

**POLÍTICA CURRICULAR E
HEGEMONIA: um olhar sobre as
disciplinas língua portuguesa e
educação física**

**CURRICULUM POLICY AND
HEGEMONY: a look at the
Portuguese language and physical
education subjects**

**POLÍTICA CURRICULAR Y
HEGEMONÍA: um vistazo a las
asignaturas de lengua portuguesa y
educación física**

Resumo: O presente texto propõe uma reflexão sobre a noção de hegemonia, desenvolvida por Laclau e Mouffe em suas relações com a pesquisa em currículo. A abordagem desenvolvida permite compreender, no amplo campo da política curricular da BNCC, diferentes hegemonias. Para o presente artigo, serão destacadas duas delas: os novos e multiletramentos, associados à Língua Portuguesa (LP); e o Esporte, no componente Educação Física (EF). A Teoria do Discurso compõe a estratégia de pesquisa, junto às apropriações realizadas, principalmente, por Alice Lopes e Elizabeth Macedo para pesquisas no campo de políticas de currículo. Com esses aportes, é problematizada a política pública de currículo em que se constitui a BNCC. É ponderado que a centralização curricular defendida via discursos hegemônicos nos dois componentes destacados se justifica por uma suposta aproximação à realidade do jovem, ao passo que projeta a ideia de que a educação que acontece nas escolas é pouco atraente, conteudista e desvinculada do mundo do estudante. É considerado que, apesar de a BNCC-LP e a BNCC-EF buscarem uma estabilização curricular, supondo a possibilidade de controle sobre o que acontece nas escolas, o movimento para o fechamento dos sentidos sociais não é possível. Conclui-se assinalando que os componentes curriculares LP e EF sempre estão sujeitos a ressignificações no campo da discursividade, nos diferentes contextos em que são interpretados, o que reitera a defesa de um currículo mais democrático e plural, cuja significação não pode ser fechada de vez por todas.

Palavras-chave: Hegemonia. Política Curricular. BNCC. Língua Portuguesa. Educação Física.

Recebido em: 03/10/2022

Aceito em: 03/10/2022

Publicação em: 15/10/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.64417

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Cristiane Ferreira Português
Almeida**

Licenciatura em Letras

Mestranda em Educação pela
Universidade Federal de Mato Grosso e
Professora da Secretaria do Estado de
Educação de Mato Grosso, Brasil.

E-mail:

cris_portugues@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7314-1774>

Guibison da Silva Cruz

Licenciado em Educação Física

Mestrando na Universidade Federal
de Rondonópolis, Brasil.

E-mail: guibisonilva@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5069-8393>

Hugo Heleno Camilo Costa

Doutor em Educação

Professor da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: hugoguimel@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>

Como citar este artigo:

ALMEIDA, C.; CRUZ, G.; COSTA, H. POLÍTICA CURRICULAR E HEGEMONIA: um olhar sobre as disciplinas língua portuguesa e educação física. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2022. ISSN2177-2886. DOI:

<https://10.15687/rec.v15i2.64417>

Abstract: This paper proposes a reflection on the notion of hegemony, developed by Laclau and Mouffe in its relations with curriculum research. The approach developed allows to understand, in the broad field of curriculum policy of the BNCC, different hegemonies. For this article, two of them will be highlighted: the new literacies and multiliteracies, associated with the Portuguese Language (LP); and the sport, in the Physical Education (PE) component. The Discourse Theory composes the research strategy, along with the appropriations made, mainly, by Alice Lopes and Elizabeth Macedo for research in the field of curriculum policies. Based on this theory, the public policy of curriculum in which the BNCC is constituted is problematized. It is pondered that the curriculum centralization defended through hegemonized discourses in the two highlighted components is justified by a supposed approach to the reality of young people, while it projects the idea that the education that takes place in schools is unattractive, content-based, and disconnected from the student's world. It is considered that, although the BNCC-LP and BNCC-EF seek a curriculum stabilization, assuming the possibility of control over what happens in schools, the movement towards the closure of social meanings is not possible. We conclude by pointing out that the curriculum components LP and EF are always subject to resignifications in the field of discourse, in the different contexts in which they are interpreted, which reiterates the defense of a more democratic and plural curriculum, whose meaning cannot be closed once and for all.

Keywords: Hegemony. Curriculum Policy. BNCC. Portuguese Language. Physical Education.

Resumem: Este texto propõe uma reflexão sobre a noção de hegemonia, desenvolvida por Laclau y Mouffe en su relación con la investigación curricular. El enfoque desarrollado permite comprender, en el amplio campo de la política curricular de la BNCC, diferentes hegemonías. Para el presente artículo, se destacarán dos de ellos: el nuevo y multialfabetizaciones, asociado a la Lengua Portuguesa (LP); y el deporte, en el componente de Educación Física (EF). La Teoría del Discurso conforma la estrategia de investigación, junto con las apropiaciones realizadas, principalmente, por Alice Lopes y Elizabeth Macedo para la investigación en el campo de las políticas curriculares. Con base en esta teoría se cuestiona la política curricular pública en la que se constituye la BNCC. Se considera que la centralización curricular defendida mediante discursos hegemonizados en los dos componentes destacados se justifica en una supuesta aproximación a la realidad de los jóvenes, al tiempo que proyecta la idea de que la educación que se realiza en las escuelas es poco atractiva, basada en contenidos y desvinculada de el mundo del estudiante. Se considera que, aunque la BNCC-LP y la BNCC-EF busquen la estabilización curricular, asumiendo la posibilidad de controle lo que sucede en las escuelas, el movimiento hacia el cierre de los sentidos sociales no es posible. Concluye señalando que los componentes curriculares de la LP y la EF siempre están sujetos a resignificaciones en el campo de la discursividad, en los diferentes contextos en que son interpretados, lo que reitera la defensa de un currículo más democrático y plural, cuyo significado no se puede cerrar de una vez por todas.

Palabras clave: Hegemonía. Política Curricular. BNCC. Lengua Portuguesa. Educación Física.

1 APRESENTANDO A TEMÁTICA

O pensamento curricular vem ampliando estudos a partir da influência da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, instabilizando sedimentações do campo e valorizando a reflexão sobre a contingência (LOPES; MACEDO, 2011). Lopes e Macedo têm utilizado a teoria de Laclau e Mouffe na construção de novos sentidos para o currículo, bem como ampliado as discussões sobre os impactos de tais apropriações teóricas na área. Ao teorizarem sobre a política curricular, destacam que no Brasil e no exterior os trabalhos eram “mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). A crítica das autoras se volta ao direcionamento do debate para a reiteração de binarismos, como o de teoria-prática, com ideias de direcionamento de ações de implementação e/ou de correção de propostas públicas de currículo, em um movimento de defesa frequente de como a política deveria ser para ter uma implementação exitosa.

Com a incorporação do debate discursivo, o pensamento curricular passa a envolver a luta hegemônica por significação por meio de processos articulatórios contínuos. No entanto, segundo Lopes e Macedo (2011), a política não se afastou totalmente das ciências sociais influenciadas pelo marxismo,

mas aos poucos, com a influência dos estudos pós-estruturais, passou a gradativamente sofrer processos de hibridismo, que tendem a valorizar abordagens plurais no campo. Nas palavras de Laclau (2011, p. 105), hibridização “pode significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades. Somente uma identidade conservadora, fechada em si mesma, poderia experimentar a hibridização como uma perda”.

A forma como a política é estruturada provisoriamente, com suas regras e agendas priorizadas, é definida pelo discurso. Acompanhamos Lopes e Macedo (2011, p. 252) ao dizerem que “qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação”.

A forma como a política é estruturada provisoriamente, com suas regras e agendas priorizadas, é definida pelo discurso. Acompanhamos Lopes e Macedo (2011, p. 252) ao dizerem que “qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação”.

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).

Uma contribuição importante dos estudos de Lopes e Macedo, nesse sentido, é demonstrar que o currículo consiste em um processo incontrolável de produção de sentidos. Para elas:

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Se currículo é produção de sentidos, não podemos mais diferenciar currículo escrito, do falado ou ainda do oculto, porque currículo extrapola e articula todos esses elementos e é produzido por interpretações, sempre parciais e contingentes. A postura pós-estrutural nos impele a perguntar como os diferentes discursos das tradições curriculares são hegemonzados e a vê-los como algo em contínua desconstrução (LOPES; MACEDO, 2011). Partilhamos do entendimento de Santos e Santos ao exporem que:

A análise política, a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau (2011, 2013, 2015), inscreve-se nas discussões pós-estruturais e pós-fundacionais, que consideram a linguagem como construtiva da realidade. Essa compreensão rompe com o essencialismo e o determinismo, mobilizando o campo das políticas educacionais como um espaço aberto de lutas por sentidos como democracia e justiça social via justiça curricular (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 362).

Santos e Santos (2021, p. 362), ao diferenciarem outras análises discursivas da teoria do discurso em Laclau, assinalam que a teoria laclauiana trata “a dinâmica discursiva a partir da impossibilidade do social e de sua conseqüente necessidade”. Nesse sentido, é impossível determinar um ponto de chegada como certo ou único, devido as possibilidades de formações articulatórias e de negociação constantes como condição à democracia. A partir do exposto, podemos entender o currículo e a teoria curricular

como momentos da luta política por significação. A sua busca é por pensar processos de significação do currículo, mas também da sociedade, sujeito, conhecimento, transformação social e de todo nome que passar a fazer sentido na luta política. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe tem grande influência nas pesquisas pós-estruturais e pós-fundacionais que fazem abordagens discursivas na pesquisa curricular.

Nessa perspectiva, Lopes (2011) focaliza 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 de 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), entendemos que, no âmbito 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 tal 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 sua análise, é importante a compreensão dos “discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo” (LOPES, 2006, p. 40).

Tomando essa perspectiva, temos utilizado a TD de Laclau e Mouffe para questionar, na política curricular, a proposta de uma base comum à educação brasileira. Criticamos no componente curricular de Língua Portuguesa (LP) a fixação dos termos multiletramentos e novos letramentos como sendo hegemônicos na política. No componente curricular de Educação Física (EF), fazemos uma abordagem ao conhecimento em torno das práticas corporais, mais especificamente associados ao nome Esporte, que consideramos como discurso hegemônico. Tais termos/nomes são tidos como capazes de responder aquilo ao que se opõe a reforma. Questionamos o fato de o documento normativo BNCC da Educação Básica (EB) desconsiderar a produção cultural em que se constituem as escolas do país, ao estabelecer, por exemplo, listas de habilidades a serem desenvolvidas. Consideramos essas listas como tentativas de aumento da prescrição no campo da educação, que, com a orientação pós-estrutural com a qual trabalhamos, acreditamos serem buscas pela fixação plena do que significa ser educado.

Nossa estratégia de pesquisa é ancorada na TD, de Laclau e Mouffe, e nas incorporações que especialmente Alice Lopes e Elizabeth Macedo fazem de tais estudos para a pesquisa no campo de políticas de currículo. Subsidiados nesses aportes, problematizamos a política curricular brasileira atual que intenta uma base comum para a educação brasileira e nos inscrevemos na luta política pela defesa de um currículo mais democrático e plural, cuja significação não pode ser sedimentada ou estabilizada definitivamente. Nesses termos, buscamos analisar movimentos que pretendem a cristalização de elementos, que indicam uma verdade última, um currículo fixo e centralizado, um suposto conhecimento verdadeiro e útil para um sujeito prometido.

2 HEGEMONIA E DESCONSTRUÇÃO: alternativa à compreensão do social

Para Laclau e Mouffe (2015), 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. Diante deste cenário, a noção de hegemonia serviu como ponto de partida para a teorização de Laclau e Mouffe. Os autores denotam que o conceito hegemonia se mostra como uma falta, como uma “necessidade histórica”. Os dois primeiros capítulos de sua obra “Hegemonia e Estratégia

Socialista” fazem um movimento de resgate histórico do conceito de hegemonia. Apesar deste ter aparecido em obras de Kautsky e Rosa Luxemburgo, estando presente no pensamento de Lênin, Bernestein e Sorel, é somente em Gramsci que o conceito toma o político como ponto central (TAVARES, 2018).

Dessa forma, é no século XX que a ideia de hegemonia teve o seu conceito ampliado. É tributado a Antônio Gramsci a vinculação da hegemonia à política. Foi o trabalho desenvolvido pelo autor, em *Quadernidel del Carcere*, escrito entre 1926 e 1937, que definiu hegemonia a partir da luta de classes, particularmente da burguesia sobre o proletariado.

Em Gramsci, hegemonia representa um método diferente para alcançar e manter o poder. Enquanto a dominação (*dominazione*) é produzida principalmente a partir do aparelho coercitivo do Estado, Gramsci viu a hegemonia como um processo político no qual uma classe social consegue ser uma liderança consensual sobre outras classes sociais competidoras (PESSOA, 2014, p 152-3).

Ao demonstrar como o sentido de hegemonia transpôs de poder maior, imposto pelo exército, para a relação política, em que uma classe consegue se sobrepor politicamente a outra, Pessoa (2014) mostra a evolução do sentido de hegemonia entendido por Gramsci como uma estratégia política de constituição do Estado que permite uma classe particular unir sociedade política e sociedade civil. Ao afastar a ideia de poder absoluto da hegemonia, Gramsci liberta-a também das amarras do Estado, uma vez que o poder de dominação era operado pelo exército. Nas palavras de Pessoa (2014, p. 154), “opondo a ideia de estar contida numa instituição particular, exército ou Estado, a hegemonia é agora vista como um processo que pode ser articulado em toda a sociedade”. Laclau e Mouffe (2015) também reconhecem que foi Gramsci que primeiro concebe política como articulação. No entanto,

[...] mesmo para Gramsci, o cerne último da identidade do sujeito hegemônico é constituído num ponto externo ao espaço que ele articula: a lógica da hegemonia não desenvolve todos os seus efeitos desconstrutivos no terreno teórico do marxismo clássico (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 154).

Para os autores (LACLAU; MOUFFE, 2015), o conceito tem suas origens na social-democracia russa, em que foi lhe dada a função de intervenção contingente às crises políticas. Mais tarde, hegemonia se vê como a contingência de situações concretas, nas lutas de classes da era imperialista. Para eles, é em Gramsci que hegemonia atinge nova centralidade, deixando para trás o uso estratégico. Para Southier (2017), em Gramsci, surgem as “vontades coletivas”, ao passo que os atores históricos sobressaem para além da noção de apenas atores de classes. Neste momento, hegemonia tornou-se “[...] o conceito chave para compreender o próprio tipo de unidade que existe em toda formação social concreta” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 58).

Desse modo, Gramsci é considerado como quem aprimorou a ideia de contingência. Tal lógica é responsável pela subversão da categoria de necessidade histórica que é uma categoria fundamental no marxismo clássico (SOUTHIER, 2017). Assim, 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 Laclau¹, em meados dos anos 1979, focalizou seus esforços ao marxismo estrutural com forte atração às tendências economicistas dos trabalhos de autores marxistas. Tais teorias reduzem 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).

¹ Aqui, entendemos que a reconceptualização da noção de hegemonia se deu na obra *Hegemony and socialist strategy* (1985) de Ernesto Laclau, em parceria com Chantal Mouffe.

Com os estudos pós-modernos², especificamente pós-fundacionais, o sentido de hegemonia passou a sofrer questionamentos, por ser baseado na luta de classes. Classe enquanto estrutura, fixa o termo hegemonia e passa a limitá-lo. É nesse momento que o trabalho de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe é importante para o desenvolvimento conceitual da noção de hegemonia. Esse trabalho se consolida na obra *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (1985) e continua como referência para os estudos e as pesquisas sobre a realidade política e social atual de outros países e do Brasil.

Não há dúvida que depois de Gramsci, *Hegemony and socialista strategy*, escrito por Laclau em colaboração com Chantal Mouffe (1985), foi o marco para o desenvolvimento teórico da hegemonia. Tais autores retrabalharam a noção de hegemonia, tendo em vista as condições pós-modernas e contemporâneas (PESSOA, 2014 p. 154).

Laclau e Mouffe buscaram libertar a ideia de hegemonia de perspectivas fundacionais atribuídas ao conceito, criticando a ideia de classe com a qual era operada, “de uma construção fundamentada na estrutura econômica, com Antônio Gramsci, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236). A partir de Laclau e Mouffe, a hegemonia passa a ser não essencializada, independente de pressupostos estruturantes na relação política. Nesse sentido, Laclau e Mouffe pontuam que

a queda deste último reduto do reducionismo de classe, na medida em que a unidade e homogeneidade dos sujeitos de classe tem-se dividido num conjunto de posições precariamente integradas, as quais, uma vez abandonada a tese do caráter neutro das forças produtivas, não podem ser referidas a qualquer ponto necessário de unificação futura (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 154).

O enfraquecimento do fundacionalismo abre espaço para um pluralismo cultural considerado mais democrático na obra dos autores. A partir de então, as relações sociais e políticas passaram a serem vistas também de forma não fixa e não mais serem analisadas de forma dual, em que havia o explorador/classe burguesa e a explorado/classe operária, em que cada grupo representava uma “unidade entre as várias posições do agente” (LACLAU, 1986 p. 41).

Os sujeitos políticos, nessa perspectiva, se multiplicaram, bem como o conhecimento do seu caráter relacional. Laclau (1986) considera o conceito “luta de classes” insuficiente para denominar os novos conflitos sociais que emergiam. O autor (LACLAU, 1986) entende, ainda, que as diferentes posições de sujeitos estão longe de serem óbvias e permanentes; “ao contrário, ela[s] constitui[em] o resultado de construções políticas complexas, baseadas na totalidade das relações sociais, e que não podem decorrer unilateralmente das relações de produção” (p.41, grifo nosso), nem tampouco “podem ser remetidas de volta a um princípio fundante positivo e unitário” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 252), como é a classe.

A lógica da hegemonia, como uma lógica de articulação e contingência, passou a determinar a própria identidade dos sujeitos hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015) e como consequência marcou o ponto para análises subsequentes desenvolvidas pelos autores (LACLAU; MOUFFE, 2015). Dessa forma tem-se a não fixidez como condição para toda identidade social que se articula em uma formação hegemônica discursiva. A identidade, para Laclau e Mouffe,

torna-se puramente relacional. E como este sistema de relações deixa de ser fixo

² Concordamos com o sentido posto por Lopes (2013, p. 15) de pós-modernismo, sendo “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX [...] Como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear”.

e estável – tornando possíveis, dessa forma, as práticas hegemônicas –, o sentido de toda identidade social parece constantemente postergado. O momento da sutura “final” nunca chega (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 155, grifo dos autores).

Essa nova e singular característica atribuída à hegemonia pelos estudos de Laclau faz parte de uma reformulação da teoria marxista, movimento que critica essências/fundamentos para desenvolver uma abordagem baseada no discurso, sendo as noções articulação e antagonismo consideradas importantes para a compreensão de uma formação discursiva, e conseqüentemente para o processo hegemônico.

Para Pessoa (2014, p. 155), articulação é um conceito-chave para entender a hegemonia em Laclau. O termo é pensado como “o processo que une várias demandas sociais como parte de um processo político sistemático”. Pelo sentido do termo expresso, entendemos que o essencialismo presente no conceito de Gramsci cedeu lugar para a articulação; a luta de classes que fixava a identidade única, deu lugar a uma variedade de posições de sujeitos políticos³. É essa variedade de sujeitos que representa demandas sociais também várias que se articulam em torno de uma busca comum formando um momento discursivo político. Esse objetivo comum, para Burity (2014), é o que une diferentes demandas em resposta a um desafio, crise ou ameaça percebida. Trata-se de um processo de universalização do particular, momento em que uma dada demanda específica assume representativamente um conjunto de outras demandas, também particulares, esvaziando-se na política em termos de conteúdo particular. Este é o momento em que “estamos diante de uma hegemonia” (BURITY, 2014, p. 72). Acompanhamos Pessoa (2014) quando afirma que, em uma articulação hegemônica,

embora elementos sociais possam diferir em suas lutas e demandas particulares, eles unem-se e veem-se dividindo os mesmos objetivos políticos negativos com relação ao discurso dominante; desta maneira, uma fronteira política antagônica é construída. Nesse sentido, articulação é o processo que conduz a formação de uma identidade política (PESSOA, 2014, p. 155).

A relação antagônica é importante para compreender o processo de construção hegemônica, aliás são processos que se interligam na constituição política. Pessoa (2014, p. 155-6) argumenta que “o antagonismo surge quando um percebe a presença do outro como sendo aquele que impede a sua completa existência”. O antagonismo é pensado como exterior constitutivo, é a afirmação de uma diferença externa que provoca à identidade. É por meio da relação antagônica que as identidades deixam de ser fixas, binárias. Neste ponto, temos que compreender duas lógicas que são incompatíveis, mas inseparáveis na teoria proposta por Laclau e Mouffe, trata-se da lógica da equivalência e da lógica da diferença.

A lógica da diferença reflete a identidade particular dispersa e dinâmica no social; já a lógica da equivalência é o processo pelo qual se busca um denominador comum a todas as demandas diferenciais. Neste momento, demandas diferentes com identidades particulares se encontram por meio de uma equivalência, um espaço comum a todos da articulação e “dividem uma relação antagônica comum com o discurso dominante” (PESSOA, 2014, p. 155).

Destacamos o quanto a conceito de hegemonia ampliou e, principalmente, a liberdade que o termo ganhou a partir dos estudos de Laclau. Concordamos com Pessoa (2014) ao dizer que vemos o conceito de hegemonia assumindo um alto nível de desenvolvimento teórico a partir da perspectiva articulatória. Freitas (2019, p. 245) argumenta que a reinterpretção da noção de hegemonia abre possibilidades para a “compreensão da proliferação de novas contradições” no campo das lutas sociais, a partir de práticas articulatórias. 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).

³ Embora consideremos que a ideia de posição de sujeito será repensada por Laclau em *Emancipação e Diferença* (2011), neste artigo priorizamos a perspectiva de hegemonia constituída por Laclau e Mouffe em *Hegemonia e Estratégia Socialista* (2015).

Conforme Freitas (2019, p. 245), “É neste campo da radicalidade da democracia que essas identidades se relacionam de forma mais autônomas, e ao se articularem modificam suas particularidades”. O descentramento discursivo, a multiplicidade dos antagonismos e a pluralidade de espaços, são condições indispensáveis à revisitação 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, 2015). É com esta perspectiva que passamos, na próxima seção, à abordagem à hegemonia em que se constitui o discurso dos novos e multiletramentos na política curricular para Língua Portuguesa.

3 NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: hegemonia no componente curricular de língua portuguesa

Há 26 anos, um grupo de 10 educadores propôs um novo olhar para o letramento da letra em virtude de duas grandes mudanças: a multiplicidade de linguagens – escritas, gestuais, corporais, visuais, sonoras e digitais – e o multiculturalismo, evidenciados nos países de origens dos estudiosos, mas extensivos aos demais, inclusive ao Brasil, visto que vivemos em uma sociedade que prevalece o discurso da globalização, em que os textos, com a tecnologia digital passam a ser multissemióticos, articulam imagens, sons, movimento, dentre outros processos em sua produção de significado(s). O Grupo Nova Londres (GNL) lançou a pedagogia dos multiletramentos em 1996, mas o início dos reflexos dessa nova forma de pensar a educação só chegou ao Brasil um pouco mais tarde (ROJO, 2012). As discussões, no início da primeira década dos anos 2000 eram sobre alfabetização e letramento, apenas no final da década é que o termo multiletramentos surgiu no cenário brasileiro e, na atualidade, com a BNCC, tornou-se um assunto recorrente no contexto escolar e fora dele.

A ideia de multiletramentos se diferencia de letramentos múltiplos, uma vez que letramentos múltiplos dizem respeito à variedade de práticas letradas, ou seja, utilização das diferentes habilidades de leitura e escrita em contextos de práticas sociais diversas. Os multiletramentos se referem, segundo Rojo (2012, p. 13), a dois “multi” presentes na sociedade que se relacionam na produção de linguagens, são eles: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Devido à grande difusão e ao aparecimento de gêneros discursivos que se multiplicam a cada dia, e que envolvem o uso de tecnologias digitais de comunicação e de informação (TIDCs), tem-se o termo novos letramentos para contemplar ao aparecimento de cada letramento que surge e que geralmente envolve “o uso de novas tecnologias de informação e comunicação” (ROJO, 2012, p. 8).

Dessa forma, para o GNL (2022), a escola deve incluir essa nova realidade em seu currículo, considerando as novas TDICs e a variedade cultural presentes nas escolas. Ao expor sobre a multiplicidade cultural, Rojo (2012, p. 16) pensa a cultura como descentrada e cita a argumentação de Garcia Canclini⁴ sobre a produção cultural atual que se caracteriza “por um processo de *desterritorialização, de descoleções e de hibridização* que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias”, e enfatiza a relevância do olhar desessencializado de cultura(s), de percebê-la como singular e única:

– A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012, p. 13-4).

Para a autora, a multiplicidade de linguagens exige “capacidades e práticas de compreensão e

⁴ Néstor García Canclini é pesquisador da cultura popular, com formação em filosofia. No entanto, em sua trajetória, os campos de conhecimento se entrelaçam, dedicou-se ao longo da vida à pesquisa antropológica. Para saber mais sobre o autor, conferir: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Néstor García Canclini: notas sobre um autor latino-americano. *Comunicação & Sociedade*, v. 27, p. 103-121, 1997.

produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Deve-se levar em consideração que os textos atuais são mais do que multimodais e multissemióticos, são hipermediáticos, ou seja, integram as diferentes linguagens em formato digital, em um único meio, a rede de internet, e que possibilitam acesso simultâneo a várias páginas interligadas. No entanto, o que pode representar “facilidade de acesso” nem sempre representa facilidade de compreensão e produção desses textos, pois estes devem ser considerados desde a alfabetização da letra na pré-escola, por isso uma pedagogia dos multiletramentos. Entretanto, cabe destacar que Rojo (2012) salienta que o trabalho com os multiletramentos normalmente envolverá o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação, mas que isso não é uma condição essencial do trabalho com os multiletramentos. Por outro lado, o trabalho com os multiletramentos deve partir

das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO, 2012, p. 8).

Partindo da realidade do aluno, de forma totalmente desessencializada, em cada locus, o multiletramento refletirá o modo e/ou a semiose da ou das linguagens que são a cultura de referência dos estudantes, para a partir daí implicar em agência por parte dos alunos, ou como proposto pelo GNL (2022, p. 108), propiciar que os estudantes se tornem “criadores de significado, [...] designers de futuros sociais”. Rojo (2012) destaca as características fundamentais dos multiletramentos para que eles funcionem, dentre elas, o caráter interativo e colaborativos deles, o fato de eles fraturarem e transgredirem as relações de poder que estavam estabelecidas, até então, e por eles serem híbridos em linguagens, modos, mídias e culturas. Com isso, Rojo (2012) enfatiza que noções antes consolidadas como a autoria dos textos, na atualidade é algo relativo, havendo a possibilidade de criação simultânea e/ou “a alteração” na linguagem de determinado texto já criado para multiplicar o sentido ou significar outra coisa. A autora argumenta ainda que uma pedagogia dos multiletramentos pode ser levada a efeito quando os estudantes se “transformarem em criadores de sentidos” (ROJO, 2012, p. 29), de forma que não sejam acríticos aos textos e à realidade em que eles estão inseridos, tanto na recepção quanto na produção.

Os multiletramentos, bem como os novos letramentos, aparecem na política em que se constitui a BNCC, como uma atualização “em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 67). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, aparecem os termos alfabetização e letramento, termos esses que eram discutidos no cenário nacional da época (SOARES, 2004). Ainda segundo Soares (2004), em LP, o texto já era considerado em relação ao seu contexto, entretanto, o trabalho textual com a linguagem escrita impressa era mais valorizado.

O componente LP na BNCC é afirmado como dialogando, “com documentos e orientações produzidos nas últimas décadas” (BRASIL, 2018, p. 67). Dessa forma, em sua proposta, o texto com abordagem enunciativo-discursiva é central, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Ou seja, o texto é central e deve ser considerado para a ampliação das experiências dos letramentos aos novos e multiletramentos. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70).

Estamos compreendendo os novos letramentos e multiletramentos como discurso hegemônico na BNCC-LP, por esses buscarem uma unificação das diferenças para o que seja o ensino da disciplina. O texto da Base busca um discurso centralizador, por meio da articulação de diferentes elementos e em LP busca a fixação dos novos e multiletramentos como forma de condicionar o que deve ser produzido no âmbito da disciplina. Esta busca por um objeto universal abstrato, “o conhecimento”, é traduzido no

documento da Base pelo papel de essencializações preestabelecidas pelas competências e habilidades. Com esse arranjo, cria-se a falsa ideia da possibilidade de estabelecer uma definição para a educação brasileira.

Essa articulação a que nos referimos acima, pode ser sinalizada na apresentação do documento da Base, assinada pelo Ministro Rossieli, que diz: “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (APRESENTAÇÃO, BNCC, 2018, p. 5). Um dos sentidos circulantes na política é o de que a BNCC seria necessária ao jovem de hoje, significando, negativamente, também que o currículo praticado em uma suposta atualidade das escolas está desajustado ao jovem. Nessa busca por ser um documento completo, a Base estabelece o alinhamento a outras políticas públicas

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2018, p. 8).

Com isso, a BNCC (BRASIL, 2018) almeja que os sistemas, as redes e as escolas juntas garantam que os estudantes brasileiros tenham acesso, permaneçam na escola, mas também garantam o mesmo patamar de aprendizagens, “tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 8). As 10 competências gerais, “consustanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8) dos estudantes da EB.

Outra articulação desenvolvida pelo texto da BNCC diz respeito à ideia de superação da fragmentação disciplinar por meio de uma educação integral. Para o documento (Brasil, 2018, p. 14), a EB deve romper com visões “reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

No componente de LP, o documento da BNCC (2018) apresenta o texto como unidade central do trabalho e afirma que cabe ao componente

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-8).

Para afirmar ainda mais a fixação dos novos letramentos e multiletramentos, a Base (BRASIL, 2018) reitera que no contexto atual a linguagem envolve cada vez mais gêneros que são multissemióticos e multimidiáticos e que estes por sua vez envolvem também novas formas de produção, interação, configuração e disponibilização. Diante deste contexto, o Documento sugere que o ensino dos novos letramentos e multiletramentos seja uma demanda para a escola e favoreçam a preparação para o mundo do trabalho e a cidadania. Nos termos do documento supõe “construir ‘aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea’” (BRASIL, 2018, p. 465). O documento da Base imputa para as escolas a responsabilização de favorecer aos estudantes brasileiros:

o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, 465-6).

Com isso, entendemos que a BNCC-LP busca fixar sentidos para o que seja o ensino e a aprendizagem para o componente curricular de LP, assim como para o que é a experiência de vida presente e futuro dos estudantes, sob a suposição de um conhecimento totalizado sobre o que é produzido e pensado nos diferentes contextos escolares, por meio dos novos letramentos e multiletramentos, que são definidos como amplitude segura de toda forma de envolvimento com distintos significados possíveis na relação com LP. Consideramos, nesse sentido que, ao contrário da defesa feita na BNCC, a expectativa de formação via novos e multiletramentos tende a favorecer a fragmentação da experiência nos contextos escolares ao supor serem tais discursos capazes de inserir o jovem em determinado contexto que nega produções singulares outras, tendendo a constranger formas críticas de pensar diferente daquilo que é preconizado pela proposta. A restrição em que se constituem tais discursos, diferentemente do que é sinalizado, favorece a perspectiva de que o sujeito só viverá experiência formativa crítica se estiver alinhado com a BNCC, o que, por si só, já tende a limitar movimentos críticos, criativos e responsáveis, pois condicionados à aquisição de uma propriedade de conhecimento alheia aos próprios contextos, experiências e perspectivas que constituem as relações com LP na escola.

4 O ESPORTE COMO DISCURSO HEGEMÔNICO NO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No caso da EF, o processo histórico do currículo da disciplina, segundo Cruz e Marzari (2020), sofreu diversas influências desde seu surgimento⁵ no âmbito educacional brasileiro. Conforme 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*⁶: “[...] 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 instituição escolar”. De acordo com essa autora, entre as décadas de 1960 e 1970, o Método Desportivo Generalizado⁷, em que se predominava 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. De acordo com 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, surge a Lei nº 6.251/75 que 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).

Conforme Peres (2007), 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

⁵ 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 nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que incluía a Ginástica no currículo do ensino primário” (CRUZ; MARZARI, 2020, p. 201).

⁶ 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”.

⁷ “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).

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. Como argumenta Soares (2012), nesse sentido, o investimento do governo voltava-se ao esporte, 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

Nessa época, 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).

A partir disso, 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 como um dos eixos norteadores da Educação Física de 5ª a 8ª série. 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 Educação Física adotou uma prática voltada à revelação de talentos para o esporte, com enfoque nas habilidades físicas (MARTINI, 2005, p. 21).

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 influenciou a ideia de necessidade de mudanças para o campo da EF. Os profissionais da área realizaram 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, em que o cenário de luta contra o tecnicismo criticava seus pressupostos positivistas. Para esse 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), disputar uma nova identidade. As principais tendências pedagógicas⁸ surgidas a partir da crise da EF são a abordagem construtivista, a desenvolvimentista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

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”. Apesar das discussões empreendidas no período de surgimento de uma nova identidade para a EF, durante as décadas de 1980 e 1990, ainda é possível observar “a ênfase na aptidão física e manutenção do esporte como conteúdo hegemônico das aulas do componente” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 68; PAULA; LIMA, 2014; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018). 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

⁸ Para mais detalhes ver “Concepções e Tendências Pedagógicas da Educação Física: contribuições e limites” (GONÇALVES, 2005).

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).

Conforme destaca 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. 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 o modo como essa prática corporal é desenvolvida e sistematizada no ambiente escolarizado (DESTRO, 2019), desde o surgimento do movimento renovador da EF na década de 80. Nesse sentido,

Os discursos ‘opositores’ ao esporte, se dão justamente nesse âmbito, ou seja, busca-se ressignificá-lo de forma que 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).

Desde o ano de 2014, o Governo Federal e o Ministério da Educação 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 constituição 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). Com relação ao campo da EF na BNCC, concordamos com Destro (2019, p. 74) ao sinalizar que a proposta que circunda o documento se mostra como uma política “[...] que tenta hegemonizar determinados discursos e normatizações para a EF, na tentativa sempre precária de produção de sentidos para esse componente curricular [...]”.

Nessa perspectiva, 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” (DESTRO, 2019, p. 33). 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). Na proposta curricular da Base (BRASIL, 2018) 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).

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).

Arelado às propostas do Governo Federal, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (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, 2018, p. 134).

Esse documento ainda destaca 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, 2018, 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, 2018), em que se faz necessário “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]” (BRASIL, 2018, p. 14). Desse modo, entendemos que o modelo curricular para o Estado de Mato Grosso se alinha às propostas da BNCC para o campo da EF. Com relação à criação e homologação da Base, Destro (2019, p. 52) chama a atenção para a busca por controle. Concordamos com a autora ao considerar a BNCC como uma política educacional normativa de centralidade curricular, sendo que o documento “[...] 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. 19) sinaliza que o componente curricular EF apresenta diferentes significações referentes ao seu papel pedagógico no ambiente educacional, em que se nota “[...] diferentes disputas acerca de sua legitimidade, as quais tendem a fixar, contingencialmente, uma identidade e uma prática curricular em detrimento de outras tantas possibilidades”. Nesse sentido, Destro (2019, p. 19) defende que a BNCC acaba por produzir “um determinado sentido para a EF”, o que implica no cancelamento de outros diversos sentidos que poderiam ser evidenciados no âmbito da política curricular.

No entanto, argumentamos 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 (MENDONÇA, 2009; DESTRO, 2019; MACEDO, 2019). Isto é dizer que a hegemonia de uma significação de EF na BNCC, 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.

Defendemos, portanto, 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, acaba gerando “[...] 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). Nestes termos, Lopes (2012, p. 712) argumenta que essa 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”.

Laclau (2011, p. 203) explica que a hegemonia se dá “[...] quando uma particularidade se torna o nome de uma universalidade ausente [...]”. Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2021) apontam que o currículo/conteúdo comum, entendido como universal, pode ser interpretado, na verdade, como um particular que se articula de forma hegemônica. Nesse sentido, as autoras argumentam em prol de investigações a partir das demandas que se articulam e culminam na hegemonia, chamando a atenção para os antagonismos que garantem tal articulação, em que se tem o embate do atendimento de dadas demandas em detrimento de outras.

A este respeito, Destro (2019) sustenta que apesar de dado conteúdo, na BNCC-EF, assumir a

representação de diversos outros, tal representação, formada pela constituição de um discurso hegemônico, será sempre concebida como “aberta à precariedade e contingencialidade do social” (DESTRO, 2019, p. 78). Argumentamos, nesse sentido, que apesar de determinada identidade fazer uma tentativa de fixação, ao tornar conteúdos particulares em universais, o movimento para o fechamento dos sentidos sociais não é possível (MENDONÇA, 2009; LACLAU, 2011; LOPOES; MACEDO, 2011; COSTA; CUNHA, 2021; BRANDÃO; CRUZ; FERNANDES, 2022). Consideramos, portanto, que o componente curricular EF sempre estará sujeito a ressignificações no campo da discursividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo, com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, que alguns termos/nomes/conteúdos são contextualmente alçados à condição (suposta) de serem capazes de suprir uma falta na política. Com relação às duas disciplinas que aqui abordamos, LP e EF, o foco deste artigo foi salientar como a noção de hegemonia, no modo como é reconceptualizada por Laclau e Mouffe, permite a compreensão de propostas reguladoras presentes na política curricular, como é o caso da BNCC. Nesse sentido, não assumimos a posição de corrigir ou ajustar a BNCC pela proposição de formas de melhorá-la. Noutra via, concebemos a perspectiva crítica de pensarmos os nomes pelos quais têm sido sustentadas lógicas que negam aquilo que acontece nas escolas, nos contextos em que não estamos, não sabemos, e que constituem aquilo que, sempre de modo superficial, dizemos ser o cotidiano ou o chão da escola.

Não melindramos nomes como novos letramentos, multiletramentos ou esporte, como se fossem dotados de uma propriedade tal (boa ou má), mas chamamos a atenção para o modo como, também por meio de tais nomes na política, são projetados sentidos que tendem à circunscrição do que pode ser produzido por professores, estudantes e comunidades, na relação com LP e EF, também por meio dos nomes mencionados, por exemplo. Ao dizer isto não afirmamos que as escolas possam ser saturadas por tais sentidos controladores, ainda que possam por eles serem constrangidas, ao menos, a respondê-los e/ou aos questionamentos quanto ao que é ser estudante, professor/a, escola, educação, ser sujeito na Educação Básica.

Nosso foco, então, tende a estar alinhado à perspectiva de que, embora não possamos jamais saber o que acontece nos contextos escolares, nos momentos detonados por aulas de LP e EF, não duvidamos que impactos sejam causados por políticas como a da BNCC e, por isso, já consideramos suficiente e importante questionar os sentidos hegemônicos na proposta para a Educação Básica. Ao operarmos com a TD, entendemos que o social não é passível de fixação plena, embora as tentativas de fazê-lo sejam constantes. Por esta razão, pensamos os discursos hegemônicos para LP e EF como instáveis e precários. A partir da chave pós-estruturalista, com qual realizamos esta abordagem da política, evidenciamos a contingência e a indeterminação salientadas nos componentes curriculares LP e EF, não só em virtude dos diferentes sentidos atribuídos aos nomes que destacamos na política, mas também da potência virtual da diferença, com suas assimetrias e irregularidades, que caracterizam diferentes formas de pensar e interagir na política, em todos os contextos em que diferentes intenções buscam fazer algo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Samuel Nascimento de.; ROCHA, Leandro Oliveira.; BOSSLE, Fabiano. Sobre a Monocultura Esportiva no Ensino da Educação Física na Escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50175>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BURITY, Joaão Albuquerque. Discurso, Política e Sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto, (orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-71.
- BRANDÃO, Elielma Aparecida de Souza.; CRUZ, Guibison da Silva.; FERNANDES, Luana Cristina Galdino. BNCC como Discurso de Padronização de Identidades. **Periferia**, v. 14, n. 2, p. 223-238, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/63721/43242>. Acesso em: 24 ago. 2022.

- CARLAN, Paulo.; KUNZ, Elenor.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. 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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115324888004.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo.; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. 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. 1246-1265, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-cunha.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- CRUZ, Guibison da Silva; MARZARI, Marilene. Práticas de Ensino da Educação Física em duas Escolas Estaduais de Barra do Garças/MT. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], Jan./Abr. v. 29, p. 198-222, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1134>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- DARIDO, Suraya. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.
- FREITAS, Felipe Corral. O Sentido (Conceito) de Liberdade na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 5, n. 2, p. 237-255, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/Sul/article/view/136>. Acesso em: 12 maio. 2022.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin, Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 05 maio. 2022.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7DHZtkgQ9vzPtSs5vR6Mh7G/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.
- LOPES, Alise Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES; DIAS; ABREU (orgs.). **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 19-45, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.
- 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./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 13 out. 2021.
- MARQUES, Luciana. Contribuições da Democracia Radical e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau ao Estudo da Gestão em Educação. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 109-132.
- MARTINI, Roberto Gonçalves. **Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16496/1/RobertoMartini.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1, pp. 153-169, Brasília, janeiro-junho, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de.; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. 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. 166-180, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revminef/article/view/10050>. Acesso em: 01 jul. 2022.

PERES, Hugo. **Educação Física e mundo do trabalho**: um estudo sobre concepções de educação física numa escola profissionalizante. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás (UCG). Goiânia, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1189>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em Tempos de Globalização. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 151-162.

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

SOUTHIER, Diane. Marxismo e Pós-marxismo: um diálogo em torno das classes sociais. **O Público e o Privado**, nº 29, p. 111-130, jan/jun, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2208>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SOARES, Everton. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, año 17, nº 169, 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da Cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 132-150.

TAVARES, Felipe Cavaliere. 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. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistamovimentosociais/article/view/4808/pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).