sentido, trago ao texto o arcabouço teórico, com o qual irei operar, que se mostra potente para as discussões sobre a fixação identitária do sujeito e os discursos hegemônicos no currículo, como parte de um projeto de universalização da cultura, de conhecimento, de projeto de vida, de mundo, do futuro.

No segundo capítulo, chamo a atenção para a potencialidade da TD. Nesse segundo momento, apresento como a noção de hegemonia foi modificada e como se dá sua compreensão na política, partindo de um movimento de reconceptualização proposto pelos teóricos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Os dois primeiros capítulos da obra *Hegemonia e Estratégia Socialista*, publicada originalmente em inglês, no ano de 1985, fazem um movimento de resgate histórico do conceito de hegemonia, numa tentativa de mostrar ao leitor como esse conceito era usado para pensar as relações sociais. Neste trabalho, são evidenciados alguns pontos da teorização de Laclau e Mouffe (1987), como a genealogia do conceito de hegemonia; o conceito como ponto inicial para o desdobramento da obra dos referidos autores; o desenvolvimento da noção de discurso; hegemonia e antagonismo social; e o projeto de democracia radical como conclusão para a criação de uma nova esquerda.

No terceiro capítulo, trago as contribuições dos trabalhos do britânico Ivor. F. Goodson como ponto de partida para o entendimento dos jogos de negociação que ocorrem em torno das disciplinas escolares. Esse autor investigou a validade de algumas disciplinas, em que umas são tomadas como tradicionais ao currículo, enquanto outras são deixadas de fora. Nesse sentido, abordo, no capítulo, a história das disciplinas como constructo histórico-social, bem como a atuação da comunidade disciplinar como sendo alvo das investigações desse autor. Assim, a partir disso, tento demonstrar que, levando em conta as contribuições das noções de Goodson, é possível desenvolver outras concepções que perpassam o entendimento de currículo, disciplina e suas relações. Desse modo, pondero outras leituras da comunidade disciplinar e sua atuação, esta, entendida, neste texto, como produtora de sentidos quando vista sob chave pós-estrutural.

Como última parte deste trabalho, apresento, no quarto capítulo, as investigações empreendidas na construção da dissertação, em que atendo para os discursos que perpassam o campo da EF na política da BNCC e DRC-MT, buscando, por meio da TD e seus pressupostos, identificar, na proposta centralizadora em questão, lutas políticas e negociações que pretendem fixar sentidos de conhecimento e de outras demandas do referido componente curricular. Nas seções do quarto capítulo destaco as disputas na

comunidade disciplinar da EF (que será problematizada como povo disciplinar), as articulações sobre o conhecimento da EF nas políticas de currículo para o estado de Mato Grosso e a abordagem ao esporte como discurso hegemônico no componente curricular desta disciplina.

1. A DES-SEDIMENTAÇÃO DO SUJEITO: A DESCONSTRUÇÃO COMO ROTA

As inúmeras pesquisas produzidas no Brasil, desenvolvidas no campo educacional, tiveram forte influência por parte de autores e concepções que rejeitavam as tradições metanarrativas e universalistas (LOPES, 2005, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). Conforme os estudos de Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), essa ruptura teve início em meados dos anos 1990, em um período repleto de mudanças, marcada pelo surgimento de “novas identidades”.

Nesse cenário, conforme Almeida (2021) e Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a interpretação de novas demandas e novos movimentos sociais encontrou limites. Esses mesmos autores chamam a atenção para as novas identidades que não podiam mais ser analisadas/interpretadas pela ótica das “[...] ferramentas de análise social” (OLIVEIRA, OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328), muito utilizadas pelas perspectivas tradicionais, em sua grande maioria, “[...] economicistas, classistas, institucionalistas e/ou funcionalistas” (OLIVEIRA, OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328). Nesse sentido, como sinalizam Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a entrada dos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-críticos no Brasil, emergiram como alternativa às análises no campo da política, educação e currículo. De acordo com esses autores, novas abordagens como

[...] a análise genealógica de Foucault, os estudos culturais, pós-colonialistas, feministas, *queer* e a teoria do discurso de Laclau e Mouffe forneceram aos analistas e pesquisadores do campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como essas demandas e identidades se apresentam (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328).

Lopes (2013, p. 08) atribui tal fato ao surgimento e aprofundamento das características pós-modernas em evolução no mundo, uma vez que se observou o período do “[...] fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática”. Ainda, segundo a autora, outros movimentos sociais, demandas, lutas da diferença, a hibridização cultural e os fluxos globais marcam esse tempo de reconceptualização.

Nesse cenário emergente, conforme argumenta Lopes (2013), há um movimento desconstrucionista de uma sociedade reconciliada e emancipada, em que a concepção de um sujeito centrado perde força. É aqui que se admitem diversas limitações. Nestes termos, a autora argumenta:

Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori* (LOPES, 2013, p. 08).

A partir dessa compreensão, Lopes (2013) destaca o sujeito entendido como subjetivação, colocado como projeto inconcluso que tem sua significação sempre adiada. Nesse sentido, essa autora defende que nada do que antes fora conhecido como conjunto balizador da sociedade e da plenitude do sujeito é capaz de determinar identidades e projetos.

Como argumenta Lopes (2013, p. 18), a partir de uma leitura pós-fundacional o entendimento de currículo “[...] como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado”. Sendo assim, essa autora defende a tese de que quando a ideia de sujeito centrado, cuja identidade é fixa, é desconstruída, simultaneamente os modelos de currículo, cujas propostas tendem a “[...] formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida”, são desestabilizados. Isso ocorre por não existir certezas infalíveis acerca do futuro. A este respeito, Lopes e Macedo (2011) defendem que

Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Portanto, não é possível constituir uma identidade plena, pois não existem fundamentos absolutos (LOPES, 2013). Desse modo, Lopes (2013, p. 18) entende que quando “[...] questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de

conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos”.

Nessa perspectiva, o foco das investigações de Alice Lopes (LOPES, 2011) atenta para a relação entre cultura e política, indo além das abordagens que focam o Estado e suas relações econômicas como centro. Para Lopes (2011, p. 29), “[...] toda política de currículo é uma política cultural”. Nesse sentido, as bases teóricas pós-marxistas buscam “[...] conceber os processos políticos como parte de uma vivência social sempre simbolicamente mediada” (LOPES, 2011, p. 21). Ou seja, a partir de uma leitura pós-estrutural é possível avançar nas análises para além da esfera do Estado, permitindo pensá-lo como mais um nome sob significação na luta hegemônica. A atenção da autora está para os deslocamentos discursivos que acontecem sem controle de qualquer sujeito ou ator social. Nesse entendimento, os pontos abordados, que sugerem a reconfiguração das investigações em políticas públicas e apontam para uma ampliação das abordagens analíticas sobre políticas, são uma possibilidade para leitura da produção de políticas curriculares (LOPES, 2011).

Concordando com Lopes (2006, p. 39), entendo que, no âmago dos debates sobre a produção de políticas de currículo, existe uma infinidade de contextos que geram “[...] novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”. A autora afirma que, nesse contexto, se inicia uma dinâmica entre concepções de conhecimento legítimo e relações de poder.

Lopes, (2006, p. 40) chama a atenção para essa dinâmica que atua na produção do conhecimento escolar, em que se nota um jogo “[...] marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas”. Dessa forma, “As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais” (LOPES, 2006, p. 40). Para uma abordagem das políticas curriculares, é importante a compreensão dos “[...] discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo” (LOPES, 2006, p. 40).

É nesse sentido que me aproprio das contribuições de Costa e Pereira (2013, p. 156) quando argumentam que a incorporação da TD, bem como da noção de discurso, utilizada como categoria teórico-estratégica no campo do currículo, abrem possibilidades para pensar concepções verticalizadas das políticas, em que se dá atenção aos “[...] processos de recontextualização que elas sofrem nos diferentes contextos de produção

curricular [...]”. Além disso, esses autores ressaltam que a incorporação da noção de discurso auxilia no movimento “[...] para desconstruir a ideia de consenso em torno de determinados temas que aparecem com frequência no discurso educacional”.

Neste estudo, farei o uso dos aportes pós-estruturalistas desenvolvidos, em Laclau e Mouffe, com sua Teoria Política do Discurso. O cientista político argentino Ernesto Laclau, conforme Dias, Abreu e Lopes (2012), entende que o social deve ser compreendido a partir da lógica do discurso, pois, para ele, o discurso engloba, além da linguagem, ações e relações com significado social. Nesse sentido, as autoras sinalizam que compreender “[...] a política como discurso significa perceber as articulações no que se refere às aproximações, diferenças, lutas, consensos e conflitos que as relações de poder instauram na construção dos sujeitos” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 207).

Tomando a BNCC-EF como documento de investigação, pretendi abordar o campo discursivo de disputas hegemônicas que tendem a fixar sentidos no currículo. Desse modo, focalizei uma leitura sobre o processo de constituição da BNCC no que diz respeito à EF, e às disputas discursivas que são travadas em torno desse componente curricular, atentando, ainda, para o DRC-MT como momento de tradução na política. Diante disso, utilizei diferentes fontes referentes à EF, como a BNCC homologada (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental, o DRC-MT (MATO GROSSO, 2018) e as demandas do povo disciplinar da EF, considerando os pareceres críticos sobre a BNCC-EF, emitidos por especialistas da área, bem como notícias, textos, teses, dissertações e artigos científicos que tratam tanto da base quanto do DRC-MT.

Partindo do problema central da pesquisa, já destacado anteriormente, realizei um movimento de interpretação da BNCC-EF, pelas lentes da TD, pretendendo a problematização das perspectivas de EF defendidas no documento, e do que vem a ser conhecer/conhecimento em EF, na lógica da BNCC. Ademais, focalizei diferentes demandas que se articularam no processo de constituição da BNCC e DRC-MT para a EF, bem como os discursos produzidos por essa articulação, que a significam como um componente curricular na EB.

Desse modo, apresento, como próximo capítulo, a TD e seu processo de desenvolvimento como uma teoria política discursiva, que tenta dar conta das relações articulatórias que envolvem as disputas por fixação de sentidos, entendendo que tais fixações são sempre precárias e contingentes. Demonstro, nesse sentido, a potencialidade da referida teoria para a compreensão das disputas políticas por significação, que, no caso

desta pesquisa, se detém aos sentidos projetados à EF. Esses processos articulatórios, que envolvem diversas demandas/solicitações no campo da EF, serão abordados no capítulo quatro (4) deste texto.

2. HEGEMONIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Em meados de 1970, conforme Laclau e Mouffe (1987), uma crise do pensamento marxista emergiu. Para esses autores, o movimento teórico marxista, a partir da crise de paradigmas, fez uma tentativa de resolver o avanço do capitalismo industrial partindo de três diferentes ações: primeiro, um fortalecimento do marxismo ortodoxo; depois, o revisionismo; e por fim, o sindicalismo revolucionário.

Nas palavras dos autores:

O que está atualmente em crise é toda uma concepção de socialismo fundada na centralidade ontológica da classe trabalhadora, na afirmação da Revolução como momento fundador da transição de uma espécie de sociedade para outra, e na ilusão da possibilidade de uma vontade coletiva perfeitamente única e homogênea que tornaria inútil o momento sobre política (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 19).

Diante desse cenário, a noção de *hegemonia* serviu como ponto de partida para a teorização de Laclau e Mouffe (SALES JUNIOR, 2014). Os autores de *Hegemonia e Estratégia Socialista* denotam que o conceito hegemonia se mostra como uma falta, como uma *necessidade histórica*. Os dois primeiros capítulos da obra fazem um movimento de resgate histórico do conceito de hegemonia. Apesar deste ter aparecido em obras de Kautsky e Rosa Luxemburgo, estando presente em Lênin, Bernstein e Sorel, é somente em Gramsci que o conceito toma o político como ponto central (TAVARES, 2018).

Nesse sentido, os autores romperam com o pensamento teórico marxista para desenvolver um novo conceito de hegemonia e propor uma democracia radical, dando início ao pós-marxismo. Veremos, nas sessões a seguir, os desdobramentos do movimento de desconstrução e reativação da noção de hegemonia, proposta por Laclau e Mouffe (1987), que será incorporada no presente estudo que investiga as disputas por significação na política curricular.

2.1. A noção de hegemonia para pensar as relações sociais

De acordo com estudos de Pessoa (2014, p. 152), hegemonia é entendida tradicionalmente como dominação total, “[...] refletindo-se num poder concentrado e com um alto grau de coercitividade mantido por uma entidade social particular”. O termo, segundo o autor, surgiu a partir do “[...] poder absoluto dado ao exército [...]” (PESSOA,

2014, p. 152), caracterizando dois principais aspectos: hegemonia com gênese não política, e o poder, absoluto e coercitivo, concentrado no Estado.

Na modernidade, a noção de hegemonia passou a denotar uma outra estrutura conceitual, através do desenvolvimento teórico realizado por Antônio Gramsci (PESSOA, 2014). Desse modo, Bobbio *et. al.* oferecem o seguinte sentido, partindo de Gramsci:

A hegemonia opera como princípio de unificação dos grupos dominantes e, contextualmente, da ocultação do domínio de classe [...] a hegemonia indica a transformação política, para além do particularismo e do corporativismo, do interesse da classe operária em interesse geral de todos os explorados (BOBBIO *et. al.*, 1983, apud PESSOA, 2014, p. 152).

Para Alves (2010) e Laclau e Mouffe (1987), esse conceito tem suas origens na social-democracia russa, em Lênin. No entanto, foi Gramsci quem conseguiu elaborar uma noção de hegemonia capaz de pensar as relações sociais, desviando-se de alguns aspectos da tradição marxista. A noção de hegemonia cria, então, uma nova relação entre estrutura e superestrutura, em que esta última fica centralizada na análise social. Nesse contexto, conforme Alves (2010, p. 71), “[...] a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais”.

Para Gruppi (1978), o principal elo entre Lênin e Gramsci é a ideia de hegemonia. Contudo, quando trata de hegemonia, Gramsci relaciona a capacidade dirigente com as de direção e dominação. Lênin, ao contrário disso, entende por hegemonia a função dirigente, acima de tudo. Laclau e Mouffe (1987) sinalizam como Gramsci ultrapassa Lênin:

O que há em Gramsci radicalmente novo é uma extensão, maior do que em qualquer outro teórico de sua época, do terreno atribuído à recomposição política e à hegemonia, bem como uma teorização sobre a natureza do vínculo hegemônico que claramente vai além da categoria leninista de "aliança de classe" (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 115).

Lênin, ao tratar de hegemonia, destaca a ditadura do proletariado e enfatiza seu caráter coercitivo. Ao contrário disso, Gramsci focaliza a relevância da direção cultural e ideológica, e a importância da formação de uma classe dirigente, pautada não só pela força coercitiva. Essa noção de hegemonia volta sua atenção à criação de um novo bloco pelas classes subalternas, em que o desenvolvimento do próprio aparato hegemônico, com

política e ideologia própria do bloco, se dá com o rompimento da hegemonia da classe e ideologia dominantes (ALVES, 2010). Ernesto Laclau (2011) demonstra, na passagem a seguir, o movimento de ruptura realizado em Gramsci:

[...] em Gramsci, há um grande esforço para romper com a identificação entre agências hegemônicas e posições sociais objetivas no interior da estrutura. Sua noção de “vontade coletiva” tenta precisamente efetuar essa ruptura, na medida em que as vontades coletivas são concebidas como agências sociais instáveis, de fronteiras imprecisas e constantemente redefinidas, e constituídas por meio da articulação contingente de uma pluralidade de identidades e relações sociais (LACLAU, 2011, p. 137).

Em Gramsci, a noção de hegemonia se fundamenta no processo político que possibilita a união das esferas *sociedade política* e *sociedade civil*, deixando de lado a dicotomia entre essa união e o Estado. Para Gramsci, tal união é resultante da constituição do Estado. Desse modo, esse filósofo marxista, “[...] distancia a hegemonia da ideia de poder absoluto e total, para esta ser um processo de interesses negociados” (PESSOA, 2014, p. 154) e oferece outra alternativa para a compreensão de Estado, em que destaca a articulação das duas esferas. Gramsci, então, destaca o não pertencimento da hegemonia a uma só esfera social. Agora, ela é entendida como um processo que pode ser articulado em toda a sociedade (PESSOA, 2014).

2.2. O conceito de hegemonia e a totalidade ausente

O objetivo da obra de Laclau e Mouffe foi criar um caminho para a constituição de uma nova esquerda. Para tal, a obra utiliza o conceito de hegemonia como fio condutor (SALES JUNIOR, 2014). Segundo Laclau e Mouffe (1987, p. 15), a reelaboração desse conceito “[...] não surgiu para definir um novo tipo de relação em sua identidade específica, mas para preencher um hiato que havia sido aberto na cadeia da necessidade histórica”. Conforme esses autores, este conceito fará referência a uma totalidade ausente, bem como às tentativas de rearticulação para uma positividade plena. Segundo eles,

Os contextos de aparecimento do conceito serão os contextos de uma falha (no sentido geológico), de uma fenda que precisava ser preenchida, uma contingência que era necessário superar. A "hegemonia" não será a exibição majestosa de uma identidade, mas a resposta a uma crise (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 15).

Conforme Laclau e Mouffe (1987), inicialmente o conceito desempenhou a função de intervenção contingente às crises políticas. Mais tarde, hegemonia é colocada como a contingência de situações concretas, nas lutas de classes da era imperialista. É em Gramsci que hegemonia atinge nova centralidade, deixando para trás o uso estratégico. Southier (2017) argumenta que em Gramsci surgem as *vontades coletivas*, ao passo que os atores históricos sobressaem para além da noção de apenas atores de classes. Nesse momento, “[...] ‘hegemonia’ agora é o conceito chave para compreender o próprio tipo de unidade que existe em toda formação social concreta” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 16).

Desse modo, Gramsci se mostra como ponto mais alto do percurso expansionista da lógica de contingência. Tal lógica é responsável pela subversão da categoria de *necessidade histórica* que é fundamental no marxismo clássico (SOUTHIER, 2017). Assim, o conceito de hegemonia “[...] emerge para compreender a unidade numa formação social concreta, ou seja, como os atores políticos chegam a se unir politicamente em torno de uma liderança ‘intelectual e moral’” (SOUTHIER, 2017, p. 114).

A crítica de Laclau, em meados dos anos 1979, focalizou seus esforços ao marxismo estrutural, com forte atração às tendências economicistas dos trabalhos de autores marxistas. Tais teorias reduziam a compreensão do social ao conteúdo de classe. Laclau, então, propôs a reestruturação a partir do pensamento de Gramsci, removendo os aspectos essencialistas do pensador marxista “[...] que insistia sobre a posição privilegiada das classes fundamentais nas lutas hegemônicas” (SALES JUNIOR, 2014, p. 171). Hegemonia, para Gramsci, era a unificação de forças políticas a partir de um conjunto de interesses em si mesmos. Agora, hegemonia envolveria, a “[...] articulação de identidades sociais em um contexto de antagonismo social, revelando, pela desconstrução da noção de estrutura, o caráter discursivo, e, por tanto, contingente de toda/o identidade/interesse social” (SALES JUNIOR, 2014, p. 171).

De acordo com Sales Junior (2014, p. 171), Laclau desenvolveu sua teoria sobre sujeito e subjetivação através da abordagem da psicanálise de Lacan. Assim, a partir desta abordagem, o pensador argentino entenderá que “[...] o ‘sujeito’ emerge como um lugar vazio de uma falta numa estrutura deslocada, constituindo-se como uma identidade plenamente adquirida em uma totalidade social recomposta”. Nesse sentido, Laclau

entende a construção do sujeito e a recomposição da estrutura social como processos políticos (SALES JUNIOR, 2014). É aqui que nasce o pós-marxismo.

Para Burity (1997):

A primeira coisa que se pode dizer a propósito do termo "pós-marxismo" é que ele descreve um esforço para dar conta rigorosamente do status das "apropriações", "influências" ou "articulações" entre o arsenal analítico e político do marxismo e as correntes e movimentos externos àquele com os quais se buscaram alianças para enfrentar aspectos do desenvolvimento da sociedade capitalista ausentes ou mal trabalhados nos clássicos do marxismo. Dentre esses campos teóricos, salientam-se aqueles que se ocupavam de questões ligadas à subjetividade (ex. psicanálise), à crítica da concepção positivista de realidade, do "dado" (ex. fenomenologia e filosofia analítica), à relação entre linguagem e o social (linguística estrutural), e mais significativamente, enquanto moldura da própria empreitada lacauiana, a crítica da tradição ontoteo-lógica da metafísica de Heidegger (e sua radicalização em Derrida) (BURITY, 1997, p. 3).

Desse modo, a união da abordagem desconstrucionista pós-estrutural, da psicanálise lacauiana, e da teoria neogramsciana definiu o pós-marxismo, que se organiza em três principais conceitos: discurso, hegemonia e antagonismo social (SALES JUNIOR, 2014). Vejamos no próximo tópico o entendimento de Laclau e Mouffe acerca da noção de discurso.

2.3. A noção de discurso no Político

Burity (2014, p. 61), atribui a origem termo *discurso* ao campo de estudos da linguística, desenvolvido pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure. É a partir dos escritos de Saussure que o discurso emerge “[...] para dar conta de uma unidade de significação que vai além da frase”. Conforme destaca Burity (2014, p. 61), os estudos do linguista suíço foram uma tentativa inicial de “[...] formulação para dar conta de um sistema de relações entre objetos, entre elementos, que constitui uma unidade significativa, um conjunto de regras de produção de sentido”.

Nas palavras de Laclau e Mouffe:

A análise saussuriana da língua a considerou como um sistema de diferenças, sem termos positivos; o conceito principal era o de valor, de acordo com o qual o significado de um termo é puramente relacional e é determinado apenas por sua posição em relação a todas as outras. Mas

isso já nos faz ver que as condições de possibilidade de tal sistema são os de um sistema fechado: só nele é possível fixar de tal forma o sentido de cada elemento. Quando o modelo linguístico foi importado para o campo geral das ciências humanas, foi este efeito de sistematicidade o que prevaleceu, e assim se constituiu o estruturalismo como uma nova forma de essencialismo: como a busca por estruturas subjacentes que constituem a lei imanente de toda variação possível (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 191-2).

Em Laclau e Mouffe, o conceito de discurso se insere no contexto do político para compreender o *sentido* no contexto da ação social (BURITY, 2014). De acordo com Pinto (1999), a elaboração da noção de discurso, em Laclau e Mouffe, é condição primordial para a compreensão do processo de subversão dos conteúdos da democracia liberal, do final do século XX.

Como sinaliza Burity (1997), o termo discurso foi incorporado por Laclau e Mouffe, em um primeiro momento, como forma de chamar a atenção para o fato de que o social é uma configuração de significados. Discurso, então, se traduz em um sistema de relações que dá sentido a algo ou a um objeto (LACLAU; MOUFFE, 1987). Desse modo, esse termo é entendido como uma totalidade que comporta o linguístico e o extralinguístico (BURITY, 1997; MENDONÇA, 2009; SILVA, 2014). Para Burity (1997, p. 5), Laclau e Mouffe compreendem discurso como um sistema em que o “[...] sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade, ou ainda que o sentido dos objetos do mundo físico não lhes é inerente”. Nesse sentido, determinado objeto, por exemplo, só é entendido como tal a partir de um contexto, ou seja, “[...] de um sistema de regras e relações com outros objetos” (BURITY, 1997, p. 6). Sendo assim, Lopes e Macedo (2011, p. 39) esclarecem que “O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico”.

Vejamos como o cientista político Daniel de Mendonça se expressa a respeito:

Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a idéia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias. (MENDONÇA, 2009, p. 155-156).

Nesse entendimento, compreende-se discurso como uma totalidade de relações entre significantes que limitam a significação das práticas e que constituem uma formação discursiva ao se articular hegemonicamente (LACLAU, 2011). Desse modo, Laclau entende que toda prática é um discurso e todo discurso é uma prática. O discurso estabelece a produção de sentido. Segundo Mendonça (2014), o discurso se insere em um contexto marcado pela *precariedade* e pela *contingência*. Conforme esse autor,

A ideia da precariedade se dá na medida em que a produção de sentido está sempre tendente a ser alterada em função da natureza relacional que envolve a constituição de um sistema discursivo. Já a contingência deve ser entendida a partir do fato de que não há necessidade ou previsibilidade de produção de sentidos predeterminados por uma totalidade discursiva. A contingência – algo não necessário obrigatoriamente, mas tampouco impossível – está relacionada, portanto, com a multiplicidade de possibilidades de produção de sentidos no interior de um sistema discursivo (MENDONÇA, 2014, p. 82).

Conforme Mendonça (2014), o processo de constituição de um objeto de discurso depende de um contexto social e histórico e, por tanto, determinadas práticas discursivas são aceitas ou validadas em momentos específicos, sempre tendo como pano de fundo a contingência e a precariedade. Assim, conforme o autor, “A contingência e a precariedade discursiva são justamente características que permitem a ocorrência das mais variadas práticas discursivas” (MENDONÇA, 2014, p. 82).

A noção de discurso estabelece um novo giro na filosofia ocidental, orientando-a não em direção aos atos ou eventos, mas às *condições de possibilidade*. Assim, a ação passa a ser observada como a construção de um certo campo de sentido preexistente (SOUTHWELL, 2014, p. 135, grifo da autora).

Para Southwell (2014), o discurso, compreendido como configuração significativa e aberta, torna-se terreno para práticas hegemônicas. Nessa perspectiva, segundo a autora, a TD consegue dar conta da análise do social, no contexto da teoria política. Para ela, a constituição dessa teoria é ancorada em dois conceitos que ocupam espaço importante do campo pós-estruturalista: a noção de hegemonia e a noção de discurso. Nesse sentido, “Tais conceitos estão estreitamente relacionados à negação de entender a sociedade como uma unidade totalizada e fechada e a estrita não fixação entre significante e significado” (SOUTHWELL, 2014, p. 136). Sendo assim, sempre existirão significados flutuantes que

fixam parcialmente significantes e significações. Nesse entendimento, “Esta luta pelas fixações parciais compõem a hegemonia” (SOUTHWELL, 2014, p. 136).

A noção de hegemonia é imersa em um sistema em que a noção de discurso é central. Uma análise política, fundamentada na teoria do discurso, deve considerar a complexidade do social, em que a ação de determinada identidade sempre tenta impor suas vontades em detrimento de outras, objetivando “[...] universalizar seus conteúdos particulares” (MENDONÇA, 2007, p. 250). Contudo, essa complexidade do social não permite a universalização/totalização de conteúdos particulares, sendo as tentativas de fechamento de sentidos sociais marcados pela precariedade e contingência. Para Mendonça (2007),

Isso nos leva a concluir que, numa análise que tenha por base a teoria do discurso, não há como se constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes “desde sempre” em direção a um objetivo preciso (teleológico). Nesta perspectiva, nunca um projeto político de um determinado discurso tem seus sentidos plenamente constituídos (MENDONÇA, 2007, p. 250).

Para o autor, é aqui que a noção de discurso apresenta centralidade: no contexto dos sentidos mal fechados. Assim, as identidades se constituem a partir das disputas de sentidos no *campo da discursividade*, que é o lugar em que há disputas discursivas. Nesse sentido, “Um discurso é, dessa forma, uma prática social significativa de natureza material” (MENDONÇA, 2007, p. 250). Sendo assim, “Todo o espaço social deve ser considerado como um espaço discursivo [...]” (MENDONÇA, 2007, p. 250).

Em termos analíticos mais precisos, um discurso, ou uma totalidade estruturada relacional, é o resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza relações sociais. A prática articulatória, por sua vez, consiste na articulação de elementos num sistema discursivo a partir de um ponto nodal – um ponto discursivo privilegiado – que fixa parcialmente os sentidos desse sistema (Laclau e Mouffe, 1985). A fixação de sentidos é necessariamente parcial tendo em vista as constantes suturas – cortes que uma articulação discursiva constantemente sofre, os quais alteram seus sentidos – que o discurso sofre na relação com outros discursos concorrentes no campo da discursividade (MENDONÇA, 2007, p. 250).

De acordo com Mendonça (2014), a teoria de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe está calcada na lógica do discurso, e por isso considera, como ponto principal, o caráter

aberto e incompleto do social como sendo condição indispensável para toda prática hegemônica. Segundo Laclau e Mouffe (1987, p. 229), “O campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, ou seja, um campo em que os ‘elementos’ não se cristalizaram em ‘momentos’”. Nesse entendimento, temos que, em Laclau e Mouffe, articulação é toda prática em que há o estabelecimento de relação entre elementos. Logo, a totalidade desta prática articulatória é denominada *discurso*.

Na próxima sessão, veremos como a noção de antagonismo contribui para o entendimento da teorização de Laclau e Mouffe (1987), sendo, esta, uma concepção que limita a formação de um sentido objetivo no campo da discursividade.

2.4. As implicações do Antagonismo

De acordo com Mendonça (2003, p. 138), a noção de *antagonismo* desenvolve importante papel na TD, sendo que “[...] o antagonismo é a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou positivo⁴, a toda formação discursiva”. A produção de sentidos dentro de um sistema discursivo sempre apresentará precariedade e contingência. Tanto a precariedade quanto a contingência estarão limitadas por fronteiras do discurso que mostra sua negação: o antagonismo.

De acordo Laclau, além da condição de impossibilidade de expansão de sentidos de um discurso em relação ao que o antagoniza, o antagonismo é, ao mesmo tempo, condição de possibilidade de constituição discursiva (MENDONÇA, 2003). Nesse sentido, Mendonça (2003) destaca o antagonismo presente na relação interior/exterior, em que a presença de um não permite a constituição plena do outro. Para Alves (2010, p. 91), “A relação antagônica impossibilita a constituição de identidades plenas, na medida em que a presença do Outro impede a constituição do eu”. No trecho a seguir, Laclau e Mouffe (1987) demonstram tal impossibilidade:

⁴ Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, o positivo se refere às práticas sociais que são constituídas por meio de articulações discursivas que buscam criar consensos e estabelecer hegemonias. Essas práticas são consideradas positivas porque são capazes de estabelecer uma identidade comum. No entanto, é importante ressaltar que o positivo não é uma noção estática, mas sim algo que é construído e negociado a partir de diferentes perspectivas e interesses. Além disso, o positivo não é algo que existe por si só, mas sim algo que é construído em oposição a algo que é considerado negativo, ou seja, em relação ao antagonismo presente nas lutas discursivas pela construção do sentido.

a presença do “Outro” me impede de ser totalmente eu mesmo. O relacionamento não surge de identidades completas, mas da impossibilidade de constituição do mesmo! A presença do Outro não é uma impossibilidade lógica, uma vez que existe – isto é, não é uma contradição; mas não é subsumível como momento diferencial positivo em uma cadeia causal, já que nesse caso a relação seria dada pelo que cada força é, e não haveria negação desse ser (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 214).

Para esses autores, o antagonismo é inerente ao social. Já a sociedade é um objeto impossível, sendo o antagonismo constituinte dos limites desta, ou seja, a impossibilidade de plenitude. Para Mendonça (2003, p. 138), essa noção implica que a produção de sentidos pelo interior discursivo é limitada pelo seu exterior antagônico. Desse modo, “[...] o primeiro nunca poderá articular elementos do segundo sem que isso altere radicalmente suas estruturas”.

Para Laclau (2011, p. 172), “[...] o antagonismo resulta do fato de que o social não é uma pluralidade de efeitos que irradiam de um centro previamente dado, mas construído pragmaticamente a partir de muitos pontos de partida”. De acordo com Sales Junior (2014, p. 175), o antagonismo, em sua dimensão pragmática, se mostra “[...] quando os impulsos conflitantes da ação praticamente impedem seu sujeito de realizar com sucesso sua atividade habitual, tirando do objeto da ação seu caráter de objeto”. Assim, o antagonismo social coloca em xeque o sentido estrutural das instituições sociais, levando-as à dependência de estratégias contingentes.

Segundo Laclau, para que exista uma articulação de várias demandas é necessário, também, a existência do antagonismo. O antagonismo é interpretado por Laclau e Mouffe como sendo a impossibilidade da formação de um sentido último, objetivo. Nesse sentido, o corte antagônico produz um limite de toda lógica discursiva. Assim, o antagônico se mostra como um discurso exterior (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Para Laclau, o limite produzido pelo corte antagônico é gerado “[...] por um discurso exterior, um discurso com diferente positividade, sem medida comum com o interior” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 51). A este respeito, Mendonça (2003) sinaliza que

O antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. Enfatizamos, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um

“interior”. Em outras palavras: uma formação discursiva tem bloqueada sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico (MENDONÇA, 2003, p. 138).

Além dessa condição bloqueadora de sentidos, que um determinado discurso produz em relação a outro antagonizado, Laclau afirma que o corte antagônico é o que possibilita a própria constituição discursiva (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Nesse sentido, “[...] numa relação antagônica, uma diferença constitui-se na medida idêntica de ser radicalmente exterior a outra”, sendo assim entendida, paradoxalmente, como “[...] condição de possibilidade e de impossibilidade entre discursos antagônicos” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 52). Para Laclau, esse corte antagônico “[...] é o que impede a constituição da objetividade como tal [...]” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 52). Nesse entendimento, temos que “[...] o antagonismo constitui os limites de toda objetividade, a qual se revela como *objetificação* parcial e precária” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 215, grifo dos autores).

Desse modo, Laclau e Mouffe (1987, p. 2015-16) nos esclarecem que, a partir de sua teorização e do entendimento de que “[...] o social só existe como esforço parcial de construção da sociedade [...]”, o antagonismo é visto como “[...] testemunha da impossibilidade de uma sutura final [...]”, pois é situado como sendo a “[...] ‘experiência’ do limite social”. Sendo assim, uma relação antagônica produz a impossibilidade de plenitude de todo e qualquer discurso (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Como colocado por Alves (2010, p. 91), a relevância da noção de antagonismo, na ampliação do entendimento de hegemonia, se dá pelo fato de que o termo “[...] fecha toda possibilidade de uma reconciliação final e de um nós plenamente inclusivo [...]”, sendo necessário que o projeto democrático reconheça a não viabilidade de resposta/resolução definitiva, e que assuma “[...] que toda forma de consenso é resultante de uma articulação hegemônica”.

2.5. A noção de hegemonia em Laclau e Mouffe

Para Laclau e Mouffe, a teorização de Gramsci constitui uma das mais elaboradas tentativas de resposta à crise do pensamento marxista. Conforme esses autores, tal crise

tem origem na Segunda Internacional⁵, sendo resultado da inadequação das categorias teóricas do marxismo aos novos problemas da sociedade capitalista, caracterizadas pela fragmentação das classes sociais, pela contingência e opacidade do social (ALVES, 2010).

Conforme afirma Tavares (2018, p. 32), apesar das contribuições de Gramsci, com relação ao conceito de hegemonia, Laclau e Mouffe pretenderam ir além de seu pensamento político, isso porquê, para esses autores, a teoria de Antonio Gramsci não supera plenamente o dualismo engendrado no marxismo clássico, uma vez que seu pensamento “[...] crê na existência de um princípio unificante, vinculado a um fundamento ontológico”. Com isso, como sinaliza Tavares (2018), seria necessário encerrar a conexão do conceito de hegemonia com o essencialismo. Para isso, Laclau e Mouffe utilizam-se de teóricos pós-estruturalistas como Derrida e Lacan, tomando o caminho da desconstrução e da reativação do arcabouço teórico de dentro para fora, sem romper por completo com a escola marxista.

Para Mendonça e Rodrigues (2014), a partir da articulação de conceitos oriundos do marxismo, da filosofia desconstrutivista, da psicanálise, da linguística, do estruturalismo e do pós-estruturalismo, é que *Hegemonia e Estratégia Socialista* cria um caminho para a construção de um aparato teórico original, que perpassa a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social. Os estudos de Alves (2011) destacam que a análise de Laclau e Mouffe se deu a partir das categorias oriundas do marxismo sendo elas o materialismo, o antagonismo e a noção de hegemonia. Sob a definição de “pós-marxistas”, os autores buscam romper o pensamento de Karl Marx, utilizando-se das categorias supracitadas como ponto inicial de análise.

O princípio da teorização de Laclau e Mouffe se dá no centro da crise do marxismo a partir da década de 1970, em que se tinha uma crescente limitação das categorias teóricas da escola diante das mudanças do sistema capitalista como, por exemplo, a

⁵ Em 28 de Setembro de 1864 teve lugar uma grande reunião pública internacional de operários no St. Martin's Hall de Londres. Nessa ocasião foi fundada a Associação Internacional dos Trabalhadores (mais tarde conhecida como Primeira Internacional) e eleito um comitê provisório, que contava Karl Marx entre os seus membros. A Segunda Internacional (Internacional Operária e Socialista) nasceu em 1889, como sucessora da Primeira Internacional. Entre 1889 e 1916, a Segunda Internacional foi formada por uma série de congressos em diversas capitais de Estados europeus, sendo liderada por Engels, com a intenção de organizar a atuação do movimento operário internacional e fomentar o debate sobre a luta de classes. Para mais detalhes, ver *A II Internacional e Seus Congressos (1889-1891)* (CARONE, 1991).

fragmentação de classes e a dificuldade de articulação dos agentes (ALVES, 2011). Sendo assim, Laclau e Mouffe questionaram a contingência das categorias marxianas frente ao capitalismo contemporâneo, seus novos problemas e sua incapacidade de compreensão das relações sociais contemporâneas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014; SOUTHER, 2017). Assim, “[...] ‘hegemonia’ é o terreno discursivo em que, na história do marxismo, o fundacionalismo começou a desintegrar-se” (LACLAU, 2011, p. 173).

Para Laclau (2011), a noção de hegemonia surgiu com o objetivo de resolver o caráter político das relações sociais, no momento em que o campo teórico presenciava o colapso da classe dominante, dada pela concepção marxista clássica. Nesse contexto, “As articulações hegemônicas foram pensadas desde o início como construções contingentes, precárias e pragmáticas” (LACLAU, 2011, p. 137).

O conceito-chave que Laclau e Mouffe utilizam para a reelaboração da noção de hegemonia é o de *articulação* (BURITY, 1997; PESSOA, 2014; SOUTHER, 2017). Em Laclau e Mouffe (1987, p. 176), articulação é “[...] toda prática que estabelece uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado dessa prática”. Nas palavras de Joanildo Burity,

Hegemonia supõe um campo teórico-político delimitado pela categoria de *articulação* e, por conseguinte, pela possibilidade de se distinguir/identificar os diferentes elementos que entram na composição de uma formação hegemônica (BURITY, 1997, p. 12, grifo do autor).

Conforme Mendonça e Rodrigues (2014, p. 50), para Laclau e Mouffe toda prática articulatória é “[...] estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida”. Esses elementos se organizam em uma prática articulatória “[...] tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o resultado” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 50). Como sinalizam Mendonça e Rodrigues (2014, p. 50), o discurso, nesse sentido, é “[...] uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações [...]” que produz “[...] sentidos que vão disputar espaço no social”. Sendo assim, articulação pode ser entendida como “[...] o processo que conduz a formação de uma identidade política” (PESSOA, 2014, p. 155).

Para Ernesto Laclau (2011),

Esse processo pelo qual as identidades deixam de ser puramente imanentes a um sistema e exigem uma identificação com um ponto transcendente a esse sistema – o que equivale dizer: quando uma particularidade se torna o nome de uma universalidade ausente – é o que chamamos de *hegemonia* (LACLAU, 2011, p. 203, grifo do autor).

Segundo Laclau e Mouffe (1987), para que haja uma articulação hegemônica se faz necessário duas condições: a presença de antagonismo e a instabilidade de fronteiras. A partir de elementos flutuantes e a possibilidade de sua articulação em campos opostos é que pode existir um espaço para uma prática hegemônica. Assim, como apontam Mendonça e Rodrigues (2014, p. 54), temos que a ordem hegemônica é produzida pela suplementação de um discurso particular, ou seja, pela representação de outros “[...] discursos ou identidades até então dispersas”. Como reiteram Mendonça e Rodrigues (2014, p. 54), “Esta organização ocorre a partir desse discurso centralizador, de um ponto nodal que consegue fixar seu sentido e, a partir deste, articular elementos que até então não estavam articulados entre si”. Ainda, os autores nos esclarecem que

[...] de forma mais sistemática, hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de *falta constitutiva*, presente na teoria laclauiana. A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (uma outra identidade que nega sua própria constituição) (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 53, grifo do autor).

Essa noção de falta constitutiva compreende que as identidades se constituem de forma incompleta. Sendo assim, “[...] toda identidade vive em uma constante busca à completude, sendo tal busca, contudo, sempre ineficaz” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 53). Assim, a hegemonia “[...] *in contrario sensu* à noção de falta constitutiva ou de plenitude identitária, visa a preencher – contudo, insistimos, sempre de forma ineficaz – essa ausência de plenitude” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 53-54).

Nessa perspectiva, Freitas (2019) sinaliza que a interpretação acerca do conceito de liberdade, desenvolvida por Laclau, abre caminho para teorias sobre modelos de democracia, em que se excluí o fundacionalismo e a estrutura de formação de identidades. De acordo com Laclau e Mouffe (1987), a democracia se põe como centro dos confrontos

históricos, na Europa, entre os anos de 1789 e 1848. Após muitos anos de luta do povo, na Inglaterra e Itália, houve um cessar. As lutas, posteriormente, com uma ruptura, seriam retomadas por outros atores.

Nas palavras de Laclau e Mouffe (1987),

Esta ruptura tem sido frequentemente interpretada como a transição para um momento mais elevado de racionalidade política por parte dos setores dominados: na primeira metade do século o caráter amorfo da “democracia”, sua falta de raízes nas bases econômicas da sociedade, tornavam-na essencialmente vulnerável e instável, e não lhe permitiam tornar-se uma trincheira firme e permanente na luta contra a ordem estabelecida. Seria somente com a desintegração deste “povo” amorfo, e sua substituição por uma base social sólida como a classe operária, que os movimentos populares atingiriam a maturidade que lhes permitiria enfrentar uma luta de longo prazo contra as classes dominantes (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 246).

Laclau e Mouffe defendem que a aceitação do caráter contingente é condição para alcançar uma sociedade radicalmente democrática, sendo a multiplicidade de posições de sujeito característica das lutas e movimentos sociais (MARQUES, 2014).

Como destaca Freitas (2019),

A partir da crise do marxismo, a noção de hegemonia, desenvolvida por Gramsci e reinterpretada por Laclau, possibilita a compreensão da proliferação de novas contradições, além da já identificada por Marx e seus seguidores. É nesta linha de pensamento que se torna necessário pensar e entender as lutas sociais a partir de práticas articulatórias. Então, a fragmentação do espaço do social e a impossibilidade de determinação *a priori* das relações entre as identidades pulverizadas nesse espaço, marca o entendimento do que é apresentado como democracia radical. É neste campo da radicalidade da democracia que essas identidades se relacionam de forma mais autônomas, e ao se articularem modificam suas particularidades (FREITAS, 2019, p. 245, expressão do autor).

Para Burity (1997, p. 17), “[...] o tema da democracia surge como horizonte de possibilidade da luta hegemônica na direção de uma concepção plural e aberta do social”. Marques (2014, p. 111) afirma que a compreensão dessas lutas, bem como a diversidade das relações sociais, requer “[...] pensar o sujeito como um agente descentrado, constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas”. Sendo assim, nenhuma posição identitária é prioritária. Nenhuma identidade pode ser definitivamente estabelecida. Portanto, nem o liberalismo nem o marxismo deram conta

de responder às novas perspectivas de ação política. A respeito do tema, Mendonça (2009) argumenta:

Segundo Laclau, o marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada sobretudo na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho. Em oposição, Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas, distintas do mero antagonismo de classe, que, segundo sua análise, tem *locus* particular e não um *a priori* universal neste intrincado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que retira dessa corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis (MENDONÇA, 2009, p. 154, grifos do autor).

Para Marques (2014), a partir do entendimento de que todas as identidades são relacionais e de que há a presença do antagonismo, a manutenção da democracia pluralista requer a condição de que o opositor não seja um inimigo, mas um adversário que tem sua existência legítima, devendo, esta, ser reconhecida. Nesse sentido, conforme sinaliza Marques (2014, p. 111), “A democracia radical remete à desistência tanto do universalismo abstrato do iluminismo quanto da indiferenciação da natureza humana, na medida em que os novos direitos hoje reclamados são expressão da diferença”.

No entendimento de Laclau e Mouffe (1987),

O pluralismo é radical apenas na medida em que cada um dos termos desta pluralidade de identidades encontra em si o princípio de sua própria validade sem que este tenha que ser buscado em um fundamento positivo transcendente ou subjacente que estabeleceria a hierarquia ou o significado de todos eles, e que seria a fonte e garantia de sua legitimidade (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 275).

Por fim, temos que a democracia radical está ligada diretamente à ideia de pluralidade do social. Nesse contexto, a dimensão socialista se faz presente em todo projeto de democracia. O descentramento dos discursos, a multiplicidade dos antagonismos e a pluralidade de espaços, são condições indispensáveis à revisão do ideal clássico do socialismo. Assim, a partir do desenvolvimento de uma nova lógica do social, o conceito de hegemonia pode mostrar seu potencial político e teórico de esquerda, no campo da revolução democrática (LACLAU; MOUFFE, 1987).

No capítulo seguinte, trago as contribuições de Ivor. F. Goodson, e seus estudos voltados às disciplinas escolares, como ponto de partida para a reconceptualização da

noção de comunidade disciplinar. Demonstro como a concepção de *povo*, desenvolvida pelo argentino Ernesto Laclau, ajuda a pensar a subjetivação política em que se constitui o povo disciplinar, uma vez que argumento, ancorado em autores pós-estruturalistas, que o processo de subjetivação política rejeita fundamentos últimos.

3. GOODSON E A COMUNIDADE DISCIPLINAR

Em um movimento de sistematização, diversas teorias filosóficas e sociológicas tentaram, ao longo dos anos, entender as complexidades envoltas no currículo e na seleção das disciplinas para sua composição, sem obter resposta última. O currículo, em diferentes leituras teóricas, foi observado como possuidor de potencial regulação do social, sendo moldado de acordo com o movimento das classes dominantes (APPLE, 2001; LOPES; MACEDO, 2011; SACRISTÁN, 2013).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), na década de 1970 surgiram teóricos, estudiosos do currículo e das teorias curriculares, que fizeram severas críticas ao currículo escolar como mecanismo controlador, fundamentadas na teoria da reprodução de viés marxista. Autores de destaque como Young e Apple, entre outros, tiveram importantes trabalhos que apontavam para um outro caminho em que o currículo pudesse se guiar.

Os trabalhos do britânico Ivor. F. Goodson criticaram o currículo prescritivo, focalizando a história social das disciplinas, que contavam com certa estabilidade na escola. O autor argumenta que, em um jogo de negociações, algumas disciplinas são tomadas como suficientes/válidas ao currículo, em que se tornam tradicionais, enquanto outras são deixadas de fora. Goodson, fundamentado em estudos anteriores, buscou analisar as redes de comunicação e sua atuação no processo de construção social das disciplinas escolares. Nesse sentido, as investigações se voltaram às perspectivas pedagógicas dos professores em suas comunidades disciplinares (GOODSON, 1997, 2007).

3.1. Goodson e os estudos voltados às disciplinas escolares

A instituição escolar, a partir do avanço do processo de industrialização, ganhou a responsabilidade de gerir os novos problemas sociais causados pelas mudanças econômicas, ocasionadas pelo avanço do neoliberalismo (LOPES; MACEDO, 2011). Desse modo, “[...] independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21), para atender às demandas de mercado.

Apple (2001) esclarece que na maior parte do século XX a Educação e o campo curricular preocuparam-se em criar um conjunto geral de princípios que orientassem um

processo de avaliação, no campo, buscando sua planificação. O autor defende que esse movimento se reduziu à “[...] tentativas para a criação do *método mais eficiente* para a construção curricular (APPLE, 2001, p. 52, grifo do autor).

Críticas a respeito do controle social exercido por meio da escola e do currículo emergiram com força na década de 1970. As teorias da reprodução, fundamentadas no pensamento marxista, problematizaram o currículo escolar. Os estudos voltados ao currículo, nessa perspectiva, eram baseados nas concepções de Althusser (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2005; YOUNG, 2014).

Para Goodson (1997, p. 18, grifo do autor), “O aparecimento de um campo de estudos sobre o *currículo como construção social* constituiu uma realidade nova e de grande significado”. Esse momento, segundo ele, foi marcado por mudanças instáveis no campo da educação, em que essas transformações emergiram com mais força no campo curricular.

A sociologia britânica, durante a década de 1970, fez severas críticas ao reprodutivismo da escola. As discussões propostas em Michel Young⁶ serviram de base da chamada Nova Sociologia da Educação. Os autores dessa perspectiva investigavam o currículo e a diferenciação social produzida por meio da seleção e organização do conhecimento escolar (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Goodson (1997), as investigações e pesquisas, sobre o currículo pensado sob essa perspectiva, tiveram momentos profícuos nesse período. No entanto, o movimento de renovação no campo das investigações curriculares teve fases de instabilidade. Segundo Goodson (1997), dois pontos se destacam:

Em primeiro lugar, vários investigadores colocaram-se na perspectiva de que a educação devia ser reformada, -revolucionada-, de que os “mapas da aprendizagem deviam ser desenhados de novo”. Em segundo lugar, esta investigação ocorreu num período de grande intensidade dos movimentos de reforma curricular, que procuravam ‘revolucionar os currículos escolares’. Assim sendo, era improvável que estes investigadores se quisessem debruçar sobre as áreas de estabilidade existentes no currículo escolar (GOODSON, 1997, p. 18).

Na concepção de Goodson (1997, p. 17), o currículo “[...] é um artefacto social concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos”. Nesse sentido, Goodson (2007, p. 242) faz uma crítica ao currículo prescrito, que, segundo ele, “[...]”

⁶ *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação* (1971).

sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade”. Ainda, o autor entende que tal noção/concepção de currículo se dá a partir da falsa crença de que se faz possível uma definição de aspectos sobre o desenvolvimento do estudo e ensino de forma sistemática. No entanto, chama a atenção para o “jogo dos objetivos” (GOODSON, 2007, p. 242), ao considerá-lo como central.

Goodson (2007) sinaliza que nesse jogo algumas disciplinas são tidas como válidas ao currículo em detrimento de outras, e que, portanto, acabam não se tornando tradicionais. O autor argumenta que “[...] o próprio processo de tornar-se uma disciplina escolar, por conseguinte, remove o conhecimento disciplinar de suas características inclusivas” (GOODSON, 2007, p. 246). Destaca, também, que, para Layton, o efeito de exclusão se dá com a evolução da disciplina tradicional. O processo de legitimação da disciplina e, por conseguinte, o movimento de exclusão são evidenciados por Layton e expressos por Goodson, do seguinte modo: em um primeiro momento,

O intruso imaturo ocupa um lugar no quadro de horários, justificando sua presença por motivos como pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os alunos são atraídos pela disciplina por causa da sua relação com problemas que dizem respeito a eles. Raramente os professores são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros em suas tarefas. O critério dominante é a relevância dada às necessidades e aos interesses dos alunos (LAYTON, 1972, *apud* GOODSON, 2007, p. 246).

Como segunda ação,

Emerge uma tradição de trabalho erudito na disciplina, juntamente com um grupo de especialistas treinados, de onde muitos professores podem ser recrutados. Os alunos ainda sentem-se atraídos pelo estudo, mas tanto pela sua reputação e crescente *status* acadêmico quanto pela sua relevância para seus próprios problemas e preocupações. A lógica interna e a ordem da disciplina estão se tornando cada vez mais influentes na seleção e organização dos temas (LAYTON, 1972, *apud* GOODSON, 2007, p. 246).

No momento final do processo,

Os professores constituem agora um corpo de profissionais com regras e valores estabelecidos. A seleção dos temas é determinada, em grande medida, pelos julgamentos e práticas dos especialistas que conduzem as investigações nesse campo. Os alunos são iniciados nessa tradição, suas atitudes aproximam-se da passividade e da resignação, um

prelúdio do desencantamento (LAYTON, 1972, *apud* GOODSON, 2007, p. 246).

Goodson (2012), ao analisar o processo de legitimação de disciplinas na Inglaterra, no final do século XIX e início do século XX, formula três conclusões gerais acerca do desenvolvimento/processo de como as disciplinas se tornam escolares. A primeira volta-se a ideia de que as disciplinas são passíveis de mudança, não constituindo-se em “entidades monolíticas”. Como continuação do processo, o autor sinaliza para o *status* que a disciplina obtém através da evolução da comunidade disciplinar. Tal evolução é evidenciada pelo autor como uma mudança voltada ao entendimento de que uma disciplina passa de utilitária para acadêmica. Como terceira conclusão, Goodson destaca o debate em torno do currículo, em que se tem um campo conflitante.

As pesquisas de Goodson, segundo Costa e Lopes (2016), são as que mais avançam à uma análise sócio-histórica direcionada aos estudos de história das disciplinas escolares. Segundo os autores, Goodson trabalha com a possibilidade de questionar uma “[...] visão epistemológica de disciplina [...]” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012) e na defesa de uma noção de comunidade disciplinar que deixa para trás “[...] determinismos exclusivamente associados à estrutura econômica” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012).

As investigações focalizando o campo das disciplinas escolares surgiram nas obras de Foster Watson. Diferentes obras de Goodson apontam que os estudos de Watson, em 1909, se voltavam aos fatos históricos e ao surgimento das disciplinas modernas e seu ensino na Inglaterra. Contudo, o clamor de Watson pelo conhecimento dos fatos historicamente constituídos e das forças sociais que legitimavam as disciplinas no seio do currículo educativo foi atenuado durante cinquenta anos (GOODSON, 1997; VIÑAO FRAGO, 2008). A este respeito, Goodson (1997) destaca:

Nos cinquenta anos seguintes, poucos investigadores seguiram Foster Watson, procurando relacionar as disciplinas escolares com as “forças sociais que as introduziram no currículo educacional”. No entanto, nos anos sessenta, surgiu, por parte dos sociólogos e muito em especial dos sociólogos do conhecimento, um novo ímpeto face à investigação das disciplinas escolares (GOODSON, 1997, p. 21).

De acordo com Goodson (1997), os estudos críticos com foco no currículo, entre as décadas de 1960 e 1970, defendiam este como “construção social”. Tais estudos “[...] apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização” (GOODSON, 1997, p. 19). Como ressalta o autor,

Em 1968, Frank Musgrove exortava os investigadores educacionais a "examinarem as disciplinas, tanto na escola como no país em geral, enquanto conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de Comunicação, recursos materiais e ideologias" (1968, p. 101). No que diz respeito às 'redes de comunicação', Esland afirmou posteriormente que a investigação deveria incidir, em parte, na perspectiva disciplinar do professor (GOODSON, 1997, p. 21).

Para Goodson (1997), Esland preocupava-se em compreender a atuação dos grupos de comunicação no processo de construção social das disciplinas considerados, por Watson, como mediadores das ditas "forças sociais", o que levou ao interesse em investigar os professores nas comunidades disciplinares.

De acordo com Viñao Frago (2008), os estudos com foco nas disciplinas e comunidades disciplinares foram aprofundados em Goodson. A partir de inquietações enquanto professor, Goodson começou a investigar o currículo, já em seu doutorado, com base em experiências com alunos do ensino secundário. Goodson, na década de 1978, fazia tentativas de relacionar o currículo aos desejos e interesses dos estudantes de classe trabalhadora. As pesquisas do autor aprofundaram-se nos anos de 1980 com foco "[...] nas disciplinas escolares como algo não dado, senão construído, como um produto social e histórico" (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 180).

Conforme as pesquisas de Viñao Frago (2008), os estudos de Goodson sofreram uma dupla influência teórica. A primeira se deu pela "[...] nova sociologia da educação inglesa e após sua passagem no Instituto de Educação londrino junto a Daves, Young e Bernstein" (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 181). Essa corrente de pensamento, segundo o autor, voltava seus esforços às áreas do conhecimento curricular, aos bloqueios da inovação curricular e à história das disciplinas. A segunda influência teórica, como sinaliza Viñao Frago (2008, p. 181), relacionava-se aos trabalhos do *Centre for Applied Research in Education* voltados "[...] ao estudo de casos na escola e na classe, a aplicação e definição prática do currículo pelos professores e o desenvolvimento profissional destes através da investigação-ação". Goodson considera que o processo de construção e legitimação de certo currículo se dá em função de fatores externos e internos voltados à escola, em que estes fornecem parâmetros para a manutenção e funcionamento do sistema educativo (MELLO, 2002). Como argumenta Goodson (1997),

Nos últimos anos, o debate sobre o currículo escolar tem reafirmado e reconstituído os padrões de tradição e estabilidade que estiveram

obscurecidos devido aos esforços de reforma dos finais dos anos sessenta e princípios dos anos setenta (GOODSON, 1997, p. 35).

Desse modo, Goodson destaca que os padrões de estabilidade e mudança curricular se mostram fortemente presentes e ativos na legitimação das disciplinas escolares (MELLO, 2002). Nessa perspectiva, Goodson (1997, p. 29) defende que os “[...] assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional”, necessitando de certa harmonia.

Para Mello (2002, p. 32), a compreensão acerca desses padrões deve partir de investigações dos “[...] aspectos internos e externos que caminham paralelamente à construção da disciplina”. A comunidade disciplinar, como movimento social, produz discussões sobre currículo, em que são envolvidos tais aspectos. Nesse sentido, “[...] as escolas tanto refletem, como se afastam das definições do currículo oficial” (MELLO, 2002, p. 33). Em Goodson, uma comunidade disciplinar se constitui dos sujeitos que mobilizam uma disciplina, sendo caracterizado, segundo o autor, por um movimento social de professores e pesquisadores que interagem no campo das disciplinas científicas, acadêmicas e escolares (JAEHN; FERREIRA, 2012).

Costa e Lopes (2016), sinalizam que Goodson propõe investigações, a partir da compreensão da comunidade disciplinar, sobre os vários efeitos que afetam a configuração de dada disciplina escolar. As discussões em Goodson, com foco na comunidade disciplinar, se dão pelo entendimento de que os atores educacionais promovem o *status* de determinada disciplina escolar “[...] com vistas à aquisição de benefícios profissionais (COSTA; LOPES, 2016, p. 1017). A este respeito, Costa e Lopes (2016) explicam que

A história do campo científico, da disciplina escolar, da escolarização, as demandas sociais em determinado momento, as demandas do mercado são colocadas por Goodson (1995) como toda a gama de entradas possíveis aos efeitos causadores de mudanças na configuração de uma disciplina escolar e, conseqüentemente, do currículo (COSTA; LOPES, 2016, p.1017).

O sociólogo britânico, nesse sentido, parte do princípio de que a comunidade disciplinar desempenha importante papel no processo de reconfiguração de determinada disciplina, em que os atores dessa comunidade trabalham para promover a mesma (COSTA; LOPES, 2016). Para Goodson, a comunidade disciplinar se constitui de forma

heterogênea, a partir de relações de subgrupos e facções profissionais com divergentes perspectivas, o que acaba por ocasionar “[...] disputas e divergências pelas quais se firmam acordos e negociações” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1018). Nesse entendimento, Goodson compreende que a comunidade disciplinar trabalha na manutenção da estabilidade curricular da disciplina para “[...] promovê-la no mercado do conhecimento” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1018).

Como alternativa aos estudos das políticas curriculares e sua produção de sentidos no currículo, estudos de Costa (2012, 2013) e Costa e Lopes (2016) sugerem uma problematização que supere a noção de disciplina e do entendimento de comunidade disciplinar e seus atores. Na próxima seção veremos como a compreensão de Goodson, a respeito de comunidade disciplinar e sujeito, é tensionada em um registro pós-estrutural, em que chamo a atenção para os limites do pensamento do autor.

3.2. Disciplina, sujeito e comunidade disciplinar à luz do pós-estruturalismo

Os estudos de Costa e Lopes (2016) focalizam debater algumas questões em que buscam compreender qual a noção que se tem de comunidade disciplinar, quando abordadas as compreensões de sujeito e subjetivação ante discussões pós-estruturais. Contudo, a intenção desses autores não é a de questionar o pensamento teórico-filosófico utilizado por Goodson em seus trabalhos, mas sim apontar o que o autor “[...] possibilita na interpretação da comunidade disciplinar e o que bloqueia no que concerne aos enfoques discursivos” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012).

A leitura discursiva, a respeito do entendimento de Goodson acerca da comunidade disciplinar como sendo “[...] toda a gama de profissionais praticantes do campo ao longo do tempo” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1021), destaca entraves ante análises pós-estruturalistas e possibilitam, segundo Costa e Lopes (2016), duas compreensões sobre a categoria: a primeira, aponta que a comunidade disciplinar lida como categoria analítica não é suficiente para a compreensão dos atores envolvidos na produção da política. Já a segunda compreensão se fundamenta na anterior, sinalizando para as forças externas discutidas por Goodson.

Nesse movimento, Costa e Lopes (2016, p. 1021) argumentam que estas forças externas são capazes de exercer certa influência sobre os atores disciplinares, bem como imprimir potência “[...] à produção da política para um campo disciplinar [...]”, ao passo

que tal influência força uma resposta a demandas externas ao campo, em um movimento que as transforma “[...] em problemáticas disciplinares, haja vista a necessidade de interlocução entre o campo e o contexto social mais amplo [...]”.

Partindo dessa leitura discursiva pós-estrutural, Costa e Lopes (2016, p. 1012) defendem que “[...] os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas”. Ao analisar os trabalhos de Goodson, Costa (2012, p. 154) aponta que o autor “[...] constrói uma leitura essencialista da produção da política curricular, desconsiderando a potência de outras demandas em influir nas articulações políticas”. Nessa perspectiva, Costa e Lopes (2016) consideram que

as concepções de Goodson sobre a produção da política curricular, as construções disciplinares e, nesse bojo, a luta e a subjetividade política, imprimem uma leitura de mundo restrita quanto à compreensão de outros elementos produtores da política, que rasuram seus enfoques estruturais e escapam à sistematização, consciência e fixidez identitária (COSTA; LOPES, 2016, p. 1025).

Para Costa (2013), a construção identitária, concebida sob o registro pós-estrutural da TD, não possui uma gênese. Conforme Laclau (2011), a inexistência da gênese abre espaço para o conceito de hibridização. Sendo assim, Laclau (2011, p. 85) explica que “A hibridização não é um fenômeno marginal, mas o próprio terreno em que as identidades políticas contemporâneas são construídas”. Partindo desse entendimento, Costa (2012, 2013), ao negociar com a TD, sugere a reconceptualização da categoria *comunidade disciplinar*, propondo-a como *povo*.

Para esse cientista do campo do currículo (COSTA, 2012, 2013), tal proposta se dá pela compreensão de que o *povo disciplinar*, para além da comunidade disciplinar, é “[...] capaz de auxiliar em uma abordagem mais abrangente na compreensão das dinâmicas que mobilizam a produção e atuação das identificações sociais envolvidas na obra curricular” (COSTA, 2012, p. 152). Nestes termos,

A disciplina é assim uma construção discursiva. Não é o conjunto de saberes primordiais a serem apropriados pelos integrantes de uma comunidade que sem os quais dela estariam excluídos. A comunidade disciplinar, por sua vez, não é o conjunto de profissionais que se organizam na defesa de seus interesses e carreira (COSTA; LOPES, 2016, p. 1028).

Costa (2012, 2013) se apoia na noção de *povo* proposta pelo teórico argentino Ernesto Laclau. A constituição de *povo*, como compreende Laclau, se dá a partir da heterogeneidade social, em que tal processo se justifica não pela história, “[...] mas por meio da articulação de demandas diferenciais que, por sua vez, passam a estabelecer determinado grau de solidariedade entre si” (COSTA, 2012, p. 167). Nesse sentido, Costa (2012, p. 168) defende que a subjetividade produzida no campo disciplinar, se dá “[...] a partir de contingentes identidades que não se justificam por uma possível história profissional com a disciplina”.

Desse modo, Costa (2012, 2013) desestabiliza o pensamento de Goodson, partindo de uma concepção pós-fundacional de *sujeito*. Conforme explica Costa (2012, p. 168), compreender a constituição dos sujeitos a partir da TD “[...] é operar com a noção de que não há identidades fundamentadas ou identificações previstas historicamente, epistemologicamente ou por qualquer outra determinação anterior ao contexto da articulação”. Com isso, Costa (2012, p. 171) argumenta que a ideia de povo, desenvolvida por Laclau, “[...] orienta a busca pela compreensão dos sujeitos operantes na política [...]”, em direção oposta à compreensão de Goodson. Sendo assim, a noção de povo disciplinar, como elemento teórico, abala a proposta de sujeito político em Goodson, dando espaço para as “[...] vias de possibilidades de interação ao romper com as leituras de que existe um grupo seletivo, com demandas fixadas e pré-estabelecidas para a produção política” (COSTA, 2012, p. 171).

Conforme os estudos de Costa (2013, p. 63), alguns textos de Laclau definem determinados termos/noções “[...] como forma de abordar os movimentos sociais contemporâneos e, por conseguinte, delinear os processos de subjetivação produzidos nas articulações”. Dessa forma, Costa (2013, p. 63) argumenta que o termo *povo* é pensado por Laclau como cadeias de equivalências, em que as diferenças articuladas “[...] suprimem-se enquanto tal, visando à oposição a um exterior inimigo”. Para Laclau, a constituição de um povo ocorre pela equivalência entre demandas heterogêneas, ocasionando, assim, uma unidade/solidariedade que acontece pela relação entre “[...] demandas sociais insatisfeitas [...]” (COSTA, 2013, p. 63). Nesse sentido, o autor apresenta a seguinte argumentação:

O *povo disciplinar*, constituído por relações equivalenciais, se sustenta nas diferenças articuladas em uma política específica. Não falo pessoas ou mesmo de diferenças organizadas em grupos de identificação

concebidos antes da luta política, essencializados por qualquer critério interpretativo/analítico. Mas, pondero que é do todo social mais amplo que se articulam diferenças e formam-se determinados ‘povos’, ou identificações equivalenciais, não por possuírem fundamentalmente uma positividade, algo em comum, mas porque, em uma ocasião, se opõem conjuntamente a um *exterior constitutivo*, um inimigo comum com quem se antagonizam. Opõem-se a uma subjetividade ameaçadora e, assim, se constituem como subjetivação precária e provisória, marcada, justamente, pela ilusão de estarem falando a mesma língua (COSTA, 2013, p. 64, grifos do autor).

Laclau entende que o antagonismo e sua condição, expressa por meio da exclusão, “[...] são inerentes à subjetivação política, pois a constituição de um sujeito é pensada em relação à decisão que o causa na luta” (COSTA, 2018, p. 21). Desse modo, a subjetivação se constitui como “[...] uma construção política para além de fundamentos” (COSTA, 2018, p. 21). Nesse sentido, defendo que os atores sociais são subjetivados em meio ao processo político (COSTA, 2018; COSTA; LOPES, 2016). Esses atores sociais se interpelam discursivamente para constituir a comunidade disciplinar da EF, que, “[...] por si só, não é uma comunidade capaz de se fazer ouvir ou intervir e não possui uma identidade *a priori*” (DESTRO, 2019, p. 23). Sendo assim, a estruturação da comunidade disciplinar da EF se dá pelo processo de “[...] articulação de diferentes demandas curriculares [...]” (DESTRO, 2019, p. 23), em meio à subjetivação política (COSTA, 2012, 2013, 2018; COSTA; LOPES, 2016). No campo da discussão deste capítulo, assim é constituído o povo disciplinar da EF.

Tomando essa perspectiva como pano de fundo, me afasto da concepção de Goodson e defendo, amparado em Costa (2012, 2013, 2018), Costa e Lopes (2016) e Destro (2019), que a constituição do povo disciplinar da EF não se limita aos sujeitos relacionados ao campo escolar e acadêmico, mas “[...] forma-se por meio de processos de identificação com as demandas curriculares surgidas no processo político [...]” (DESTRO, 2019, p. 23), que podem ser disputadas por diversos atores sociais, sendo “[...] todos aqueles que têm algo a dizer sobre esse componente curricular” (DESTRO, 2019, p. 23). Conforme argumenta Destro (2019), esse movimento, produzido por esses atores, significam a EF em uma dada política curricular.

Desse modo, ancorado em Costa (2018), sinalizo que se faz necessário pensar a produção das políticas curriculares, que no caso desta pesquisa circundam o campo da EF, por meio da discursividade. Discursividade, esta, em que a concepção do social, da subjetividade, da luta política, das motivações políticas, das demandas e de sujeito se

distanciem da estrutura, do essencialismo e da lógica de centros fixos, pois é “[...] por meio de diferentes lutas políticas que campos disciplinares são organizados, organizando simultaneamente as identificações disciplinares” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1028).

Nesse sentido, as investigações empreendidas na construção da dissertação pretenderam focalizar os discursos que perpassam o campo da EF na política da BNCC e DRC-MT, buscando, por meio da TD e seus pressupostos, identificar e problematizar as lutas políticas e negociações que pretendem fixar sentidos de conhecimento. Sendo assim, no capítulo seguinte, abordo a política impressa na BNCC-EF e DRC-MT, demonstrando as discussões empreendidas no que diz respeito às disputas políticas por significação da EF, em que me utilizo da referida teoria e suas concepções, e de autores pós-estruturalistas do campo do currículo, já realçados neste trabalho.

4. DISPUTAS POLÍTICAS POR SIGNIFICAÇÃO NO CAMPO DA EF

4.1. O exterior que ameaça: demandas por conhecimento na BNCC-EF

O processo de constituição da BNCC, em caráter discursivo, pôde ser observado através da mobilização da população brasileira por meio de consultas públicas, pareceres críticos e por posiicionamentos emitidos, em nota, por entidades sociais e educacionais (DESTRO, 2019). Conforme apontado em Destro (2019, p. 15), esse processo apresenta-se como potente “[...] por viabilizar e explicitar diferentes disputas no âmbito da EF e na produção de sentidos para o componente curricular”, apesar de a autora ter constatado que a participação da população brasileira não foi efetivamente ampla e democrática.

No cenário de lutas por significação encontram-se as demandas das políticas de currículo e do povo disciplinar da EF. A mobilização do povo disciplinar da EF volta-se ao debate acerca dos modelos e propostas fixados nas políticas educacionais voltadas à área. Simultaneamente, observo discursos que se articulam na defesa da criação de um currículo mínimo e outros que criticam essa tentativa de fixação.

Na abordagem à política curricular é possível identificar discursos que defendem, criticam, reparam e resignificam a EF na constituição da BNCC (DESTRO, 2019). Nesse contexto, a política curricular, abordada nesta dissertação, é atravessada por diversos outros discursos que tendem a significá-la “[...] por meio da articulação de diferentes demandas curriculares [...]” (DESTRO, 2019, p. 18), promovendo movimentos de identificação do povo disciplinar da EF como resposta a um *exterior constitutivo*. Sendo assim, coaduno com a ideia de que tal política “[...] não se limita à produção do texto político produzido pelo MEC [...]” (DESTRO, 2019, p. 18).

Com relação às disputas discursivas presentes em torno da EF, na constituição da BNCC, Destro (2019) faz uma análise sobre a fixação temporária da política curricular que acarreta conflitos no interior do povo disciplinar. Nessa perspectiva é que busco compreender as negociações que circundam o povo disciplinar da EF, bem como identificar os processos que culminam na produção da política de currículo e as disputas em torno do nome conhecimento. Partindo desse viés, amparado em Laclau (2011), Laclau e Mouffe (1987), Costa (2012, 2013) e Lopes e Macedo (2011), e outros autores que utilizam a TD no campo do currículo, chamo a atenção para uma discussão capaz de interpretar as diferentes demandas do campo que são produtoras de sentidos para a EF.

Lopes (2008) destaca que, para Laclau, uma demanda social é o resultado da soma

de

solicitações e expectativas de grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política é que os grupos em torno dessas demandas são definidos (LOPES, 2008, p. 207).

Conforme o pensamento de Laclau, as “[...] demandas diferenciais articuladas contra uma representação de algo expulso, criticado, ameaçador, a ser combatido na política” (COSTA, 2018, p. 20), produzem a lógica de equivalência. Segundo Laclau, a noção de demanda social se mostra como uma

espécie de “unidade mínima” para a “ocorrência do fenômeno” político. Essa demanda, quando não atendida, pode transformar-se – ao aglutinar mais significações de outras demandas também não atendidas – em uma longa cadeia articulatória. Portanto, transforma-se em um discurso que sempre vai tender à constituição de uma “relação equivalencial”, deflagrando um corte “antagônico” em relação àquilo que impede o atendimento das demandas (RODRIGUES, 2014, p. 768).

Nesse sentido, importa reiterar que, no entendimento de Laclau, o sujeito político é constituído “[...] por demandas sociais articuladas em um momento equivalencial” (COSTA, 2018, p. 21), sendo que a “[...] subjetividade política é precipitada na precariedade, sendo sustentada por demandas/pleitos diferenciais em função da significação de uma ameaça e se articulam discursivamente na política” (COSTA, 2018, p. 21). Desse modo, temos que o processo de articulação de demandas curriculares ocorre em um campo de debates. Cada uma das demandas, por não serem consideradas puras, encontram-se em um complexo relacional de novos sentidos. Assim, na constituição do povo disciplinar da EF, as “[...] identificações políticas por certas demandas curriculares [...]” (DESTRO, 2019, p. 22) acabam por produzir discursos que se antagonizam.

Nesse contexto, Destro (2019, p. 22) ressalta que em uma determinada prática articulatória, “[...] as demandas curriculares estabelecem relação a partir de um antagonismo, ou seja, cada demanda existe em função da impossibilidade de se constituir plenamente”. Nestes termos, as demandas não ouvidas, por não terem espaço, “[...] estarão sempre passíveis de se articularem com outras tantas, na busca de hegemonizar seus discursos e produzir outros sentidos para a EF” (DESTRO, 2019, p. 52).

As demandas do povo disciplinar, localizadas através de eventos científicos, noticiários, pareceres críticos por especialistas, relatórios estaduais, consulta pública, etc., tentam hegemonizar discursos, voltados ao conhecimento, que determinam o que cada estudante deve aprender no que diz respeito à EF (DESTRO, 2019). Nesse sentido, lanço mão das discussões sobre currículo e conhecimento empreendidas pelo povo disciplinar da EF, que se constitui “[...] a partir das articulações de demandas curriculares” (DESTRO, 2019, p. 24-5), uma vez considero que os aspectos que circundam esse movimento podem ser importantes na interpretação da política curricular.

As disputas e discussões sobre qual conhecimento é/será legítimo nos currículos se colocam num lugar privilegiado na elaboração das políticas educacionais (DESTRO, 2019; LOPES, 2006; LOPES; BORGES, 2017). As leituras de Southwell (2014) nos esclarece que

O conhecimento ensinado nas instituições sociais é o conhecimento que é considerado socialmente legítimo. Essa síntese é expressa num currículo; por essa razão, a elaboração de um currículo é uma arena de luta, em que muitos setores discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário (SOUTHWELL, 2014, p. 144).

Para Lopes e Borges (2017), há um consenso de que o conhecimento é posto como centro do currículo e que, portanto, determina as linhas de constituição das políticas curriculares. Para Lopes (2006) e Lopes e Borges (2017, p. 558), essa centralidade advém do “[...] propósito social de garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas [...]”. Propósito social, este, identificado em minhas interpretações dos discursos do povo disciplinar da EF.

Das diversas demandas postas em negociação, as relacionadas ao conhecimento tem maior destaque na produção curricular (DESTRO, 2019; LOPES, 2006; LOPES; BORGES, 2017; MACEDO, 2016). Com enfoque na EF, conforme as interpretações de Destro (2019, p. 25), a política imbricada na base trabalha na tentativa de “[...] normatizar precariamente o que deve ser ensinado/aprendido nas aulas desse componente curricular”. Como a norma não comporta os diversos sentidos que podem ser produzidos pelo povo disciplinar da EF, há a ocorrência de disputas políticas sobre o fazer curricular do campo (DESTRO, 2019). É nesse sentido que abordo algumas perspectivas sobre a escolha e

sistematização do conhecimento da EF diante da política curricular aqui abordada, bem como o debate projetado pelo povo disciplinar da EF.

A seguir, trago à discussão artigos, pareceres técnicos e os documentos curriculares que interpreto como sendo momentos da política. No que diz respeito ao campo da EF, no processo de constituição da BNCC, focalizo os pareceres críticos⁷ de Alexandre Jackson Chan Vianna, da faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Brasília (UNB); Fernando Jaime González, do departamento de Educação Física da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); José Angelo Barela, do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP); Osmar Moreira de Souza Júnior, professor associado no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e Valter Bracht, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Os textos trazidos para a investigação, no que diz respeito às discussões do campo da EF, são de autores como Araújo, Rocha e Bossle (2018); Beltrão, Teixeira e Tafarel (2020); Betti *et. al.* (2007); Boscato, Impolcetto e Darido (2016); Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012); Castellani Filho (1992); Correia (2016); Darido (1999); Gramorelli (2014); Henklein (2009); Impolcetto e Darido (2011); Neira (2011, 2017, 2018); Neira e Souza Júnior (2016); Nunes e Rúbio (2008); Paixão (2017); Paula e Lima (2014); Palma, Oliveira e Palma (2010); Peres (2007); Rodrigues (2016); Rosário e Darido (2005); Soares (2012); Kunz (1994), entre outros. Estes textos foram os que mais se aproximaram do tema de investigação trazido pela dissertação e, por este motivo, foram abordados para compor a discussão.

Os documentos voltados à política curricular, destacados por mim nesta dissertação, são a BNCC-EF e o DRC-MT. Nesse sentido, como próximo movimento, trago ao texto algumas discussões sobre as demandas do povo disciplinar da EF para compreender as articulações discursivas que visam significar o campo.

As proposições realizadas por Correia (2016, p. 831) compreendem que os movimentos para a criação de uma base comum são importantes para um debate que coloque o “[...] tema da relevância social dos conteúdos escolares e suas implicações para

⁷ Com exceção do parecer técnico de Valter Bracht, de 2016, todos os pareceres citados podem ser consultados no site da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>). Os demais textos consultados no bloco de pareceres críticos sobre a BNCC de educação física são referentes à 3ª versão do documento.

docência em Educação Física no Ensino Básico”. Nesse sentido, entendo que o autor defende a demanda pelo conhecimento por meio da função social dos conteúdos, apoiado no campo da didática da EF. Segundo Correia (2016),

A ampliação da Cultura Corporal e/ou da Cultura de Movimento nos remete para uma árdua tarefa de pontuar (eleger) os critérios de validação dos conhecimentos a serem elaborados pelos saberes docentes e discentes (CORREIA, 2016, p. 835).

Dessa forma, Correia (2016, p. 835) se ampara na defesa de que o campo curricular, no bojo da construção das políticas educacionais, não pode deixar de considerar que “[...] a perda de uma visão sistêmica [...]” somado a uma “[...] negligência ou absenteísmo didático/curricular [...]” podem ocasionar a desvalorização do campo e, assim, comprometer sua própria legitimidade. Aqui, o autor opera com a ideia de que há uma ausência de visão sistêmica, que tende a comprometer a valorização da legitimidade da EF. Assim, deixa suposto que a BNCC poderá resolver isso, ao padronizar o que e como deve ser ensinado em EF. Ademais, conforme o autor, para uma efetiva ação sistêmica e validadora seria necessário aos docentes da área “[...] protagonizar uma atualização de seus discursos e práticas para lograr um efetivo engajamento no currículo/projeto escolar” (CORREIA, 2016, p. 831). Desse modo, o autor se volta, também, para a necessidade de maior controle na formação de professores, o que é projetado na BNC-formação como é apontado por Costa e Cunha (2021).

Os estudos de Neira (2011) ressaltam que os debates a respeito do currículo da EF deveriam se dar sob uma perspectiva multicultural crítica. Segundo o autor, quando não há relação do currículo com a diversidade cultural e seu contexto de transformações, este “[...] corrobora [para] o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas” (NEIRA, 2011, p. 196), associados, segundo ele, às propostas curriculares tradicionais da EF voltadas à aprendizagem esportiva, habilidades motoras ou noções sintéticas sobre saúde (NEIRA, 2011).

Nesse sentido, Neira (2011) aponta que para que a EF cumpra com suas finalidades de ensino é preciso haver fundamentação teórica das práticas pedagógicas dos professores, bem como uma estruturação de currículo capaz de dialogar com o universo multicultural da sociedade atual, reproduzindo a realidade, sobrepondo a mera instrumentalização dos conteúdos e habilidades. Em contraponto, o autor argumenta que o reducionismo curricular empobrece o processo de ensino-aprendizagem e, por

consequência, não contribui para a construção do conhecimento, bem como para a formação humana crítica.

É possível interpretar que Neira (2011) é contrário a um *reducionismo curricular*, colocado por ele como sendo um currículo que deixa de fora a multiculturalismo crítico, bem como o diálogo com as múltiplas culturas das camadas sociais. Essa redução se apresenta, então, como forma de impossibilidade para a construção do conhecimento. Sendo assim, o autor defende e projeta outros sentidos normativos quando argumenta em favor de determinado padrão curricular que sustenta o que ele chama de formação humana crítica. Ou seja, se o padrão curricular para a EF e seus professores for baseado em aportes do multiculturalismo o problema da fragilidade da BNCC será sanado.

Defesa semelhante fazem Betti *et al.* (2007) quando destacam que o reducionismo técnico-instrumental, que, segundo eles, é encontrado no tratamento do conhecimento da EF, precisaria dar lugar a uma reflexão crítica a respeito de seus conteúdos e métodos, redirecionando-se para relações sociais e comunicação humana, devendo superar “[...] a mera instrumentalidade, a neutralidade científica e técnica, em busca da explicitação dos seus pressupostos, da contextualização das práticas pedagógicas concretas, do aprofundamento das relações teoria-prática [...]” (BETTI *et al.*, 2007, p. 15). Nesse espectro, Silva (2018, p. 61) ressalta que para que a EF tenha legitimidade em relação ao processo educativo e seu objeto de conhecimento “[...] é necessário refleti-la e estabelecê-la a partir de uma teoria pedagógica” e didática.

Vianna (2017, p. 4), em seu parecer técnico sobre a BNCC-EF, sinaliza que “A definição proposta para a Educação Física escolar destaca o seu papel na sensibilização do estudante para as diversas possibilidades gestuais do corpo”. Sendo assim, o parecerista entende que “Tal conceito coloca a priori qualquer movimento e intencionalidade do corpo humano como tema das aulas de Educação Física” (VIANNA, 2017, p. 4). Nesse sentido, Vianna (2017, p. 4) defende que “Desde o início deveria se dar foco ao fenômeno do jogo, o lúdico [...]”. Tal defesa, feita por Vianna (2017, p. 5), se sustenta em um movimento de aproximação para um possível consenso na área, uma vez que “[...] a atividade lúdica se apresenta na tradição como conhecimento específico, mesmo que não exclusiva da disciplina”.

Vianna (2017), após abordar estes pontos, chama a atenção para um dilema no processo de construção da BNCC-EF. Ele argumenta que ao mesmo tempo que o documento não se restringe a “um rol fechado de práticas corporais”, apresenta

multiplicidade de opções que, segundo ele, “[...] é uma verdadeira enciclopédia de práticas corporais”. A este respeito, Vianna (2017) faz a seguinte argumentação:

Tal opção se torna inatingível no tempo da escolarização e fere as proposições do texto pelo menos duas vezes, quando advoga que cada prática tem uma aprendizagem específica e insubstituível e quando propõe o respeito as particularidades de cada cultura (VIANNA, 2017, p. 6).

Adiante, o parecerista chama a atenção para o embate entre diversos atores do campo no que diz respeito à escolha de algumas práticas corporais em detrimento de outras, uma vez que, para ele, a escolha por “práticas corporais fundadoras ou elementares” (VIANNA, 2017, p. 6) causaria um tom de exclusão pelos que aderem outros tipos de práticas. Na tentativa de equilibrar as propostas relacionadas aos conhecimentos da EF no documento, Vianna (2017, p. 6-7) advoga uma terceira via: que se trabalhe com uma multiplicidade de conteúdos, mas que, também, se permita à escola adotar um rol restrito de modalidades “[...] a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental”.

No ano de 2016, a revista *Motrivivência*, conceituada e especializada em Educação Física, Esporte e Lazer, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), publicou um dossiê temático⁸ cujo objetivo foi trazer discussões da comunidade acadêmica do campo da EF sobre questões relacionadas à constituição desse componente curricular na BNCC, dada a “[...] importância do documento e das possíveis repercussões que o mesmo poderá implicar para a Educação Física escolar” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p. 13). No ano em questão, ainda não tínhamos a versão homologada da BNCC e mediante isso a revista elaborou a seção temática para que pesquisadores de todo o país pudessem dar suas contribuições teóricas e analíticas sobre algumas demandas da disciplina, a partir da pretensão de formulação de um currículo nacional.

O ensaio de Neira e Souza Júnior (2016) foi um dos artigos selecionados para compor o dossiê da revista *Motrivivência*. A intenção descrita pelos próprios autores foi a de contribuir com as diversas possíveis reflexões, a partir de “[...] um olhar sobre os bastidores do processo” (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 188). Por terem feito parte das comissões de discussão e elaboração das duas primeiras versões, Neira e Souza Júnior

⁸ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427>

(2016, p. 188) procuraram “[...] dar visibilidade aos procedimentos para elaboração do documento, às concepções que nortearam os trabalhos e aos efeitos que se espera causar”.

No que diz respeito a EF na BNCC, os autores fazem uma crítica à seção que trata dos fundamentos da EF, uma vez que, segundo esses autores, o texto não explica nem fundamenta os processos que ocasionaram a reestruturação identitária da EF, dos anos 1980 até a chegada dos PCN, que instituíram a “[...] cultura corporal de movimento como objeto de estudo” (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 194). Como contribuição ao debate, os autores explicam esse movimento de passagem e defendem a relevância da proposta crítico-superadora desenvolvida por Soares *et. al.* (1992)⁹. Com relação à proposta citada, desenvolvida na obra intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992), Neira e Souza Júnior (2016) fazem o seguinte destaque:

[...] suas contribuições foram decisivas para a transformação da base teórica do componente (da psicobiologia para as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal) (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 195).

Nessa perspectiva é que defendem que “A influência dessa concepção nas propostas curriculares não pode ser desprezada”, no tocante aos processos de elaboração de políticas curriculares para a EF (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 195). Com esse movimento, sinalizam para uma hegemonia da tendência crítico-superadora, evidenciada por outros estudos¹⁰. Desse modo, apontam para uma conformidade entre a proposta que eles defendem e a opção adotada pela BNCC, que determina “[...] as práticas corporais como referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física [...]” (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 195).

Na discussão que Neira e Souza Júnior (2016, p. 195) propõem sobre o multiculturalismo da EF, “Os novos aportes configuraram as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura produzidos por meio da linguagem corporal”. Para os autores,

⁹ SOARES, C.; TAFFAREL, C.; VARJAR, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

¹⁰ GRAMORELLI, L. *A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2014. ROCHA, M. *et al.* As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 178-194, 2015.

[...] quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (SOARES, 2004), passíveis de leitura, interpretação e produção (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 195).

Apesar de Neira e Souza Júnior (2016, p. 202) fazerem uma defesa em prol de uma base comum, ressaltando seu compromisso “[...] com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde coletiva”, esses autores argumentam que “A BNCC não pode ser todo o currículo, pois é simplesmente o começo” (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 202). Assim, reiteram a necessidade de um currículo comum e defendem a cultura como novo centro que se agrega ao conhecimento da EF, bem como a garantia de uma educação para todos.

Já as análises realizadas por Beltrão, Teixeira e Tafarel (2020) e Neira (2017, 2018) denunciam o que eles chamam de *retrocesso político-pedagógico*, presente na elaboração da versão homologada da BNCC. Esse retrocesso, segundo eles, está relacionado à retirada das finalidades que problematizavam as práticas corporais, nas versões preliminares da base. Neira (2017, 2018), que teve participação ativa nas discussões e elaboração do documento em sua fase inicial, aponta para uma espécie de esvaziamento de características críticas e democratizantes que dão lugar a uma formação instrumental atrelada às ordens de mercado, tendo em vista que “O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal” (NEIRA, 2018, p. 222).

Para reparar esse mal, Neira (2017) propõe a necessidade sobre o reestabelecimento dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem, no escopo curricular, bem como princípios éticos e políticos, em detrimento do simples desenvolvimento de competências. Esse movimento, segundo Neira (2017, 2018), é para que a EF possa manter sua *legitimidade*, bem como seu papel social, pedagógico e formador, visto que o atual contexto educacional brasileiro exige, segundo ele, novas formas de pensar e construir conhecimentos que favoreçam a diversidade de culturas e a ética social.

As leituras feitas por Boscato, Impolceto e Darido (2016, p. 98)¹¹ indicam que a educação formal deve ser um direito de todos os cidadãos brasileiros, devendo ser operacionalizada pelo Estado. Segundo os autores, o Governo Federal deve criar meios para garantir “[...] o cumprimento das proposições prescritas pelas legislações vigentes”.

¹¹ O artigo abordado também faz parte do dossiê da revista Motrivivência.

Amparados nessa defesa, os autores argumentam que a problematização de temas que assolam a sociedade brasileira deve ser central. Entretanto, a intenção do projeto da educação formal

[...] deve ser a de proporcionar aos estudantes condições (conhecimentos) para que esses possam ter uma leitura crítica dos fenômenos culturalmente produzidos, com vistas à superação das desigualdades sociais (BOSCATO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 98).

Para que cada estudante tenha acesso a esses conhecimentos, para desenvolver essa leitura crítica, os autores sinalizam que o direito de aprender precisa ser evidenciado por meio da “[...] *sistematização dos conteúdos* de ensino que compõem o currículo escolar” (BOSCATO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 98, grifo meu). Desse modo, para os autores, a elaboração da BNCC tem como objetivo principal “[...] *garantir o direito de adquirir os conhecimentos essenciais* a todos os estudantes da Educação Básica [...]” (BOSCATO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 98, grifo meu).

Estes mesmos autores, fundamentados em alguns estudos de estudiosos do campo da EF, como Kunz (1994), Paes (2002), Rangel (2010), Freire e Scaglia (2003), González (2006) e Impolcetto e Darido (2011), fazem uma tentativa de justificar a sistematização dos conhecimentos da EF. Nas palavras dos autores, a visão dos autores abordados por eles apresentam pontos convergentes como:

[...] a necessidade de definição de conteúdos ou blocos de conteúdos a serem ensinados por esse componente curricular; a organização desses conteúdos por anos ou ciclos escolares, considerando o princípio da complexidade; o desenvolvimento de propostas que auxiliem os professores a elaborar seus próprios currículos às necessidades e aos interesses de seus estudantes e ao projeto político pedagógico da escola (BOSCATO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 108).

Como resultado da discussão, Boscato, Impolcetto e Darido (2016, p. 110) consideram que a base “[...] é de fato uma proposição necessária, tanto para a EF, quanto para os outros componentes curriculares [...]”, pois dará conta da sistematização do conhecimento da EF que, segundo eles, é uma demanda da área de longa data. Nestes termos, o campo da EF conseguirá atingir legitimidade e a qualidade de ensino, pois a proposta da base “[...] poderá vir a contribuir com a *práxis* educativa cotidiana dos

professores, considerando a falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos” (BOSCATO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 110).

Essa problemática também é endossada por Palma, Oliveira e Palma (2010) quando apontam que os professores do campo da EF apresentam grande dificuldade em sistematizar os conteúdos pertencentes à área. Dificuldade, esta, segundo os autores, sentida no “Quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar em cada uma das séries” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 41). Ainda, argumentam que todas as demais disciplinas têm seus conteúdos sistematizados em uma sequência lógica, mas a EF não. Segundo eles, uma alternativa a isso seria a apropriação, pelos professores, de todos os conhecimentos possíveis de serem articulados no campo disciplinar da EF para formular uma matriz curricular de acordo com o contexto que se vive (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). Dessa forma, os professores atuariam da melhor forma possível, por meio do domínio de uma gama de conhecimentos que poderão ser consultados e ensinados em determinada localidade.

Entendo que a articulação dessas demandas, que se assegura pela entrada da EF em uma proposta nacional normatizadora do currículo, está sendo significada como possibilidade de garantir território/legitimidade à disciplina na EB. Ao mesmo tempo, interpreto que o atendimento dessas demandas poderia garantir materiais didáticos, habilidades, competências e corpo de conteúdos definidos e padronizados, o que tenderia a afastar a EF de visões como a de que não é uma disciplina séria, legítima e/ou importante para a formação integral e que não assegura qualidade de ensino aos estudantes. Desse modo, a busca por legitimação, via normatividade e incremento da prescrição, pode estar favorecendo perspectivas de apoio à BNCC no campo da EF. Tal busca pode ser pensada através das demandas do povo disciplinar por mais organização lógica de conhecimentos.

Seguindo essa linha, o trabalho de Rodrigues (2016), também publicado no dossiê temático da revista *Motrivivência*, teve como objetivo compartilhar uma análise da versão preliminar da BNCC, referente à EF. A autora destaca que o estudo foi produzido como resposta ao MEC em forma de parecer crítico que, segundo ela, contribuirá para a delimitação dos pressupostos teóricos e de organização curricular que referendaram a proposta inicial de EF para o ensino fundamental e médio. De acordo com a autora, a BNCC se traduz pelo conjunto de conhecimentos fundamentais que a constitui. Tais conhecimentos, conforme Rodrigues (2016, p. 36-7) tem a função de “[...] assegurar a todos os estudantes os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Nesse sentido, a

autora declara ser a favor da “[...] estruturação dos conhecimentos em práticas corporais [...]” e da “[...] formulação dos objetivos por dimensões de conhecimento [...]”, pois tais proposições auxiliam “[...] em parte a leitura e a compreensão dos diferentes tipos de conhecimento do componente Educação Física [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 37-38).

Ao final do texto, Rodrigues (2016) apresenta onze (11) pontos analíticos sobre a estruturação dos conhecimentos da EF e seus objetivos:

1. A proposta preliminar da BNCC no campo da Educação Física expressa a dificuldade em se padronizar objetivos e conteúdos desse componente curricular ao longo das séries e ciclos de escolarização, a partir de critérios tradicionalmente reconhecidos e válidos para outras disciplinas como a matemática, as ciências e as línguas.
2. Os critérios adotados para a escolha dos esportes e das práticas corporais rítmicas estarem presentes em todos os ciclos não estão claros.
3. É importante definir no texto o significado das dimensões de conhecimento, experimentação, produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário.
4. Quanto às práticas corporais rítmicas, observa-se uma tentativa de substituição do tema Dança que é historicamente considerada pelo campo acadêmico da Educação Física como parte de seus conteúdos escolares.
5. Quanto aos “Jogos e brincadeiras” observa-se que este é um saber considerado por muitos professores como o principal conteúdo da Educação Física no ensino fundamental, no entanto, eles só aparecem nos dois primeiros ciclos. Outro aspecto que destaco em relação ao ensino dos jogos e brincadeiras na escola é que seus objetivos podem ser ampliados para além da vivência do lúdico, e contemplarem sua experimentação, compreensão e recriação como atividade cultural particular e universal, complexa e diversificada, cujas possibilidades de classificação vão muito além do contexto popular e tradicional, comunitário e regional, do Brasil e do mundo.
6. Quanto às lutas, a capoeira pode ser destacada dentre as demais, por sua grande relevância histórica e cultural para o País, tendo sido recentemente elevada ao patamar de patrimônio cultural da humanidade.
7. A proposta de práticas corporais alternativas pode ser reconsiderada como um conteúdo da Educação Física para fins de currículo nacional? [...] Minha sugestão é que esse tema seja tratado como possibilidade da parte diversificada do currículo, ou ainda como parte dos objetivos da ginástica, das lutas e/ou dos exercícios físicos.
8. Quanto ao esporte, considero pertinente e relevante a diversificação de conteúdos para além dos esportes de quadra tradicionalmente ensinados na escola.
9. Sobre os esportes de aventura podemos afirmar que este é um tema de grande interesse por parte da juventude, mas também são evidentes algumas dificuldades peculiares para sua operacionalização em termos de currículo nacional.
10. Quanto aos exercícios físicos, que passam a ser considerados como conteúdo próprio, considero positiva essa inovação. É fundamental a abordagem didático-pedagógica deste tema tendo em vista a compreensão crítica das questões que os relacionam à saúde, à qualidade de vida, aos padrões de estética corporal, ao trabalho e ao lazer [...].
11. Quanto aos temas integradores:

consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais, culturas africanas e indígenas, dentre outros possíveis, como gênero e sexualidade, foram pouco abordados na elaboração dos objetivos das diferentes práticas corporais, em especial, os objetivos quanto ao esporte, ao exercício físico e às lutas (RODRIGUES, 2016, p. 38-40).

Por meio dos pontos acima apresentados, a autora coloca suas impressões relacionadas à mudanças ou questionamentos a respeito da sistematização de algumas práticas corporais, objetivando, segundo ela, contribuir com o debate curricular voltado ao conhecimento da EF. Entendo que a defesa a um currículo mínimo e à entrada da EF na BNCC objetiva responder/atender demandas por mais rigor no que se refere ao ensino da disciplina, no que propõe Rodrigues (2016), por meio de definição de competências e conteúdos. Desse modo, o pensamento da autora se vincula à mesma demanda mobilizada pelos demais autores que entendem a entrada da EF na BNCC como necessária. Tal demanda gira em torno de mais prescrição como defesa à disciplina.

Sobre os Esportes de Aventura, discutidos no item nove (9) do texto supracitado, Paixão (2017) argumenta em favor das diversas possibilidades de sua entrada e estabilização no currículo da EF. Segundo esse autor, as práticas corporais de aventura, alinhadas aos objetivos educacionais podem contribuir para o desenvolvimento humano, sendo a busca por conhecimentos alternativos “[...] acima de tudo, uma atitude de não conformismo, por parte dos atores envolvidos na ação educativa (PAIXÃO, 2017, p. 180). Com isso, o autor argumenta que a EF precisa tomar novos caminhos que não só o dos “[...] esportes tradicionais trabalhados na escola, como futsal, handebol, basquete e vôlei [...]” (PAIXÃO, 2017, p. 180).

O autor faz uma defesa pela inserção desse conhecimento sinalizando a abertura para novas vivências. Conhecimento, este, que possibilitaria aos estudantes “[...] vivências motoras diversificadas ao longo da educação básica” (PAIXÃO, 2017, p. 173). Nesse movimento, é possível identificar os pontos trazidos pelo autor na passagem a seguir:

Nas práticas esportivas tradicionais, os elementos performáticos obrigam que a organização de tais práticas siga os ditames excludentes da aptidão física. Isso explica por que, em práticas dessa natureza, é comum a separação por categorias, decorrendo daí uma acentuada segregação. Já no caso dos esportes na natureza, o tempo e o espaço de prática é comum a todos, independentemente do seu nível de aptidão física, já que este critério não é um elemento que orienta prioritariamente essas práticas (PAIXÃO, 2017, p. 17).

Segundo Paixão (2017), o trato voltado às práticas corporais de aventura revelam oportunidades para retomar discussões consideradas importantes para ele como: “[...] cooperação, cuidados com o próprio corpo e com o do colega, superação de limites pessoais, medo, confiança e autoconfiança, entre outros”. Além disso, Paixão (2017, p. 173) ressalta que as práticas corporais de aventura são um novo elemento para propiciar aos alunos uma reflexão relacionada “[...] às questões preservacionais do meio ambiente [...]”, uma vez que a sociedade precisa repensar suas ações sobre a natureza e meio ambiente.

De forma contundente, Paixão (2017) apresenta uma proposta que se mostra insatisfeita com os conhecimentos ditos tradicionais no campo da EF. Temos, aqui, um pedido de mudança que acarretaria, segundo o autor, em novas vivências motoras sem o fator excludente que as práticas corporais voltadas ao esporte demonstram. Nesse sentido, a solicitação para agregação de um novo conhecimento poderia possibilitar experiências diversas para os alunos que são deixados de lado pelo eficientismo do esporte. Assim, tal demanda apresenta novas alternativas que conseguirão formar um cidadão consciente sobre o meio ambiente em que vive, em detrimento do desenvolvimento motor, exercício físico ou performatividade esportiva.

Em seu parecer crítico sobre a política curricular para a EF, Bracht (2016) destaca que, apesar de claros, os objetos de cada componente e os direitos ao desenvolvimento e à aprendizagem se traduzem em um desafio para a elaboração e prática concreta do documento em ações pedagógicas. Em sequência, o parecerista chama a atenção para a necessidade de mais detalhamento e aprofundamento conceitual de algumas noções “novas” para o campo, pois a EF “[...] vem operando nas últimas décadas uma ‘mudança de paradigma’ ou então, uma ruptura com uma tradição que perdurou durante quase todo o século 20” (BRACHT, 2016, p. 3).

Seguindo com sua análise, Bracht (2016) aponta para troca em alguns conceitos relacionados aos objetivos de aprendizagem, como *apreciar* por *apropriar*. Ainda tratando dos objetivos, o parecerista sinaliza a complementação em outro item dizendo que “O objetivo ‘Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade’ poderia incorporar o sentido da saúde” (BRACHT, 2016, p. 4). Também é sugerido por Bracht (2016, p. 4) a retirada da ideia que se refere às práticas corporais de

lazer como sendo “necessidade básica do ser humano”. Segundo ele, tal ideia soa estanho e exigiria fundamentação mais detalhada e aprofundada.

Sobre os objetivos de aprendizagem propostos para as diferentes etapas da EB, Bracht (2016, p. 4) destaca que sua elaboração por ciclos é adequada e apresenta “[...] vantagens em relação à tradicional divisão em séries ou anos [...]”. O parecerista denota a utilização do nome orientador da construção dos objetivos como sendo “[...] as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2016, p. 4), que, nesse caso, estão representadas pelas diferentes práticas corporais, como brincadeiras e jogos, esportes, práticas corporais rítmicas, lutas, ginásticas, exercícios físicos, práticas corporais de aventura e práticas corporais alternativas. Apesar disso, Bracht (2016), assim como em Rodrigues (2016), faz ressalvas com relação ao uso do conceito “práticas corporais alternativas”. Para ele, essa prática em questão necessitaria de justificativas “[...] para passar a compor o quadro de práticas a serem tematizadas [...]” (BRACHT, 2016, p. 4-5).

Ainda tratando sobre a sistematização dos conhecimentos da EF, Bracht (2016) chama a atenção para a ausência das práticas corporais em meio aquático. Isso, porque, segundo ele, as escolas, em sua maioria, não apresentam condições físicas mínimas, como piscinas. Entretanto, o parecerista ressalta que talvez o documento pudesse colocar observações para o desenvolvimento desta prática corporal como parte diversificada do currículo, quando a escola apresentar condições para tal.

Adiante, Bracht (2016, p. 5) fala que o conceito de *exercício físico* causa certa incongruência para a área. Sendo assim, “[...] aquilo que o documento denomina de exercícios físicos pode perfeitamente estar compreendido nas práticas corporais identificadas pelos outros conceitos (esportes, ginásticas, etc.)” (BRACHT, 2016, p. 5). Para finalizar seu parecer técnico sobre os conhecimentos da EF, Bracht (2016) se declara a favor de tais estruturas e da distribuição das práticas corporais ao longo dos anos da EB, denotando sua pertinência e adequação.

Assim como outros atores trazidos aqui, González (2017) participou da comissão de especialistas para elaboração das duas primeiras versões da BNCC e teve seu parecer técnico, que versa sobre a versão homologada, colocado à público no site da base. Em seu texto, é possível identificar o envolvimento pessoal com o processo de construção das versões preliminares e sua preocupação com relação à ampla participação da comunidade científica e de instituições ligadas à educação. Desse modo, o parecerista afirma que não

dar voz a todos que pretendem dizer algo sobre a política poderá gerar “[...] uma perda de legitimidade irreversível para o documento curricular”. Assim, defende uma ampla participação dos atores do campo da educação como forma de contribuição para a construção de um documento mais democrático.

Apesar de claramente concordar com a proposta de uma base curricular universal, como referência para estados e municípios brasileiros, González (2017) chama a atenção para uma questão que ele considera um problema: a homogeneização dos programas escolares. Ele argumenta que a BNCC não perdurará se for reduzida a uma política curricular normativa e técnica, em detrimento da consolidação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Identifico que tal crítica se aproxima à de Beltrão, Teixeira e Tafarel (2020) e Neira (2017, 2018).

Dando sequência, González (2017) apresenta desaprovação com relação às discontinuidades, considerada por ele radicais, evidenciadas da 2ª para a 3ª versão, em que as competências são postas como “[...] vetor organizador da BNCC [...]” (GONZÁLEZ, 2017, p. 2). Nesse processo, González (2017, p. 2) destaca que há uma “[...] incorporação do ‘operador curricular’ Competências (gerais, específicas por área, específica por componente), e a exclusão dos ‘Eixos de Formação’ e ‘Objetivos gerais de formação das áreas’ [...]”. Nesse movimento, Gonzalez (2017) pontua que

Converter a BNCC num “Currículo por Competências” é uma virada “radical” que, por tanto, deve ser explicada e justificada. *Explicada* do ponto de vista técnico, já que é um tipo de organização curricular que não fazia parte do desenho original, não foi demandado pelos avaliadores críticos da primeira versão 1, nem se desdobra de algum tipo de acordo anterior como o representado pelas DNC (BRASIL, 2013). É uma decisão vinculada apenas aos grupos técnicos que neste momento, por circunstancias externas ao educativo, cuidam da terceira versão BNCC. *Justificar*, dado que na literatura acadêmica-científica brasileira a ideia de um “currículo por competência” é altamente questionada pelas suas implicações na formação dos alunos. Críticas tão contundentes não podem ser ignoradas. Caso se mantenha a proposta de um “currículo por competências”, no momento da sua explicação, a BNCC necessariamente deve se posicionar em relação as críticas que colocam em suspeita o tipo de formação propiciada por um currículo dessa natureza (GONZÁLEZ, 2017, p. 1-2, grifo do autor).

Nesse sentido, ele destaca ser necessário explicitar que as competências da BNCC não se limitam ou se guiam por uma formação técnica que pretende instrumentalizar o cidadão trabalhador, e recomenda alterações. No entanto, contrariando a argumentação

de González (2017), destaco que o discurso defendido pelo próprio documento, ao indicar que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, se sustenta na ideia voltada ao instrumentalismo por meio do que os alunos devem *saber e*

[...] sobretudo, do que devem ‘*saber fazer*’ (considerando a *mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*) [...] (BRASIL, 2018, p. 13, grifos meus).

Com relação aos conhecimentos específicos da EF, assim como a crítica feita por Beltrão, Teixeira e Tafarel (2020), Neira (2017, 2018) e Neira e Souza Júnior (2016), González (2017) chama a atenção para a retirada dos trechos explicativos que pretendiam melhor expor a organização objetivos de aprendizagens da área, o que, segundo ele, causa dificuldades de uma boa interpretação do documento. González (2017) ainda sinaliza que tais explanações conceituais estavam presentes na 2ª versão da Base por meio das demandas da comunidade após leituras e análises da 1ª versão que pediam informações bem mais detalhadas para melhor leitura e interpretação da proposta. Também, segundo González (2017, p. 23), a redução de objetivos talvez possa causar estragos caso percam “[...] a capacidade de expressar com precisão as ‘aprendizagens pretendidas’ sobre uma determinada prática corporal (Unidade Temática) numa determinada idade/série [...]”.

Nesse sentido, penso que González (2017) argumenta em defesa do retorno dos objetivos de aprendizagens para que os conhecimentos pretendidos pela EF sejam alcançados e, assim, um sentimento de resolução seria despertado. Ao suturar a rachadura na política da BNCC-EF, com o retorno da precisão explicativa e demonstrativa das aprendizagens pretendidas, por meio dos objetivos de aprendizagens, o currículo conseguiria dar conta da produção e uso de conhecimentos relacionados com a cultura corporal de movimento, como já destacado anteriormente no trecho da BNCC.

Souza Júnior (2017), em seu parecer crítico, abre destaque para a arquitetura do formato da BNCC ao sinalizar uma justa correlação entre o modelo proposto para a EF e os fundamentos pedagógicos do documento referentes às competências gerais, bem como a centralidade das práticas corporais como delimitação do conhecimento da EF.

O parecerista declara que a abordagem e construção/formulação das dimensões do conhecimento são importantes para a orientação dos professores com relação à apropriação e tratamento didático dos conhecimentos do campo disciplinar da EF.

Segundo o parecerista, o principal ponto a obter correções se volta à apresentação das classificações das práticas corporais, logo na introdução do texto que trata da EF. Ao final de seu curto parecer, Souza Júnior (2017) abre destaque para a relevância da pluralidade e do caráter democrático, segundo ele constituintes da BNCC-EF.

Entendo ser possível pensar que a constituição da BNCC-EF possa ter atendido algumas demandas que se relacionam com o fazer pedagógico e didático do professor de EF, trazidas nos textos abordados nesta dissertação, uma vez que Souza Júnior (2017, p. 1) denota a coerência voltada à prática didática dos “[...] conteúdos historicamente tematizados pelo componente curricular”. Sinalizo que, no cenário em que se apresentam a formação inicial e continuada de professores, existem discursos atrelados “[...] à defesa de que determinadas instituições precisam responder às demandas da sociedade por uma educação de qualidade para todos” (SANTOS; BORGES; LOPES, 2016, p. 244), sendo que esses sentidos articulam-se em torno de uma proficiência mais ativa.

Já na abordagem ao texto de Barela (2017) é possível identificar uma crítica feita com relação à aquisição das competências. Até determinado ponto o parecerista sinaliza a possibilidade da garantia de desenvolvimento de determinado conhecimento da EF sem que, necessariamente, o estudante precise de intervenção organizada (sistematização do conhecimento). Por outro lado, segundo ele, existem outros tipos de competências ou conhecimentos que requerem um trato de “[...] condições e experiências sistematicamente estruturadas” (BARELA, 2017, p. 1).

Barela (2017, p. 1) se apoia na defesa de que “[...] muitas de nossas competências não afloram espontaneamente [...]” e, para que haja a possibilidade do desenvolvimento de tais aspectos por todos e de maneira democrática, a sistematização das experiências se torna indispensável. Conforme a interpretação do parecerista, o papel da EF, no contexto educacional, é o de “[...] desenvolver *proficiência motora* [...]” (BARELA, 2017, p. 2, grifo do autor), que é necessária, segundo ele, para que os estudantes possam imergir no campo dos significados culturais, uma vez que o movimento corporal recebe ênfase por estar inserido no âmbito da cultura e da significação social. Nesse sentido, o parecerista destaca o movimento humano como sendo “[...] essencial para as práticas corporais [...]”, e defende que tal aspecto “[...] deveria ser o norteador principal do componente Educação Física” (BARELA, 2017, p. 2), devendo ser “[...] realizado com proficiência [...]” (BARELA, 2017, p. 2).

Interpreto que no parecer de Barela (2017) é possível destacar que as proposições realizadas por ele, diferentemente dos demais autores abordados até aqui, trilham um caminho de mais ênfase nas expectativas de controle e rigor do que a própria BNCC-EF já busca com a normatização do currículo. Podemos perceber tal movimento na seguinte passagem:

[...] a presente proposta do componente para a Educação Física reconhece a [...] [importância] de desenvolver competência, *porém não explicita e/ou indica qualquer parâmetro para alcançar essa meta* (BARELA, 2017, p. 2, grifo meu).

No trecho citado, o parecerista demanda instrumentos de verificação do desenvolvimento de competências. Ainda, identifico essa demanda por mais sistematização no terceiro item de sua proposta de melhoria do documento:

[...] c) *propor e sugerir formas de acompanhamento, mensuráveis e objetivas, para assegurar o caráter evolutivo* do aluno como agente ativo das práticas corporais (BARELA, 2017, p. 8, grifo meu).

Nesse sentido, o parecerista aponta a “[...] falta de definição de objetivos claros e, inclusive, mensuráveis” (BARELA, 2017, p. 7), como sendo o principal problema a ser resolvido na política. Para fundamentar sua defesa, o parecerista, no decorrer de seu texto, demonstra que no cenário global atual a aderência à prática de atividade física é fator importante, e é nesse ensejo que a EF toma seu posto de destaque como “[...] promotora e desencadeadora de práticas corporais voltadas para a formação de alunos e cidadãos conscientes e engajados em atividade física [...]” (BARELA, 2017, p 7), desempenhado, segundo ele, seu papel na atual sociedade.

Aqui, nota-se que Barela (2017) se apoia em um discurso que defende conhecimentos voltados a cuidados com a saúde e o corpo. Nesse movimento é que o parecerista faz uma defesa em prol do *movimentar-se humano* como sendo de extrema importância para o campo disciplinar da EF. Sendo assim, a proficiência motora deve ser passível de desenvolvimento/melhoramento e mensuração.

Podemos destacar que em meio às proposições do povo disciplinar, referentes ao campo da EF na construção da BNCC, existem processos articulatórios que envolvem diversas demandas que se voltam ao conhecimento. Assim como Destro (2019), sinalizo para o atendimento de algumas e para o bloqueio de outras. Desse modo, ao abordar a política e as articulações discursivas produzidas pelo povo disciplinas da EF, é possível

interpretar demandas que disputam lugar de sinifixação (MACEDO, 2016) na cadeia articulatória.

As demandas relacionadas à função social dos conteúdos da EF é atendida na BNCC, uma vez que a política sinaliza que “[...] as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais” (BRASIL, 2018, p. 219). Como a ideia do desenvolvimento de habilidades e competências é voltada para o *saber e saber fazer*, me parece que a função social se volta, também, para as demandas cotidianas do mundo do trabalho, uma vez que a opção pelo desenvolvimento de competências, exposta nas atuais políticas de currículo, se traduz na resposta à “[...] demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado de trabalho em constante transição” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 57).

As demandas trazidas por Vianna (2017) solicitavam que o jogo/lúdico fosse o objeto de conhecimento da EF. Já Barela (2017), diferentemente do que propunha Vianna (2017), demandava o movimento humano como objeto norteador para a área. Tais solicitações não foram atendidas. Ao contrário disso, as propostas relacionadas a esse tipo de demanda, apresentadas em Bracht (2016) e Neira e Souza Júnior (2016), no caso desta pesquisa, permaneceram fortes quando se percebe que a BNCC-EF optou por considerar a cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento da EF, junto às práticas corporais, sendo que cada uma dessas práticas “[...] propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo” (BRASIL, 2018, p. 214).

Vale destacar que a ludicidade e o movimento não são deixados de lado, uma vez que são colocados como parte das experiências propiciadas pela cultura corporal de movimento, sendo que o “[...] caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais [...]” (BRASIL, 2018, p. 220) e “[...] o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura [...]” (BRASIL, 2018, p. 2013).

Um pedido em defesa de um novo¹² conhecimento a ser estabilizado no currículo da EF foi o trazido por Paixão (2017). O autor apresenta essa demanda

¹² Severino, Pereira e Santos (2016, p. 117) nos esclarecem que “A partir da criação do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA, 2006), iniciou-se um processo de discussão sobre os significados da aventura e entre as questões explicitadas estava a formação e atuação dos professores de Educação Física com o conteúdo de aventura na escola. [...] Foi o início da comunicação entre os pesquisadores, professores e estudantes de graduação no sentido de apropriarem-se dos saberes existentes e descobrirem as dificuldades a serem trilhadas sobre as práticas de aventura na escola”.

numa tentativa de dar notoriedade para as práticas corporais de aventura. Esse conhecimento é aderido pela BNCC-EF e aparece como uma das competências específicas da EF para o ensino fundamental:

[...] 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e *práticas corporais de aventura*, valorizando o trabalho *coletivo e o protagonismo* (BRASIL, 2018, p. 223, grifo meu).

Demandas por reparação na política, demonstradas em Beltrão, Teixeira e Tafarel (2020), González (2017) e Neira (2017, 2018), no que diz respeito à necessidade de reestabelecer os direitos de desenvolvimento e aprendizagem que, conforme esses autores, deixaram de existir no corpo do documento a partir de suas versões preliminares, não foram atendidas. Podemos identificar que a política priorizou uso e desenvolvimento das habilidades e competências, pois sinaliza que

em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (BRASIL, 2018, p. 222).

Me parece que as defesas identificadas nos pareceres críticos sobre a BNCC-EF, em artigos científicos e na política curricular, abordados neste texto, tendem a fazer uma representação geral, uma universalização do que a EF deve ser/fazer. Nesse sentido, uma identidade é fixada.

Nesse sentido, solicitações referentes à melhoria do trato didático e pedagógico, na formação dos professores, bem como as relacionadas à sistematização dos conhecimentos da disciplina são atendidas, pois são demandas expressas como sendo um antigo problema do campo a ser resolvido. Desse modo, na BNCC-EF, se estabelecem “[...] critérios de progressão do conhecimento [...]”, transparecendo, assim, as “[...] tendências de organização” (BRASIL, 2018, p. 219) para tal componente curricular.

Entendo que o atendimento à demanda por sistematização e organização lógica e progressiva dos conhecimentos dessa disciplina se dá por uma ideia de estabilização na EB. Ao organizar as práticas corporais, tidas como importantes para a formação, em um currículo mínimo, o povo disciplinar produz uma

resposta a um problema e justifica a permanência da EF no âmbito da escola. Essa legitimidade é dada pela capacidade do campo de criar um caminho para que os estudantes acessem as competências relacionadas às práticas corporais capazes de resolver todos os problemas que possam se apresentar a eles.

Argumento, nesse sentido, que a política, ao atender as demandas por sistematização do currículo, acaba reforçando a ideia trazida por Lopes (2006) no que diz respeito à seleção de conhecimentos válidos. Desse modo, argumento que a BNCC, ao focalizar “[...] o ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, ela transmite, também, uma noção de instrumentalização da educação” (BRANDÃO; CRUZ; FERNANDES, 2022, p. 232). Nesse sentido, a necessidade de “[...] selecionar, listar e determinar, quais são os conhecimentos/saberes essenciais” (DESTRO, 2019, p. 175) a todos, reforça o discurso utilitário. Assim, entendo que as articulações pelo povo disciplinar da EF ressignificam o conhecimento “[...] pautado na lógica das competências [...]” (DESTRO, 2019, p. 175), em que se produz um conhecimento para algo. Lopes (2006) explica que, a partir da premissa que fixa os sentidos de currículo como projeto social garantidor de conhecimentos válidos para as próximas gerações, é instaurada uma

[...] redução do currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares (LOPES, 2006, p. 42).

Sinalizo que esse processo limitador do currículo ocorre “[...] nas tendências curriculares que defendem propostas de currículo comum [...]” (LOPES, 2006, p. 42). Nessa perspectiva, entendo que ao priorizarmos “[...] o currículo como conhecimento e a política de currículo como a possibilidade de decidir sobre qual conhecimento deve ser ensinado [...]”, nos colocamos diante da “[...] lógica de controle, de previsibilidade, de negação do evento e da relação com o outro” (LOPES; BORGES, 2017, p. 563-4).

Apesar de diversas significações produzirem novos sentidos para a EF, existe sempre uma tentativa de fixação identitária (DESTRO, 2019). Uma vez que “Cada significação é considerada como uma demanda que reivindica para a EF um registro curricular específico [...]” (DESTRO, 2019, p. 136), há uma tentativa de instaurar uma identidade que possa se tornar uma representação universal.

Sendo assim, a identidade fixada, como sinaliza Destro (2019, p. 136), “[...] tenta

impedir que outras significações possam se constituir enquanto possibilidade [...]”. Logo, diferentes outras demandas tendem a se articular frente ao exterior constitutivo, caracterizado por “[...] outras significações expulsas da cadeia articulatória [...]” (DESTRO, 2019, p. 136). Desse modo, as demandas deixadas de fora articulam-se através de uma cadeia de equivalências, “[...] perdendo seus sentidos particulares, hibridizando suas identidades, frente a um exterior constitutivo que se quer combater (DESTRO, 2019, p. 76).

Nesse entendimento, a subjetividade política do povo disciplinar da EF “[...] sempre é motivada pela busca em conter o risco em que se constitui (que é colocado) pelo questionamento do outro, daquilo que é lido como ameaçador” (COSTA, 2013, p. 129). As ameaças que circundam o campo disciplinar da EF, identificadas por mim nos discursos do povo disciplinar, se voltam, então, à perda do território já conquistado pela EF desde sua entrada no cenário educacional brasileiro. Para que possa se manter num posto de importância social, a EF tem seu ingresso na BNCC como válido e necessário.

Considerando as disputas no contexto do povo disciplinar da EF, temos que as demandas curriculares não atendidas, ainda assim, passam por “[...] articulações contínuas no fazer curricular do componente”, ao passo que as disputas políticas, no campo da discursividade, “[...] não cessam com a homologação da Base” (DESTRO, 2019, p. 7).

Compreendendo que todo e qualquer discurso tende a dominar o campo da discursividade, bloquear o “[...] fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252), argumento que a tentativa de fixação de sentidos e significados de uma representatividade geral, que se apoia na justificativa de que determinados sentidos são os melhores e mais legítimos para determinado currículo, “[...] faz parte de uma luta por hegemonia na qual certa particularidade busca ascender à categoria de universal” (LOPES, 2006, p. 43). Assim, as teorias pós-estruturalistas de currículo me permitem interpretar esse universal, contingente e mutável, como “[...] fruto de uma negociação política [...]” (LOPES, 2006, p. 43) que se torna a ponte para disputas por novas hegemonias.

Lopes (2012), apontando para a TD, faz a seguinte argumentação:

Na medida em que toda estrutura é falida, os contextos têm limites contingentes impossíveis (LACLAU, 2008a), pois escapam à possibilidade de representação. Não havendo estruturas fixas e

centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias (LOPES, 2012, p. 707).

Desse modo, defendo a impossibilidade que o processo normativo-prescritivo, visto na BNCC, consiga apreciar “[...] os diferentes sentidos e conhecimentos possíveis de serem sistematizados [...]” (DESTRO, 2019, p. 7), pois há uma inviabilidade de se “[...] determinar um ponto de chegada como certo ou único, devido as possibilidades de formações articulatórias e de negociação constantes como condição à democracia (ALMEIDA; CRUZ; COSTA, 2022, p. 3). Como a plenitude não é possível, sempre haverá “[...] um excesso de sentido a ser simbolizado, uma sobredeterminação da qual não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes” (LOPES, 2012, p. 708).

Nessa perspectiva, lutas e disputas políticas são desencadeadas sobre o fazer curricular da EF, uma vez que o currículo pode ser interpretado como “[...] uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Nessa linha de pensamento, Lopes (2008, p. 208) denota que as comunidades disciplinares travam embates políticos por determinadas demandas e acabam por articular-se com outras “[...] em função da possibilidade de atender a essas mesmas demandas”. No decorrer dessa articulação, “[...] tanto suas identidades como suas demandas se hibridizam e têm seus sentidos reconfigurados” (LOPES, 2008, p. 208), sendo a articulação o movimento “[...] que une várias demandas sociais como parte de um processo político sistemático” (PESSOA, 2014, p. 155).

Amparado em Costa (2012, 2013) e em Lopes e Macedo (2011), defendo que o arcabouço fundamentado na TD potencializa a abordagem, leitura e compreensão das transformações das relações sociais, em que se defende a não fixidez das identidades sociais. Desse modo, entendendo o discurso como estrutura descentrada o fechamento discursivo se torna impossível. Sendo assim, defendo, ancorado na TD, um processo contínuo de significação.

Nessa perspectiva, argumento que a proposta curricular identificada na BNCC-EF, ao fazer uma tentativa de instituir regras que definem o que deve ser currículo ou o que deve aprendido por todos, cria “[...] uma estrutura de princípios balizadores na qual os professores e alunos, e mesmo a sociedade, [...]” precisam, necessariamente, fundamentar-se “[...] para definir suas identidades” (LOPES, 2012, p. 712). Conforme

Lopes (2012, p. 712), tal tentativa busca consolidar um discurso unificador que “[...] encaminhe a mudança curricular para uma dada direção, apagando as marcas da sua contingência, da constituição de seus projetos como particulares”.

Lopes e Macedo (2021) argumentam que o currículo comum, entendido como *universal*, pode ser interpretado, na verdade, como um *particular* que se articula de forma hegemônica. Nesse sentido, Laclau (2011, p. 203) explica que uma hegemonia se dá “[...] quando uma particularidade se torna o nome de uma universalidade ausente [...]”. Desse modo, Burity (2014, p. 72) nos esclarece que uma hegemonia é produzida quando determinada demanda particular passa a ocupar “[...] a representação de um conjunto de outras demandas igualmente particulares e sem deixar aquela demanda particular, passa a falar/agir em nome desse conjunto [...]”.

No caso do conhecimento da EF, teremos um discurso que tenderá fixar uma identidade para a disciplina como representatividade geral, a partir de demandas da política e do povo disciplinar da EF. Nesse contexto, concordo com Lopes (2015, p. 447) ao afirmar que a política inscrita na BNCC busca “[...] construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais [...]”, na tentativa de fixar, definitivamente, uma identidade plena para EF.

4.2. A significação da EF nas políticas de currículo para o Estado de Mato Grosso

A justificativa do Governo Federal e do Ministério da Educação (MEC) para a criação de um currículo comum se volta ao alinhamento do ensino (em um movimento de universalização) à garantia dos direitos de aprendizagem “[...] do que se considera básico a todos os brasileiros estudantes, minimizando as desigualdades de oportunidades, pautado num sistema de ensino centralizado [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 76).

A respeito da construção da BNCC, as pesquisas de Cortinaz (2019, p. 10) identificaram que o modelo iniciado no governo Dilma “[...] foi mantido quase em sua integralidade no tocante à Educação Infantil, sofreu alterações no tocante ao Ensino Fundamental e foi profundamente modificado no tocante ao Ensino Médio”. Ao abordar diversos textos contendo opiniões públicas e críticas de entidades sociais e do campo da educação, com relação à construção desse documento, Destro (2019, p. 169) destaca que a BNCC sofreu críticas e questionamentos ainda no governo Dilma, tendo esse quadro

piorado a partir do governo Temer, por assumir “[...] uma política de centralidade curricular mais perversa, respondendo aos interesses de organizações não-governamentais e aos interesses econômicos”.

No que diz respeito ao pacto interfederativo, Cortinaz (2019) aponta o Congresso Nacional, juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), como sendo importantes órgãos que regulam a instituição das políticas públicas educacionais que refletem sobre os estados e municípios. Segundo esse autor, a construção da BNCC foi fruto dessa ordenação colocando-se como um referencial nacional curricular obrigatório que busca nortear a construção dos referenciais curriculares dos estados e municípios do país. O modelo/proposta de um currículo comum, que deve ser implementado por estados e municípios, como preconiza a BNCC, é sinalizada e justificada pela Lei 9.394/1996, em seu artigo 26º, que dispõe:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, *por uma parte diversificada*, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19, grifo meu).

A parte diversificada, a que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se refere, é apresentada como forte justificativa para a consolidação da BNCC nos estados brasileiros, como uma espécie de garantia à democracia educacional e ao direito de aprendizagem por meio da apreciação da cultura e especificidades regionais. Santos (2021) destaca que o movimento de implementação da Base nos estados e municípios do país, que reitera o “[...] fortalecimento do processo de regime de colaboração entre estados e municípios, legitimado pelo pacto interfederativo [...]” (MATO GROSSO, 2018a, p. 137), se deu no ano de 2018 e teve

[...] como principal referência o Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC (2018), disponibilizado pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) [...] (SANTOS, 2021, p. 8-9).

Desse modo, a elaboração de diretrizes curriculares para o estado de Mato Grosso se deu pelo texto do DRC-MT, em que são apresentados cadernos pedagógicos que tratam das *Concepções para a Educação Básica, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental*

(*anos iniciais*) e *Ensino Fundamental (anos finais)*. Como o próprio documento destaca, sua consolidação teve como norte a homologação da BNCC e contou

com a participação de uma grande equipe de redatores que atuam na Secretaria de Estado de Educação, nas Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, dos Cefapros, professores da rede pública de Cuiabá e de Várzea Grande, colaboradores de outras instituições e contribuições de todo o estado, a partir do processo de Consulta Pública, buscando contemplar as experiências construídas na trajetória curricular da Educação Básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2018a, p. 5-6).

Há de se destacar que o texto contido no DRC-MT aponta que “Nos 53 dias de Consulta Pública, participaram 11.350 pessoas, destas 39% fizeram suas contribuições referentes aos anos finais do ensino fundamental” (MATO GROSSO, 2018b, p. 5-6). O objetivo da consulta pública, segundo o próprio documento, foi propiciar discussões e diálogos para “[...] fundamentar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental (Anos Finais)” (MATO GROSSO, 2018b, p. 5-6), buscando a construção de um currículo comum, de referência, que seja “[...] capaz de atender à grande demanda educacional da rede pública e privada, nas diversas regiões do nosso Estado” (MATO GROSSO, 2018b, p. 5-6). Assim, é possível argumentar que os diversos discursos articulados “[...] em torno da educação como saída para os problemas não resolvidos da desigualdade e da não cidadania [...]” (BURITY, 2010, p. 7) foram e estão sendo constituídos a partir de uma lógica salvacionista.

Nestes termos, segundo o caderno pedagógico que trata das *Concepções para a Educação Básica*, o avanço relacionado à melhoria/eficiência do sistema educacional, se fundamenta em “[...] trazer não mais o que é comum a todos os estudantes da Educação Básica, mas o que é essencial que todos alcancem em sua trajetória escolar, na perspectiva do direito à aprendizagem” (MATO GROSSO, 2018a, p. 5). Nesse sentido, a BNCC, o DRC-MT, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e os Planos de Aula de cada professor “[...] têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica [...]” (MATO GROSSO, 2018a, p. 5).

Conforme a política para o Estado de Mato Grosso, “[...] as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (MATO GROSSO, 2018a, p. 5), uma vez que tais decisões é que permitem traduzir as propostas da BNCC para a realidade local (MATO GROSSO, 2018a). Concordo com

Santos e Santos (2021, p. 361-2) quando argumentam que o conceito de implementação se traduz como “[...] uma impossibilidade estrutural para as políticas educacionais contemporâneas [...]”, por conta de várias questões como a proporção territorial do país, as várias diferenças culturais, bem como os diversos projetos de educação e, ainda, a “[...] produção de sentido acerca do ensinar e aprender em diferentes espaços e tempos escolares”.

Seguindo o projeto de implementação, a constituição do DRC-MT segue quatro pilares: o desenvolvimento integral dos alunos; a aprendizagem ativa; os campos de experiência; e a progressão da aprendizagem (MATO GROSSO, 2018a). Segundo o documento, o primeiro pilar deve ser o principal objetivo a ser alcançado. Já o segundo, direciona-se às possibilidades de construção de conhecimento. O terceiro pilar refere-se aos campos de experiências dos alunos da educação infantil, que, segundo a BNCC, trata-se de “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes [...]” BRASIL, 2018, p. 40). Por último, a progressão da aprendizagem se apresenta como um acompanhamento do processo de desenvolvimento gradual de cada estudante (MATO GROSSO, 2018a).

O campo da EF, no DRC-MT, tem seu espaço reservado no texto do caderno que trata dos anos finais. Em consonância com as propostas da BNCC, o documento evidencia que a EF, no currículo para o Estado, será composta pelas unidades temáticas de Jogos e brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde, sendo que cada unidade supracitada estará sujeita ao cumprimento de diversas habilidades (MATO GROSSO, 2018b).

Ainda, o DRC-MT entende a EF como um componente curricular capaz de formar os estudantes de maneira integral, por meio de diversos aspectos como “[...] o desenvolvimento, a prática e o aperfeiçoamento das habilidades motoras, das capacidades físicas, da psicomotricidade, da expressão corporal, das técnicas e táticas das manifestações da cultura corporal”, bem como “[...] a inteligência nas estratégias e resoluções de problemas relacionadas às práticas corporais [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p. 134). Desse modo, identifiquei semelhanças dos discursos presentes no DRC-MT com relação às propostas da BNCC para o campo da EF.

Como meio para alcançar a integralidade dos conhecimentos relacionados a EF, no âmbito mato-grossense, o documento, reiterando o discurso da BNCC, advoga que o trabalho pedagógico deve voltar-se ao cumprimento das competências seja “[...] pela

indicação do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p.134), focalizando, assim, a resolução de problemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, bem como o desenvolvimento da cidadania em um contexto mundial (MATO GROSSO, 2018b), em que se faz necessário “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]” (BRASIL, 2018, p. 14).

Aqui, mais uma vez chamo a atenção para a normatização do fazer pedagógico dos professores de EF, no território mato-grossense, bem como a hegemonização do discurso que projeta o conhecimento como objeto dado a ser apropriado para que os objetivos do DRC-MT sejam alcançados. Nessa linha de pensamento, concordo com a interpretação feita por Costa e Lopes (2022), ao tratarem desse signifiicante, como quando ponderam que:

Ao tomar os conflitos em torno do nome ‘conhecimento’ como parte de uma busca por plenitude dessa subjetivação política, argumentamos que tal plenitude é supostamente alcançada pela afirmação da possibilidade de construção de um conhecimento básico, como em uma projeção de um dado que falta ao currículo, um sujeito projetado como faltoso na produção curricular, na subjetivação em que o currículo se constitui. Tal sujeito genérico tende a ser pensado como aquele que o currículo precisa ser capaz de constituir via um conhecimento adequado à vida. Nessa perspectiva, mundo e vida são pensados como horizontes para os quais o currículo deve formar sujeitos hábeis; mundo e vida são assumidos como *coisas* a serem solucionadas pela definição de um conhecimento. Desse modo, também conhecimento e sujeito se arriscam a serem limitados a objetos dados (COSTA; LOPES, 2022, p. 4, grifo dos autores).

Desse modo, entendo que o modelo curricular para o estado de Mato Grosso se alinha às propostas normativas da BNCC para o campo da EF, que tende a controlar o fazer pedagógico e curricular. Nessa perspectiva, Destro (2019, p. 19) destaca que o componente curricular EF apresenta diferentes significações referentes ao seu papel pedagógico no ambiente educacional, em que se observa distintas “[...] disputas acerca de sua legitimidade [...]” que tendem a fixação, de maneira contingente, de uma identidade para o campo e de “[...] uma prática curricular em detrimento de outras tantas possibilidades”, como já discutido na seção anterior.

No currículo do estado de Mato Grosso, a EF, assim como na BNCC, é fixada na área das Linguagens (DESTRO, 2019) quando aponta para o tratamento das práticas corporais a partir da cultura corporal (MATO GROSSO, 2018b). Do mesmo modo que

a BNCC-EF adota as concepções de Soares *et. al* (1999), assim, também, o DRC-MT sinaliza que o estudo dos conhecimentos da EF “[...] visa apreender a expressão corporal como linguagem” (MATO GROSSO, 2018b, p. 129) e aponta para a cultura corporal de movimento como orientador do componente curricular. Aqui, é possível indentificar que uma visão específica de conhecimento é que pode garantir que as metas formativas serão completamente atingidas. Nessa perspectiva, o documento assinala que “O movimentar-se humano é uma forma de comunicação com o mundo, possibilitada pela linguagem, constituinte e construtora de cultura” (MATO GROSSO, 2018b, p. 129).

O DRC-MT também se orienta pela perspectiva multicultural de Neira e Nunes (2009) ao defender que a EF precisa gerar possibilidades de “[...] diálogo entre as diversas culturas” (MATO GROSSO, 2018b, p. 129). Além disso, se deve proporcionar “[...] a aproximação, interação, experimentação e análise crítica [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p. 129) das várias manifestações corporais.

Com relação às unidades temáticas da EF no DRC-MT, é interessante ressaltar os Jogos e brincadeiras; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde. Faço destaque para a ampliação das unidades temáticas, previstas na base, em que os conhecimentos relacionados ao meio ambiente e saúde são acionados, novamente, argumento, em um movimento de afastamento à cultura do esporte. Além disso, algumas unidades temáticas abordam outros objetos de conhecimento além dos já estabelecidos pela base.

A unidade temática *Jogos e Brincadeiras*, apresentada no DCR-MT, se diferencia da BNCC-EF. Além dos *Jogos eletrônicos*, elencado pela base, o currículo de Mato Grosso traz, em sua proposta, novos objetos de conhecimento. Com isso, também, são relacionadas novas habilidades:

(EF69EF02.1MT) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em jogos e brincadeiras, explicando suas características, soluções e desafios técnicos e táticos.
 (EF69EF02.2MT) Criar e recriar os jogos e refletir sobre as estratégias individual e coletivas para resolver os problemas encontrados, visando a inclusão e participação de todos, de forma prazerosa e criativa.
 (EF67EF02.3MT) conhecer e valorizar os jogos dos povos indígenas e seus diferentes significados, bem como refletir sobre o processo de esportivização dessas práticas (MATO GROSSO, 2018b, p. 138).

Essas habilidades dizem respeito ao que os alunos devem avançar nos seguintes

objetos de conhecimento: *Brincadeiras com cordas, Jogos de estafetas, Jogos de perseguição, Grandes jogos, Jogos de tabuleiro, Jogos cooperativos, Jogos dos povos indígenas*. Cabe ressaltar que, no currículo do Estado de Mato Grosso, o ensino dessa prática corporal (jogos e brincadeiras) não fica restrita aos 6º e 7º anos do ensino fundamental, assim como preconiza a BNCC-EF. Penso que a inclusão desses novos objetos de conhecimento se articulam aos discursos que defendem a ideia de que a EF é responsável pela manutenção da saúde da população escolar, assim como faz a BNCC-EF. No entanto, creio que a ideia que foi articulada no DRC-MT é a de que os jogos com maior ênfase nas manifestações corporais, exigindo, assim, maiores capacidades físico-motoras, serão melhor aproveitados para alcançar uma saúde desejável. Podemos constatar essa ideia no parágrafo que discute a respeito da *Ginástica*, logo mais a frente.

Com relação à unidade temática *Ginástica*, o DRC-MT acrescenta, além do foco trazido pela BNCC, o objeto de conhecimento *Ginástica Geral (Esporte Técnico Combinatório)* e as *Atividades circenses*, fixadas para os 6º e 7º anos. Dessa forma, a política de Mato Grosso propõe outras habilidades para além daquelas propostas na BNCC, com foco no cumprimento de competências específicas:

EF67EF10.1MT) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, nos esportes técnicos-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF67EF10.2MT) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral (esporte técnico combinatório), *reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo* e adotando procedimentos de segurança. (EF67EF10.3MT) Experimentar e fruir diversas combinações de elementos pertencentes às atividades circenses e a ginástica geral (equilíbrio, saltos, malabares, giros, rotações, acrobacias com ou sem materiais) propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano (MATO GROSSO, 2018b, p. 146, grifos meus).

O objeto relacionado às atividades circenses tem o foco de “[...] aproximar a Educação Física da magia do circo e do seu legado, relacionado à cultura popular” (MATO GROSSO, 2018b, p. 147). Desse modo, segundo o documento, essa aproximação objetiva projetar um contato com a cultura de circo, como forma de destacar o desenvolvimento das “[...] potencialidades expressivas, criativas e lúdicas” dos estudantes (MATO GROSSO, 2018b, p. 147).

A Ginástica Geral é posta pelo DRC-MT como um objeto de conhecimento capaz

de aprimorar a saúde dos estudantes a partir da “[...] exercitação corporal voltada para a melhoria do rendimento, da aquisição e manutenção da condição física ou modificação da composição corporal” (MATO GROSSO, 2018b, p. 147). Assim, mais uma vez a proposta de currículo do estado atende demandas por conteúdos/conhecimentos que sejam capazes de produzir ou aumentar o nível de saúde de seus estudantes, como problematizei na unidade temática dos jogos e brincadeiras.

No que diz respeito à unidade temática que trata das *Práticas corporais de esporte*, o DRC-MT considerou incluir novos objetos de conhecimento, sendo eles os *Esportes paralímpicos e Doping, corrupção, preconceito e violência nos esportes*, objetivando a ampliação das discussões a respeito do tema *inclusão* e da consciência sobre aspectos que são considerados problemas atuais do mundo esportivo.

A demanda pela inserção dos esportes paralímpicos no documento é sinalizada por meio da “[...] inclusão de estudantes nas diversas práticas desenvolvidas pela Educação Física [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p. 144). Ademais, a proposta curricular do estado sinaliza para um aprofundamento da compreensão sobre as diversas limitações de cada estudante, apontando que se deve desenvolver reflexões relacionadas às “[...] diferenças entre gênero, idades, raças ou limitações físicas e/ou cognitivas [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p. 144), como meio para exercitar alteridade.

Ao adicionar o objeto doping, corrupção, preconceito e violência nos esportes, a proposta curricular para Mato Grosso aponta que pretende desenvolver em seus alunos a “[...] discussão e o debate de temas sociais que afetam o esporte contemporâneo” (MATO GROSSO, 2018b, p. 145), como meio para problematizar diversas questões políticas do esporte que envolvam debates sobre diferença salarial entre homens e mulheres, corrupção, preconceito de gênero, sexualidade e raça, bem como a incidência da violência nos campeonatos oficiais. Nesse sentido, o DRC-MT defende que “Abordar tais temas é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana” (MATO GROSSO, 2018b, p. 145).

Identifico que a unidade temática *Dança* também é ressignificada no currículo de Mato Grosso, com a intenção de abarcar as regionalidades, acionando, nesse sentido, habilidades específicas para seu pleno desenvolvimento na EB:

[...] (EF69EF12.1MT) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, regionais, folclóricas e circulares bem como suas transformações históricas e os grupos de

origem. (EF69EF12.2MT) Analisar e diferenciar os tipos de dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem [...] (MATO GROSSO, 2018b, p. 149).

Ponto que além das Danças urbanas e de salão, já fixadas na base, o DRC-MT aponta para uma ampliação da unidade temática ao colocar outros objetos de conhecimento e habilidades. As *Danças regionais e folclóricas do Brasil*, *Danças regionais e folclóricas do Mato Grosso* e as *Danças circulares* são adicionadas ao currículo da EF para o estado, pois se projeta um discurso de que os estudantes precisam apreender que as diversas formas de danças regionais e de roda que se utilizam de símbolos próprios considerando sua cultura corporal e rítmica (MATO GROSSO, 2018b). Nesse sentido, o DRC-MT propõe que os alunos entendam a dança como “[...] linguagem de caráter textual [...]” para que se tenha a possibilidade de experienciar “[...] novos signos acerca da relação mente e corpo [...]” que, segundo o documento, pode contribuir efetivamente “[...] para o desenvolvimento da expressão comunicativa dos estudantes” (MATO GROSSO, 2018b, p. 150).

Com relação às *Lutas*, o currículo de Mato Grosso insere, como novo objeto de conhecimento, as *Atividades/jogos de ataque e defesa*. A proposta de trabalho desse objeto de conhecimento fica restrito aos 6º e 7º anos do ensino fundamental, sendo que sua habilidade específica, se volta para o desenvolvimento das atividades/jogos de ataque e defesa, e é expressa da seguinte forma:

(EF67EF17.1MT) Experimentar, fruir e utilizar estratégias de *movimentos e elementos de ataque e defesa*, respeitando o colega como oponente, *diferenciando lutas de brigas* (MATO GROSSO, 2018b, p. 153, grifos meus).

Me parece que a argumentação, junto à nova habilidade expressa no DRC-MT, evoca uma problematização, segundo o documento, sobre o entendimento equivocado, das lutas como sendo práticas de violência por parte do corpo docente da área, sendo que, diferentemente disso, “[...] desenvolvem a disciplina, o controle emocional e o respeito ao oponente [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p. 152). Nesse sentido, os conhecimentos relacionados às lutas, nas escolas de Mato Grosso, precisam se dar “[...] de modo que se diferencie a luta como elemento da cultura corporal sistematizado [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p. 152). Ainda, o DRC-MT chama a atenção para uma discussão recorrente no campo da EF, já destacado anteriormente:

Cabe notar que *não se espera fazer dos alunos lutadores profissionais*, desenvolvendo na escola o esporte de rendimento. Para isso, existem academias específicas. O objetivo é que eles conheçam as características comuns, os elementos técnico-táticos, a história, os indumentários, os preconceitos e estereótipos, a influência da mídia e as origens, de onde vieram (MATO GROSSO, 2018b, p. 152, grifo meu).

Tendo um discurso aglutinado à luta contra o alto rendimento, visto também nas práticas esportivas (que será detidamente problematizado na próxima seção), o documento curricular do estado faz uma crítica ao esportivismo, que foi alvo de debates ao longo do processo de renovação da EF e seus pressupostos.

Com relação às *Práticas corporais de aventura*, a política curricular mato-grossense aborda, também, temáticas voltadas ao meio ambiente e saúde, a partir de sugestões feitas por consulta pública, de acordo com o próprio documento. Nesse ensejo, foram adicionados objetos de conhecimento como *Transformações nos padrões de beleza e Saúde e qualidade de vida*, em que foram acionadas as habilidades a seguir:

(EF89EF21.1MT) Discutir as transformações históricas nos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.).
 (EF89EF21.2MT) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF89EF21.3MT) Compreender os *diversos paradigmas contemporâneos* do ser humano e sua corporeidade, a partir das *discussões sobre as questões da saúde, do lazer e do exercício físico*, oportunizando a formação de *hábitos e estilos de vida saudáveis* (MATO GROSSO, 2018b, p. 155-6, grifos meus).

O DRC-MT aponta para a relevância no tratamento desses novos objetos de conhecimento, demonstrando sua importância para obtenção de hábitos mais saudáveis que contribuirão para uma melhor qualidade de vida. A respeito disso, pontuo o argumento a seguir, expresso no documento:

Aqui, entendemos que está presente uma ótima oportunidade para que os/as professores/as discutam ações com seus estudantes que possam promover com a comunidade escolar *a obtenção de hábitos saudáveis de saúde*, perpassando questões de alimentação, atividades físicas, sedentarismo, lazer e outros, *no sentido de abandonar costumes que nada contribuem para a qualidade de vida* (MATO GROSSO, 2018b, p. 157, grifos meus).

Propõe, ainda processos reflexivos a respeito dos “[...] padrões estéticos e de saúde atuais e ao longo da história, problematizando questões relacionadas a valorização de determinados modelos e ao preconceito de outros” (MATO GROSSO, 2018b, p. 157).

Entendo que a ressignificação do currículo de Mato Grosso, nesse quesito, produz uma resposta às demandas do povo disciplinar por estudos/atividades/reflexões voltados à saúde, salientadas em Barela (2017), Bracht (2016), Neira e Souza Júnior (2016) e Rodrigues (2016), também presentes na BNCC-EF ao expor que “[...] a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (BRASIL, 2018, p. 214).

O currículo mato-grossense ainda propõe para o componente curricular em questão um caminho de estratégias pedagógicas, que, nesse caso, orientam os professores para o desenvolvimento de suas aulas. O DRC-MT, baseado em alguns trabalhos¹³ do campo da didática e da sistematização das aulas de EF, baliza o fazer pedagógico quando aponta para determinada direção. Nesse sentido é que o documento indica o desenvolvimento dos conhecimentos de acordo com fases da aula:

[...] o início da aula é fundamental pela apresentação das instruções de trabalho, para abordar as unidades temáticas e os objetos de conhecimento em estudo. Na parte principal, são desenvolvidas as atividades ou exercícios práticos ou teóricos. Neste momento, o professor supervisiona as atividades, faz correções e comentários, motiva e elogia os estudantes. No final da aula, o professor e os alunos retomam o que foi desenvolvido na aula e fazem um balanço e uma avaliação. É um momento importante para *reforçar a aprendizagem e apontar novos caminhos* às próximas aulas (MATO GROSSO, 2018b, p. 158, grifo meu).

Além disso, a proposta curricular identificada no documento, que versa sobre o trabalho dos professores ainda destaca ser imprescindível “[...] uma organização de sequências didáticas para abordar um determinado objeto de conhecimento [...]” (MATO GROSSO, 2018b, p. 158) com foco na quantidade de aulas necessárias para alcançar o desenvolvimento de habilidades e competências. Ainda, apresenta um conjunto de estratégias metodológicas como auxílio para a prática pedagógica dos professores. Ou seja, além de orientações didático-pedagógicas sobre como o professor deve proceder na organização de suas aulas, é proposta uma organização didática que sustenta a prescrição de como devem acontecer as aulas de EF.

¹³ González, Darido e Oliveira (2014); Freire e Scaglia (2003); Soares *et al.* (2012).

O currículo mato-grossense aborda, ainda, questões que se relacionam com processos avaliativos sobre o nível das aprendizagens. Essas avaliações servem para controlar as ações pedagógicas e aferir o conhecimento. O documento, ao tratar de avaliação em EF, sinaliza que o processo não deve se restringir somente à atribuição de conceitos, mas, também, deve servir para uma reflexão, por parte do professor, tendo como objetivo a melhoria da prática pedagógica. Nesse sentido, o DRC-MT recomenda que a avaliação deve se dar da seguinte maneira:

ser contínua, passando pelas fases diagnóstica ou inicial, formativa e somativa; *apreender os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor; referir-se às habilidades motoras básicas*, ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física; *observar a qualidade* dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados; *referir-se aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento*; levar em conta as habilidades propostas pelo currículo; *aferir a capacidade do aluno expressar-se*, pela linguagem escrita e falada, *sobre os conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento*, e da sua capacidade de *movimentar-se* elaboradas por essa cultura (MATO GROSSO, 2018b, p. 164, grifos meus).

Sinalizo que as solicitações de Barela (2017), apresentadas e discutidas na seção anterior, no que diz respeito à mensuração dos objetivos e da evolução dos estudantes com agentes ativos dos conhecimentos pertencentes à área, são articuladas ao discurso curricular mato-grossense. A proposta de Barela (2017) defende a ampliação e mensuração do *movimentar-se humano* e, nesse sentido, penso que o movimento realizado pelo DRC-MT tenha se dado como uma resposta ao problema na política, que segundo o parecerista, precisava de resolutividade. A sutura pretendida promete produzir uma formação cidadã consciente para o aprofundamento nas atividades físicas/motoras e de saúde.

Com isso, o DRC-MT define três (3) etapas avaliativas: Avaliação diagnóstica; Avaliação formativa; e Avaliação somativa. O primeiro tipo de avaliação se concentra em identificar os conhecimentos que os alunos detêm sobre determinada prática corporal. Já o segundo tipo é semelhante ao anterior, porém focaliza o desempenho dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem para promover adequações com relação às práticas pedagógicas com o objetivo de verificar possíveis falhas nesse processo. O terceiro tipo de avaliação diz respeito à verificação da ampliação dos conhecimentos relacionados às práticas corporais que os estudantes tiveram contato ao

longo do ano letivo. Essa avaliação analisa o nível de ampliação ou atenuação dos conhecimentos em desenvolvimento pelos estudantes.

Assim, entendo esse discurso como projeção do item fixado pela BNCC, em que o processo avaliativo deve “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado [...], tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17).

Desse modo, é possível perceber que existem, ao mesmo tempo, aproximações e afastamentos com relação às propostas fixadas no DRC-MT no que diz respeito à política da BNCC-EF. Destaco que, apesar de haver dissonâncias, a prescrição curricular, via força regulatória, é uma característica presente em ambos os documentos.

4.3. O esporte como discurso hegemônico na EF

No caso da EF, o processo histórico do currículo da disciplina, segundo Cruz e Marzari (2020), sofreu diversas influências desde seu surgimento¹⁴ no âmbito educacional brasileiro. Conforme Gramorelli (2014) e Henklein (2009), inicialmente, a EF mantinha um caráter fundamentado no positivismo. Desse modo, assumia-se “[...] uma perspectiva de educação do físico, a qual se associou à saúde do corpo biológico, ao civismo e ao discurso médico higienista” (HENKLEIN, 2009, p. 17). A prática da EF, no Brasil, segundo Henklein (2009, p. 17), organizava-se a partir dos chamados métodos ginásticos, isso porque a EF era representada, em seu início, pela *Ginástica*¹⁵: “[...] conteúdo com finalidades veiculadas à saúde, disciplina e civismo [...]”.

Henklein (2009, p. 18) destaca que com o término da Segunda Grande Guerra e o fim do Estado Novo no Brasil, em 1945, “[...] surgem outras tendências no interior da Educação Física, que passam a disputar a hegemonia principalmente no interior da

¹⁴ Segundo Cunha Júnior (2008), em 1841 o *Imperial Collegio de Pedro Segundo* contratou Guilherme Luiz de Taube, ex-Capitão do Exército Imperial, como seu primeiro *Mestre de Gymnastica*, sob a justificativa que os exercícios físicos eram praticados/ensinados em todos os colégios da Europa, servindo para o pleno desenvolvimento do corpo e da alma. “No entanto, a Educação Física escolar iniciou oficialmente em 1851, com a Lei n. 630/1851, porém, somente em 1854 foi expedido o Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte, Decreto n°. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que incluía a Ginástica no currículo do ensino primário” (CRUZ; MARZARI, 2020, p. 201).

¹⁵ Soares (2012, p. 40) esclarece que “O exercício físico, denominado ginástica desde o século XVIII, com maior ênfase, porém, no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola o tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso”.

instituição escolar”. De acordo com essa autora, entre as décadas de 1960 e 1970, o Método Desportivo Generalizado¹⁶, em que se predomina a forte influência do esporte, se tornava hegemônico. Nessa fase, o interesse era criar uma raça pura no país e o esporte foi utilizado como meio.

Como sinaliza Peres (2007), a promulgação das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 substituiu a trajetória do sistema educacional por um viés tecnicista, seguindo o desenvolvimento econômico, com objetivo de aprimorar a força de trabalho. Nesse contexto, a Lei nº 6.251/75 priorizava, “[...] como uma das principais metas da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o aperfeiçoamento das habilidades físicas da população, enfatizando a performance esportiva [...]” (PERES, 2007, p. 55).

Nesse período, a EF voltou-se ao desporto de alto nível, para colaborar na construção da ideia de um país forte e competitivo pelo governo militar, que favorecia uma formação acrítica da população, objetivando somente o desenvolvimento de aptidões físicas e do desporto, com a intenção de alcançar um trabalhador produtivo e saudável, além da imagem de um país forte perante as nações desenvolvidas (GRAMORELLI, 2014; PERES, 2007).

Como argumenta Soares (2012), nesse momento, o investimento do governo voltava-se ao desenvolvimento esportivo, fazendo da EF base ideológica para que, através das competições de alto nível, fosse criado um suposto clima de prosperidade e desenvolvimento no país. Nesse contexto, a EF assumia um caráter esportivista, em que a procura pela vitória e pelo mais hábil se fazia cada vez mais presente. A esse respeito, Darido (1999) argumenta que

[...] os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível (DARIDO, 1999, p. 2).

¹⁶ “Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2000, p. 20).

Diante desse cenário, Gramorelli (2014, p. 46) aponta que “[...] a Educação Física incorporou o esporte, pedagogizando-o e ressignificando-o nas práticas escolares como conteúdo dominante sobre as demais manifestações da cultura corporal”. Assim, segundo Soares (2012), a EF escolar passou a ser responsável pelo ensino do esporte, desde a formação de professores até o ensino nas escolas, fomentando uma pedagogia tecnicista.

A respeito disso, Martini (2005) ressalta que, durante esse período, a importância atribuída à prática do esporte fez com que as escolas adotassem a iniciação esportiva, de 5ª a 8ª série (atuais 6º a 9º anos), como um dos eixos norteadores da EF. No entanto, a atenção dos professores esteve voltada à aptidão física e à descoberta de talentos que pudessem representar a pátria em competições internacionais. Em função desse objetivo, a EF adotou uma prática voltada à revelação de talentos para o esporte, com enfoque nas habilidades físicas.

Para Cruz e Marzari (2020, p. 207), durante esse momento da história, a EF “[...] fundamentava-se na filosofia positivista, na teoria behaviorista e na pedagogia tecnicista [...]”. Destro (2019, p. 35) destaca que nesse período os discursos médicos, militares e esportivos *significaram* a EF “[...] como um componente curricular essencialmente prático, destituído de uma reflexão sobre esse fazer”. Somente com o advento da redemocratização política do país foi que o modelo de educação tecnicista foi posto em xeque (CRUZ; MARZARI, 2020). Esse período interpelou a necessidade de mudanças para o campo da EF. Nesse sentido, os profissionais da área iniciaram debates e reflexões acerca das práticas de ensino, ampliando suas concepções para uma EF crítica. Nesse contexto, a década de 1980 foi marcada pela crise de identidade da EF (CASTELLANI FILHO, 2008).

Segundo Caparróz (1996), tal crise se deu, também, pela necessidade de qualificação da área, uma vez que o cenário de luta contra o tecnicismo constituía-se na crítica aos seus pressupostos. Para o autor, os educadores brasileiros apoiavam-se nas correntes fenomenológica e marxista para alicerçar os debates. Nesse contexto, surgiram as correntes pedagógicas da EF que iriam disputar sentidos para a sua prática (DESTRO, 2019; GRAMORELLI, 2014), disputar uma nova identidade. As principais tendências pedagógicas¹⁷ surgidas a partir da crise da EF foram a abordagem construtivista, a desenvolvimentista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

¹⁷ Para mais detalhes, ver *Concepções e Tendências Pedagógicas da Educação Física: contribuições e limites* (GONÇALVES, 2005).

Para Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p. 56), as críticas ao esportivismo, surgidas nesse período de renovação, eram do plano social, passando pelo sociopolítico e mais recentemente se voltam ao ensino do conteúdo *Esportes*, “[...] buscando garantir sua legitimidade pedagógica a partir da compreensão do esporte enquanto um fenômeno sociocultural”. Ainda é possível observar, como sinalizam Nunes e Rúbio (2008, p. 68), “[...] a ênfase na aptidão física e manutenção do esporte como conteúdo hegemônico das aulas do componente”, apesar das discussões empreendidas no período de renovação identitária da EF, durante as décadas de 1980 e 1990 (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018; CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012; NUNES; RÚBIO, 2008; PAULA; LIMA, 2014). Conforme Destro (2019), os discursos relacionados ao fenômeno esportivo ecoam no campo da EF subjetivando-a e reesignificando-a ainda hoje. De acordo com essa autora,

A questão da meritocracia, do esforço a qualquer custo, do individualismo foram alguns dos discursos vinculados ao esporte que reverberaram no âmbito escolar. Significações relacionadas à noção de que *a prática esportiva afasta crianças e jovens da marginalidade, promove a excelência técnica e que pode assegurar ascensão social e econômica conferem status nacional ao Esporte e, por conseguinte à EF* (DESTRO, 2019, p. 32, grifos meus).

Conforme aponta Destro (2019, p. 33), o movimento para ressignificar os discursos esportivos são levados em conta nas aulas de EF ao promover a compreensão de que “[...] os Esportes se constituem com um dos temas da cultura corporal de movimento importante na formação crítica dos alunos”. Entretanto, a autora sinaliza que os discursos que se contrapõem ao esporte emergem no campo da exclusão dos menos aptos, assim como assinala Paixão (2017). A este respeito, Paula e Lima (2014) ressaltam:

Todavia, o esporte, para estar inserido na escola, e ser lecionado na escola, isto é, tornar-se um esporte “da” escola, deve ser ressignificado, ser reelaborado, edificado em uma práxis educativa, para além da mecanização e da repetição, do objetivo único da técnica e do rendimento, em que os menos habilidosos e mais fracos são deixados à margem e marcados pela exclusão (PAULA; LIMA, 2014, p. 172).

Sendo assim, a permanência do esporte no currículo não é questionada, mas sim questiona-se o modo como essa prática corporal é desenvolvida e sistematizada no

ambiente escolarizado (DESTRO, 2019), desde o surgimento do movimento renovador da EF em 1980. Nesse sentido,

Os discursos ‘opositores’ ao esporte, se dão justamente nesse âmbito, ou seja, busca-se ressignificá-lo de forma que todos possam vivenciá-lo a partir de suas possibilidades corporais, além de incorporar questões sociais, políticas, econômicas e culturais às aulas com esse tema (DESTRO, 2019, p. 33).

Nessa perspectiva, conforme argumenta Destro (2019, p. 33), o destaque concebido ao esporte sinaliza para uma hegemonia deste, “[...] em detrimento a outros conhecimentos como os referentes às Danças, Ginásticas, Lutas, Brincadeiras e Jogos, Práticas Corporais de Aventura, dentre outros”. Na proposta curricular da BNCC, podemos perceber tal movimento nos itens inscritos no campo de *Competências Específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental*:

[...] 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de *sociabilidade e a promoção da saúde*. 9. *Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão*, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário (BRASIL, 2018, p. 223, grifos meus).

Além disso, é possível observar o *rol* de habilidades voltadas ao Esporte e Saúde

(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). (EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola. (EF67EF09) Construir, coletivamente, *procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde* (BRASIL, 2018, p. 233, grifos meus).

A BNCC, como uma política curricular que produz significado à EF, incorpora, assim, alguns discursos que sugerem benefícios obtidos pela realização de exercícios físicos e dos esportes, bem como o desenvolvimento da saúde, das formas de lazer e de socialização (DESTRO, 2019). Ao realizar essa tentativa de fixação, determinando um sentido para o campo, a proposta acaba deixando de lado diversas outras possibilidades, que, segundo Destro (2019, p. 19), não implica no cancelamento de outros sentidos que

poderiam ser evidenciados no âmbito da política curricular. Nesse entendimento, argumento, neste texto, que, apesar da tentativa de bloqueio de diversos outros sentidos, não há possibilidade de anulação/apagamento dos mesmos, sendo que as disputas por significação permanecem incessantes (LACLAU; MOUFFE, 1987; MACEDO, 2019; MENDONÇA, 2009).

Ao considerar a assertiva anterior, sinalizo que a política curricular de Mato Grosso articula, simultaneamente, discursos que discordam da representação universal do esporte na escola e outros que afirmam sua prática/estudo no ambiente escolarizado, desde que de forma organizada. Nesse sentido, um cenário de disputas políticas é instaurado, em que identifico que os sentidos que fixam o esporte como universalidade são postos em confronto com os que se opõe à sua hegemonia.

Uma demanda semelhante à de Paixão (2017), destacada no currículo de Mato Grosso, é contrária ao esporte desenvolvido como formador de atletas que causa a exclusão dos estudantes que não gostam das práticas esportivas ou não apresentam habilidades técnicas para tal (MATO GROSSO, 2018b). Sobre o esporte, como conhecimento a ser ensinado na escola, o DRC-MT reitera:

o que não se quer para o ensino da Educação Física são as práticas relacionadas ao paradigma do esporte de rendimento, duramente criticado nas décadas de 80 e 90, que exclui os alunos menos habilidosos e não diversifica os conteúdos da Educação Física. Parece que já está suficientemente claro que a aula de Educação Física não é treinamento esportivo e não se deve buscar a formação de atletas. Ao contrário disto, o esporte e todos os outros conteúdos tratados na escola devem ser adaptados para atingir os fins pedagógicos (MATO GROSSO, 2018b, p 133, grifos meus).

Ponto que o DRC-MT projeta, assim, outros conhecimentos, para além dos relacionados às práticas corporais de esporte, como meio para proporcionar uma formação dita integral. Nesse sentido, o currículo mato-grossense tenta reativar conhecimentos diferentes dos tidos como tradicionais (hegemonizados) da EF, já salientados em Rosário e Darido (2005), na defesa de uma proposta diversificada, que contenha novos conteúdos e objetos de conhecimento para, assim, garantir uma educação de qualidade e democrática, no que se refere à EF, no contexto do estado de Mato Grosso.

Entendo que esse afastamento dos conhecimentos relativos ao esporte, interpretado por mim como sendo uma demanda do povo disciplinar, ocasionou a

realização de um curso de formação continuada, financiado pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), em outubro de 2017¹⁸, que voltou-se à área da EF e de linguagens para as escolas de ensino integral de Mato Grosso, focalizando a ampliação do “[...] entendimento da Educação Física além das práticas esportivas” (MATO GROSSO, 2017, p. 1). Aqui, também, noto um discurso que não é o de exclusão desse conhecimento na constituição da política do DRC-MT, mas sim o de ressignificação do mesmo, em que chamo a atenção para uma preocupação com relação à sua organização e desenvolvimento didático no currículo do estado, levando-se em conta a perspectiva crítico-superadora elaborada por Soares *et. al.* (1992) e reafirmada pela BNCC-EF e pelo DRC-MT.

Um discurso que se articula em prol da permanência e ampliação do esporte, no âmbito das escolas de mato-grossenses, foi identificado no Fórum Estadual de Esporte e Lazer, do ano de 2016 (período em que se discutia a elaboração da BNCC), ocorrido na capital de Mato Grosso, que contou com a participação de mais de 200 gestores municipais de esporte do estado. No contexto das discussões, o Conselho Regional de Educação Física (CREF) mato-grossense se pôs como um dos principais apoiadores do fórum, sendo que seus representantes propuseram políticas públicas para a transformação e desenvolvimento das práticas esportivas em Mato Grosso ao indicar o trabalho com o esporte nas escolas a partir dos anos iniciais. Com relação às proposições realizadas pela entidade, a fala de Carlos Eilert, então presidente do CREF, destaca:

O poder público precisa de fato *reconhecer a importância do esporte na formação das crianças e jovens*. E quando eu falo em formação, digo no amplo sentido. Porque *o esporte trabalha com o corpo* (desenvolvimento físico e coordenação motora), coisa que nenhuma outra disciplina faz; e *trabalha com a personalidade do indivíduo, formando bons cidadãos* (MATO GROSSO, 2016, p. 1, grifos meus).

Dessa forma, é possível observar a relevância dada ao conhecimento relacionado às práticas esportivas a partir da fala de Carlos Eilert quando aponta que o esporte consegue produzir bons cidadãos ao passo que desenvolve a mente e o corpo. Cabe destacar que as ações políticas do CREF-17 tendem a fortalecer/legitimar o espaço do professor através da regulamentação profissional. Neste caso, a proposta por mais aulas de EF nas escolas do estado pode acarretar, como resposta, uma demanda por mais

¹⁸ <http://www.mt.gov.br/-/8347273-professores-de-escolas-pletas-participam-de-formacao-na-area-de-educacao-fisica>

professores devidamente credenciados.

De um lado, identifico na política discursos de superação ao esporte, que tendem a se concentrar na afirmação de uma propriedade de conhecimento a ser apropriada pelos estudantes nas escolas; e, de outro, discursos que defendem sua permanência e melhoria, sob a perspectiva de que esta é uma vantagem da EF diante de outras disciplinas, bem como o aumento das aulas semanais de EF nas escolas de Mato Grosso para que esse conhecimento tenha a possibilidade de mais aprofundamento. Nesse movimento, chamo a atenção para discursos que se antagonizam na cadeia articulatória no que diz respeito à permanência e desenvolvimento do conhecimento esporte no currículo estadual.

Argumento na defesa de que apesar da existência de um discurso hegemônico, na BNCC-EF, determinar uma identidade como produto de uma prática articulatória, este sempre será sempre precário e contingente, sendo que diferentes discursos disputam lugar no campo da discursividade, o que demonstra, em Laclau e Mouffe, que toda fixação é provisória. Dessa forma, reitero que as contínuas articulações de diversas demandas, ainda que não evidenciadas no jogo de negociação, reverberam inevitavelmente no contínuo processo do fazer curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desdobrar desta pesquisa, a leitura realizada a partir dos pressupostos pós-estruturalistas possibilitaram identificar e problematizar as diversas demandas que, articuladas, culminam na produção de sentidos no currículo. Sentidos, estes, sempre passíveis à ressignificação, conforme a leitura de Laclau e Mouffe.

Assim, a partir do entendimento de que o sujeito político é sempre incompleto e de que todo sentido é sempre adiado é que se coloca o campo da EF e sua significação. Assim, também, ao assumir que o sujeito não pode encontrar sua plenitude, defendi que o currículo, bem como as propostas fixadas nas políticas curriculares não dão conta de construir estudantes como projetos conclusos. Dessa maneira, tentei argumentar que o currículo não deve ser entendido como conjunto/seleção de conhecimentos que projeta mudança social e a formação dos sujeitos.

Como desenvolvido ao longo da dissertação, a partir da apropriação da TD e das contribuições do pensamento de Goodson e sua reconceptualização, é possível perceber as lutas políticas que perpassam os currículos, as disciplinas, o fazer curricular da escola e a política curricular, como produzindo uma subjetivação política.

Foi nesse sentido que minha investigação focalizou as disputas políticas e os discursos produzidos pela BNCC-EF e DRC-MT, com atenção para algumas das diversas demandas do povo disciplinar da EF acerca dos sentidos de *conhecimento* que são postos como suficientes para uma formação dita integral/completa e de qualidade. Desse modo, a interpretação dos discursos que visam estabilizar sentidos para o currículo e a problematização da subjetivação do povo disciplinar da EF na política de currículo compuseram minha intenção de pesquisa.

Penso ser possível sinalizar que o alinhamento das propostas do DRC-MT com a BNCC-EF evidencia a busca por controle, a partir da centralização curricular para o campo da EF em todo o território brasileiro. Nesse sentido, é concebível dizer que a BNCC-EF prega uma política de centralidade normativa que pretende o controle das ações pedagógicas, pretende a definição de um conhecimento válido e potente para a resolução dos problemas da vida cotidiana e para a formação de um suposto sujeito para uma suposta vida, via força regulatória.

Essa força regulatória, pelo que vimos na discussão do texto, faz com que seja projetado um bloqueio do fluxo de sentidos que tenta impedir a possibilidade de novos

outros sentidos. Assim, a política articula um discurso que pretende representação universal quando define quais conhecimentos são úteis ou não para a aprendizagem efetiva, quais são adequados para que os alunos se tornem competentes ao final do processo.

Desse modo, a hegemonia, que se dá quando um particular se torna universal por meio da articulação de diferentes demandas no campo do currículo, tende a fixar certos conhecimentos e, assim, determinar uma identidade para a EF. É claro que, como já discuti no decorrer do texto, as demandas curriculares da EF, referentes à normatização do conhecimento e fixação de sua identidade, no interior da BNCC-EF e DRC-MT, são rodeadas por contingência e precariedade, que tornam momentâneo qualquer movimento de fixação.

O conhecimento, interpretado aqui como resposta ao caos da sociedade, é alvo de debates no campo disciplinar da EF. O discurso salvacionista, desse modo, perpassa o fazer curricular deste componente, em que a política assume o risco de uma proposta educacional capaz de formar cidadãos totalmente competentes e aptos para usufruir, experimentar e refletir sobre as práticas corporais e suas formas de manifestação voltadas ao lazer e à saúde, bem como do conhecimento de seu próprio corpo e suas relações com a cultura e meio ambiente.

Entendo que as demandas destacadas pelo DRC-MT se referem à busca pela qualidade educacional que deve se dar pela sistematização do conhecimento e das abordagens, metodologias, avaliações e práticas pedagógicas dos professores do estado, com objetivo de garantir o desenvolvimento de todas as habilidades propostas.

As solicitações que noto ganharem mais força no campo da EF demandam um determinado padrão curricular que consiga formar estudantes de forma integral e crítica, em que os alunos tenham garantia de acesso às práticas corporais diversas. Sendo assim, apesar de algumas propostas rejeitarem uma homogeneidade curricular, tendem a fixar outros padrões de currículo que prometem acesso à aspectos democráticos, de qualidade da educação e equidade ao se utilizar de determinadas organizações dos conhecimentos da EF.

Nesse espectro, pontuo que o DRC-MT ora se aproxima das propostas da BNCC, ora se afasta, porém mantendo a articulação que viabiliza o controle do fazer curricular da EF no território mato-grossense como forma de atender às demandas do povo disciplinar que defendem maior rigor na elaboração de sequências lógicas dos

conhecimentos, trato didático metodologicamente calculado e avaliação de aprendizagens através do desenvolvimento de habilidades voltadas às práticas corporais, como as colocadas pela base, bem como a articulação de outros objetos e habilidades trazidas pela política estadual.

No campo desta discussão, saliento que as demandas por mais rigor na sistematização e escolha dos conhecimentos, que são tidos como válidos à constituição plena de cidadão, se constituem como uma resposta ao exterior constitutivo que ameaça o campo da EF rejeitando seu suposto papel de disciplina eficaz na formação humana (competente, mas reflexiva) dos estudantes que depositam na escola sua esperança de um mundo melhor e repleto de oportunidades para o futuro. Esse futuro, tido como alcançável, precisa, necessariamente, das contribuições da EF. Ou seja, a legitimação do campo disciplinar se dá por meio do entendimento que a EF é indispensável à formação integral, indispensável à projeção do futuro, à construção de uma sociedade plena, justa, inclusiva e democrática.

Nesse sentido, a EF passa a ser entendida como uma disciplina que deve ser responsável pela manutenção da qualidade de vida dos estudantes, sob o argumento de que a saúde se trata de um problema emergente da sociedade contemporânea, bem como pela incumbência de introduzir os estudantes ao mundo da cultura, por meio dos gestos, expressões corporais, leitura e interpretação de símbolos, rejeitando, ao mesmo tempo, a proliferação do alto rendimento, do desenvolvimento da técnica, mais concentrado nas práticas corporais de esporte. Nesse cenário é que a ordem hegemônica do esporte passa a enfrentar confrontos, em que outras articulações discursivas tentam tomar o lugar ocupado na representação universal do que se deve ser ensinado em EF.

Assim, pontuo que no processo de ressignificação da EF no DRC-MT existe uma tensão que pode ser interpretada como uma busca por mais espaço e prestígio no currículo oficial, por meio: 1. da defesa de que a EF não é só prática esportiva, devendo ser caracterizada pela ministração de aulas teóricas, com conteúdos e avaliações formais (aplicação de provas e testes teóricos); 2. da reiteração de sua importância, por meio da prática esportiva, como meio de desenvolvimento de sujeitos cidadãos hábeis para determinado mundo prometido.

Argumento, nesse sentido, que a hegemonia de uma significação de EF na BNCC e DRC-MT, pelo que temos pensado com Laclau e Mouffe, é uma dinâmica atravessada por muitos fluxos de significação, muitas disputas contextuais, que produzem uma ampla

política curricular incessante, marcada por sentidos diferenciais que tornam outra a EF que acontece nos distintos contextos em que é pensada na relação com o outro. Assim, há sempre a possibilidade de um processo contínuo de significação do que é a EF e de tudo o que a este nome pode se relacionar, contextualmente, na política.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Continuidade teórica ou mudança de perspectiva: articulação e antagonismo em dois momentos da obra de Laclau. *Estudos de Sociologia*, Recife, vol. 1 n. 27, p. 249-75, 2021.
- ALMEIDA, C.; CRUZ, G.; COSTA, H. Política curricular e hegemonia: um olhar sobre as disciplinas língua portuguesa e educação física. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022.
- ALVES, A. *A (des) Continuidade da tradição marxista no pós-marxismo de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe*. 129 f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- ALVES, A. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, p. 71-96, 2010.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto: Porto Editora, 2001.
- APPLE, M. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*, vol. 21, núm. 46, pp. 606-644, set./dez., 2015.
- ARAÚJO, S.; ROCHA, L.; BOSSLE, F. Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018.
- BALL, S. Redes Neoliberalismo e mobilidade de políticas. In: _____. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2014. p. 21-44.
- BARELA, J. *Parecer Crítico – Base Nacional Comum Curricular: componente educação física*. p. 1-10, 2017.
- BELTRÃO, J.; TEIXEIRA, D.; TAFFAREL, C. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, p. 656-80, 2020.
- BETTI, M. KUNZ, E. ARAÚJO, L. SILVA, L. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan., 2007.
- BOSCATTO, J.; IMPOLCETTO, F.; DARIDO, S. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 96-112, set., 2016.
- BRACHT, V. *Parecer BNCC – Área de Linguagens – Componente Curricular Educação Física*, p. 1-7, 2016.
- BRANDÃO, E.; CRUZ, G.; FERNANDES, L. BNCC como discurso de padronização de identidades. *Periferia*, v. 14, n. 2, p. 223-38, maio/ago., 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BURITY, J. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. *INPSO, Instituto de Pesquisas Sociais*. FUNDAJ, Fundação Joaquim Nabuco. 1997.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L (orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-71.

CAPARRÓZ, F. E. *A educação física como componente curricular: entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out./dez., 2012.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CORREIA, W. Educação Física escolar: o currículo como oportunidade histórica. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, São Paulo, jul./set., 30 (3), p. 831-36, 2016.

CORTINAZ, T. *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares*. 113 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSTA, H. *O conhecimento como resposta curricular à alteridade*. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, H. *O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, H. Políticas de currículo e ensino de geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 2, n. 4, p. 150-72, jul./dez., 2012.

COSTA, H.; CUNHA, É. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1246-65, set./dez., 2021.

COSTA, H.; LOPES, A. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 67, out./dez., 2016.

COSTA, H.; LOPES, A. O Conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-23, 2022.

COSTA, H.; PEREIRA, T. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas ciências naturais e geografia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 44, p. 293-318, jan./abril, 2013.

CUNHA, É.; COSTA, H. Da Expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 141-63, jul./set., 2019.

CUNHA, É.; LOPES, A. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 23-35, 2017.

DARIDO, S. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

DESTRO, D. *Disputas políticas pela educação física escolar na Base Nacional Comum Curricular*. 290 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DIAS, R.; ABREU, R.; LOPES, A. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, C.; GABRIEL, C.; AMORIM, A. (orgs.). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 200-14.

DOURADO, L.; SIQUEIRA, R. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago., 2019.

FREIRE, J.; SCAGLIA, A. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

FREITAS, F. O sentido (conceito) de liberdade na teoria do discurso de Ernesto Laclau. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 5, n. 2, 237-55, 2019.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Educa Currículo, 1997.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago., 2007.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ, F. *Parecer sobre Base Nacional Comum Curricular 3ª versão*. p. 1-36, 2017.

GONZÁLEZ, F. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos*. Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.

GRAMORELLI, L. *A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo*. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRUPPI, L. *O Conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HENKLEIN, A. *A educação física escolar no ensino fundamental: análise a partir do currículo básico e das diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Curitiba*. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

IMPOLCETTO, F.; DARIDO, S. Possibilidades para a sistematização do voleibol na educação física escolar. *Revista brasileira de Ciências e Movimento*, 19 (2), p. 90-100, 2011.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-72, set./dez., 2012.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v, 42, n. 147, p. 700-15, set./dez., 2012.

LOPES, A. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp. 33-52, jul./dez., 2006.

LOPES, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-83, maio/ago., 2004.

LOPES, A. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES; DIAS; ABREU (Ogrs.). *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. Por que somos tão disciplinares? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p. 201-12, out., 2008.

LOPES, A. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade e cultura*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-73, set./dez., 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro, [S. l.]*, v. 46, p. e27181, 2021.

LOPES, A.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez. 2011.

NEIRA, M. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, set. 2018.

NEIRA, M. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

NEIRA, M. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. *Anais... XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2017.

NEIRA, M.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

NUNES, M.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abr./junh., 2016.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

MACEDO, E. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio, 2019.

MARQUES, L. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão em educação. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. (orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 109-32.

MARTINI, R. *Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de educação física*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATO GROSSO. Notícia - *Conselho de educação física contribui com fórum de esportes*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer-SEDUC, 2016.

MATO GROSSO. Notícia - *Professores de Escolas Plenas participam de formação na área de educação física*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer-SEDUC, 2017.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: concepções para a educação básica*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer-SEDUC, 2018a.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: ensino fundamental - anos finais*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer-SEDUC, 2018b.

MELLO, J. *História da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores: (re)apropriação de discursos acadêmicos*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MENDONÇA, D. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 20, p. 135-45, jun. 2003.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 3, p. 250-58, set./dez., 2007.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, p. 153-69, jan./jun., 2009.

MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L (orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 47-58.

OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, A.; MESQUITA, R. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-49, out./dez., 2013.

OLIVEIRA, M. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

PAES, R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, D. *Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAIXÃO, J. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. *Motrivivência*, v. 29, n. 50, p. 170-82, maio/2017.

PALMA, Â.; OLIVEIRA, A.; PALMA, J. *Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PAULA, A.; LIMA, K. A hegemonia do esporte na educação física escolar: proposta de superação através das práticas curriculares. *Revista Mineira de Educação Física*, Viçosa, v. 22, n. 3, p. 166-80, 2014.

PEREIRA, T.; COSTA, H.; CUNHA, É. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-69, maio/ago., 2015.

PERES, H. *Educação Física e mundo do trabalho: um estudo sobre concepções de educação física numa escola profissionalizante*. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

PESSOA, C. Hegemonia em tempos de globalização. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. (orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 151-62.

PINTO, C. Democracia como significante vazio: a propósito das teses de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 1, n 2, p. 68-99, jul./dez., 1999.

RANGEL, I. *Educação Física na Infância*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RODRIGUES, A. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular educação física. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 32-41, set., 2016.

ROSÁRIO, L. DARIDO, S. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n.3, p. 167-78, set./dez., 2005.

SACRISTÁN, J. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. (org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SALES JUNIOR, R. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. (orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 163-182.

SANTOS, G. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez., 2021.

SANTOS, G.; SANTOS, D. BNCC e DRC/MT: das tentativas de implementação aos processos de ressignificação curricular. *Interação*, Curitiba, v. 21, n. 1, jan./mar., 2021.

SILVA, L. Ernesto Laclau (1935-2014): a trajetória de um legado às ciências sociais. *Cadernos de Estudos Sociais*, n. 29, v. 1, jan./jun., 2014.

SILVA, M. *O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. 203 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

SILVA, M.; PIRES, G.; PEREIRA, R. A Base Nacional Comum Curricular da educação básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!! *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 7-14, setembro/2016.

SOUZA JÚNIOR, O. *Leitura crítica do texto de educação física da BNCC*. p. 1-4, 2017.

SOUTHIER, D. Marxismo e pós-marxismo: um diálogo em torno das classes sociais. *O Público e o Privado*, n. 29, jan./jun., p. 111-30, 2017.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da Cultura. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. (orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 132-50.

TAVARES, F. Hegemonia e movimentos sociais: a teoria política de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. *Rev. de Movimentos Sociais e Conflitos*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 23 – 44 jul./dez., 2018.

VIANNA, J. *Parecer sobre 3ª versão da BNCC para educação física*. p. 1-20, 2017.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista brasileira de história da educação*, n. 18 set./dez., 2008.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa* v. 44 n. 151, p. 190-202, jan./mar., 2014.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. *Revista Temas & Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-43, jul./dez., 2018.