

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA LEIFELD

ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E NAS
NARRATIVAS DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

PONTA GROSSA
2025

FABIANA LEIFELD

ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E NAS
NARRATIVAS DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

PONTA GROSSA
2025

L527 Leifeld, Fabiana

Articulações discursivas em documentos educacionais e nas narrativas de professores no âmbito da Educação Física / Fabiana Leifeld. Ponta Grossa, 2025. 206 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid.

1. Análise discursiva. 2. Documentos educacionais. 3. Educação física. 4. Governamentalidade. I. Madrid, Silvia Christina de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.86



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 • Bairro Uvaranas • CEP 84030-900 • Ponta Grossa • PR • <https://uepg.br>

TERMO

FABIANA LEIFELD

"ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA"

Ponta Grossa, 21 de fevereiro de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG (Presidente)

Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa - UFC

Profª Drª Denise Gabriel Witzel - UNICENTRO

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG

Profª. Drª. Bettina Heerdt - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Christina Madrid Finck, Professor(a)**, em 22/02/2025, às 17:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 22/02/2025, às 21:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 24/02/2025, às 15:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Sylvio de Sousa Gadelha Costa, Usuário Externo**, em 13/03/2025, às 10:53, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Gabriel Witzel, Usuário Externo**, em 16/03/2025, às 17:30, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Dedico este estudo à educação, o caminho que permite
transformações.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao apoio incondicional da minha família, em especial *minha mãe, Nadir Linhares Leifeld, meu pai, Rui Leifeld, e minhas irmãs, Vanessa e Michelle*. Pessoas com quem amo partilhar a vida. Obrigada pelo carinho, paciência e por todas as palavras motivacionais que me fizeram seguir em frente.

Aos meus queridos sobrinhos, os quais enchem minha vida de sentido e alegria, *André Marcos, Mariely e Maya*.

Agradeço a oportunidade e as orientações da *Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid*.

À *coordenação do PPGE/UEPG*, por todo suporte técnico, administrativo e humano.

Aos professores da banca, por ocasião do exame de qualificação e da banca de defesa, *Prof. Dr. Jefferson Mainardes, Profa. Dra. Bettina Heerdt, Profa. Dra. Denise Gabriel Witzel, Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa*, agradeço a leitura minuciosa, as orientações, críticas construtivas e as sugestões pertinentes, as quais foram decisivas para contribuir com a qualidade desta pesquisa. Foi uma honra tê-los em minha qualificação e defesa.

Aos *professores da rede pública de ensino* investigada, os quais se dispuseram em participar da pesquisa.

Às grandiosas contribuições dos *professores do PPGE/UEPG*.

Aos *colegas do PPGE/UEPG*, pela força nos momentos difíceis, pelos incentivos e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao financiamento concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação (CAPES/MEC), o que oportunizou minha participação nas aulas, em muitas bancas de defesas, seminários temáticos, eventos científicos e tempo na dedicação aos estudos durante o processo de doutoramento.

Gratidão!

Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

(Foucault, 2020, p. 21)

RESUMO

LEIFELD, F. **Articulações discursivas em documentos educacionais e nas narrativas de professores no âmbito da Educação Física.** 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da preocupação com o movimento em prol da padronização da educação por meio de documentos educacionais. Assim, apresenta-se a seguinte questão problematizadora: Quais são as articulações discursivas presentes nos documentos educacionais atuais e nas narrativas dos docentes de Educação Física do Ensino Fundamental I? Elegeu-se como objetivo geral a premissa de analisar as articulações discursivas manifestadas nos documentos educacionais (Brasil, 2017; Paraná, 2018, 2019) e nas narrativas dos docentes de Educação Física do Ensino Fundamental I. O objeto de estudo compreende-se nos discursos dos documentos educacionais e nas narrativas dos docentes de Educação Física. As articulações discursivas em documentos educacionais, assim como as narrativas docentes foram analisadas mediante as contribuições de Michel Foucault (1984, 1991, 1999, 2005, 2006a, 2006b, 2015, 2002, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2012, 2014a, 2014b, 2020, 2021a, 2021b), Deleuze (1988, 1992, 2018), Deleuze e Guattari (2011), teóricos que fundamentam o pensar diferente no campo investigado que está em constante movimento. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, analisou os discursos na perspectiva foucaultiana e considerou os dados empíricos e documentais. Para o levantamento dos discursos, realizou-se a análise dos documentos educacionais e dos dados das entrevistas, via videoconferência, com os docentes de Educação Física e a partir dos resultados da aplicação do questionário às pedagogas que atuam em uma rede de ensino no interior do Paraná. A tese formulada nesta investigação apresenta como argumento o fato de que a apropriação dos discursos no campo educacional se estabelece a partir de uma sucessão de acontecimentos visíveis e enunciáveis nas relações de saber e poder, atualmente materializados nos documentos educacionais. Os discursos consolidados atualmente no campo educacional estão relacionados à agenda neoliberal e com as políticas públicas educacionais, as quais estabelecem a governamentalidade, regida pelo contexto da sociedade de controle, que busca contribuir para a adoção de condutas e comportamentos de sujeitos capazes para atuar em uma condição amplamente competitiva. Assim, a pesquisa expôs acontecimentos discursivos da área econômica, política, social e educacional cruciais para compreender as regras do jogo que estabelecem a condição de verdade de discursos propagados no campo educacional. Do mesmo modo foi possível perceber resistências, a adoção de linhas de fuga pelos docentes, o que representam a positividade no devir da Educação Física, visto que todo regime de verdade apresenta desvios nas relações de saber-poder capazes de reduzir o controle, a padronização e a formação de sujeitos subjetivados nas perspectivas econômica, neoliberal e empresarial.

Palavras-chave: Análise Discursiva. Documentos Educacionais. Educação Física. Governamentalidade.

ABSTRACT

LEIFELD, F. **Discursive articulations in educational documents and in teachers' narratives in the field of Physical Education.** 2025. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This research was developed based on concerns about the movement in favor of the standardization of education through educational documents. Thus, the following problematizing question is presented: What are the discursive articulations present in current educational documents and in the narratives of Physical Education teachers in Elementary School I? The general objective was chosen to analyze the discursive articulations manifested in educational documents (Brazil, 2017; Paraná, 2018, 2019) and in the narratives of Physical Education teachers in Elementary School I. The object of study is understood in the discourses of educational documents and in the narratives of Physical Education teachers. This research identified as the object of study the discourses of educational documents and the implications in Physical Education. Discursive articulations in educational documents, as well as teaching narratives, were analyzed through the contributions of Michel Foucault (1984, 1991, 1999, 2005, 2006a, 2006b, 2015, 2002, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2012, 2014a, 2014b, 2020, 2021a, 2021b), Deleuze (1988, 1992, 2018), Deleuze and Guattari (2011), theorists who support different thinking in the field investigated that is in constant movement. The research was characterized as qualitative, analyzed the speeches from a Foucauldian perspective and considered empirical and documentary data. To survey the discourses, we analyzed educational documents and data from interviews, via videoconference, with Physical Education teachers and based on the results of the questionnaire applied to pedagogues who work in a teaching network in the interior of Paraná. The thesis formulated in this investigation presents argument the fact that the appropriation of discourses in the educational field is established from a succession of visible and enunciable events in the relations of knowledge and power, currently materialized in educational documents. The discourses currently consolidated in the educational field are related to the neoliberal agenda and public educational policies, which establish governmentality, governed in the context of the control society, which seeks to contribute to the adoption of conduct and behaviors of subjects to act in a largely competitive condition. Thus, the research exposed discursive events in the economic, political, social and educational areas that are crucial to understanding the rules of the game that establish the condition of truth of discourses propagated in the educational field. In the same way it was possible to perceive resistance, the adoption of escape lines by teachers, which represent the positivity in the future of Physical Education, since every regime of truth presents deviations in the knowledge-power relations capable of reducing control, standardization and the formation of subjectivized subjects in the economic, neoliberal and business perspectives.

Keywords: Discursive analysis. Educational Documents. Physical education. Governmentality.

RESUMEN

LEIFELD, F. **Articulaciones discursivas en documentos educativos y en narrativas docentes en el campo de la Educación Física.** 2025. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta investigación se desarrolló a partir de las preocupaciones sobre el movimiento a favor de la estandarización de la educación a través de documentos educativos. Así se plantea la siguiente cuestión problematizadora: ¿Cuáles son las articulaciones discursivas presentes en los documentos educativos actuales y en las narrativas de los profesores de Educación Física en la Enseñanza Primaria I? El objetivo general fue analizar las articulaciones discursivas manifestadas en documentos educativos (Brasil, 2017; Paraná, 2018, 2019) y en las narrativas de profesores de Educación Física en la Enseñanza Primaria I. El objeto de estudio se comprende en los discursos de los documentos educativos y en las narrativas de los profesores Educación Física. Esta investigación señaló como objeto de estudio los discursos de los documentos educativos y las implicaciones para la Educación Física. Se analizaron las articulaciones discursivas en documentos educativos, así como las narrativas didácticas, a través de los aportes de Michel Foucault (1984, 1991, 1999, 2005, 2006a, 2006b, 2015, 2002, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2012), 2014a, 2014b, 2020, 2021a, 2021b), Deleuze (1988, 1992, 2018), Deleuze y Guattari (2011), teóricos que sustentan diferentes pensamientos en el campo investigado que está en constante movimiento. La investigación se caracterizó por ser cualitativa, analizó los discursos desde una perspectiva foucaultiana y consideró datos empíricos y documentales. Para recoger los discursos se realizó un análisis de documentos educativos y datos de entrevistas, vía videoconferencia, con profesores de Educación Física y con base en los resultados de la aplicación del cuestionario a pedagogos que trabajan en una red de enseñanza en el interior de Paraná. La tesis formulada en esta investigación presenta como argumento el hecho de que la apropiación de los discursos en el campo educativo se establece a partir de una sucesión de acontecimientos visibles y enunciables en las relaciones de conocimiento y poder, actualmente materializados en documentos educativos. Los discursos actualmente consolidados en el campo educativo están relacionados con la agenda neoliberal y las políticas públicas educativas, que establecen una gubernamentalidad, regida en el contexto de la sociedad de control, que busca contribuir a la adopción de conductas y comportamientos de los sujetos para actuar en gran medida. condición competitiva. Así, la investigación expuso acontecimientos discursivos en los ámbitos económico, político, social y educativo que son cruciales para comprender las reglas del juego que establecen la condición de verdad de los discursos propagados en el campo educativo. Asimismo, fue posible percibir resistencias, la adopción de líneas de fuga por parte de los docentes, que representan positividad en el futuro de la Educación Física, ya que todo régimen de verdad presenta desviaciones en las relaciones conocimiento-poder capaces de reducir el control, la estandarización y la formación de sujetos subjetivizados en las perspectivas económica, neoliberal y empresarial.

Palabras clave: Analisis discursivo. Documentos educativos. Educación Física. Gubernamentalidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Movimento Pela Base – composição e parcerias	52
Figura 2 – Análise das relações de poder nas instituições segundo Michel Foucault.	61
Quadro 1 – Resultado quantitativo das pesquisas selecionadas a partir da revisão de literatura (2015-2023).	76
Gráfico 1 – Número de pesquisas sobre a BNCC.	77
Gráfico 2 – Críticas sobre a BNCC	78
Gráfico 3 – Perspectivas teórico-epistemológicas.....	81
Quadro 2 – Ponderações sobre currículo educacional	84
Gráfico 4 – Enunciados neoliberais na educação	86
Gráfico 5 – O uso da análise discursiva em pesquisas no campo da educação.....	89
Figura 3 – Esquema da análise discursiva	99
Quadro 3 – Dados dos docentes de EF.....	102
Quadro 4 – Cenário histórico político, discontinuidades e impactos na educação brasileira.	105
Quadro 5 – Excertos discursivos em relação aos documentos prescritivos e ao controle dos documentos na prática docente.....	150
Quadro 6 – Excertos discursivos em relação às interdições e consonâncias dos documentos educacionais atuais.....	157
Gráfico 6 – Escala do nível de importância da EF para a formação dos estudantes segundo as pedagogas.	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise discursiva
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho de Secretários de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
EF	Educação Física
EFI	Ensino Fundamental I
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LRCO	Livro de Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento Pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	31
1.1 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO OCIDENTAL	33
1.2 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	35
1.3 O MOVIMENTO DA REDES NA EDUCAÇÃO.....	49
1.4 O LEGADO DE MICHEL FOUCAULT: POSSIBILIDADES NOS ESTUDOS EDUCACIONAIS.....	55
1.5 O PODER E O SABER NO CAMPO EDUCACIONAL: SUJEIÇÃO E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	61
1.6 OS MODOS DE SUJEIÇÃO, OBJETIVAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....	69
 CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA: ENTENDIMENTOS DISCURSIVOS NO CAMPO ACADÊMICO	 74
2.1 OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS ATUAIS: O DOMÍNIO DISCURSIVO NO CAMPO ACADÊMICO.....	76
 CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	 91
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA – A ANÁLISE DISCURSIVA	93
3.1.1 Máximas da análise discursiva foucaultiana.....	95
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ESPECIFICIDADES DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES	100
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	102
3.3.1 Análise discursiva dos documentos educacionais	103
3.3.2 Entrevista semiestruturada	108
3.3.3 Questionário	110
3.3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	110
 CAPÍTULO 4 - INTERDIÇÕES E CONSONÂNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL	 113
4.1 ANÁLISE DISCURSIVA DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS ATUAIS	114
4.1.1 A narrativa do ex Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva na BNCC.....	118
4.1.2 As competências	121
4.1.3 As ancoragens da BNCC.....	124
4.1.4 A Teoria do Capital Humano na BNCC	126
4.1.5 Os conteúdos na BNCC	127
4.1.6 A área de Linguagens: um campo em disputa	129
4.1.7 Situando a Educação Física na BNCC	131
4.1.8 O Estado do Paraná: a regulação e o controle educacional mediante à BNCC	136
4.2 AS NARRATIVAS DAS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	138
4.2.1 Documentos educacionais: artefatos de prescrição e controle	139
4.2.2 Interdições e consonâncias.....	151
4.2.3 Competências na Educação Física	157
4.2.4 Linhas de fuga: as possibilidades diante da padronização	161

4.2.5 A governamentalidade contemporânea: a busca por uma racionalidade única.....	171
4.3 O USO DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS PELAS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O POSICIONAMENTO DAS PEDAGOGAS	177
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	183
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	196
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PEDAGOGA - <i>GOOGLE FORMS</i>	198
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	201
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	203

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Penso ser apropriado iniciar a exposição desta pesquisa pelas motivações que despertaram meu interesse em investigar determinadas proposições e adotar específica linha teórica. Deste modo, abdicando dos requisitos formais e apresento minha face intelectual, redigindo minha história em primeira pessoa, definida como um sujeito que assume a sua condição de imperfeição, do seu inacabamento, do constante processo de subjetivação e acredita na ontologia do presente, de forma a rejeitar os sistemas de controle e dominação.

Nos primeiros momentos da instrução educacional formal, enfrentei inúmeros desafios, marcados por muitas dificuldades, devido ao escasso aporte cultural e intelectual. Desse modo, considero minha existência acadêmica como um ato de resistência, visto que, como sustenta Foucault (1984), por meio da prática de si, criei possibilidades para a superação das condições do meu ser para me engajar no meio acadêmico. De fato, o caminho foi árduo, permeado por lutas a partir da força que me move para o devir.

Ressalto o ano de 1999 como memorável em meu percurso profissional, pois representa o início das atividades laborativas decorrentes da conclusão da graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Trata-se da oportunidade que tive para aprender e vivenciar atividades profissionais por meio dos Cursos do Bacharelado e da Licenciatura. Assim, quando tive a possibilidade de vivenciar o meio escolar como docente, por meio de um teste seletivo em 2002 no município de Ponta Grossa/PR, percebi que havia me encontrado profissionalmente, uma experiência decisiva para despertar a ânsia em aprimorar meus conhecimentos nesta área.

Em 2002, ano que destaco como fundamental para o início da minha vida acadêmica, busquei pela pós-graduação, em nível *lato sensu*, em Educação Física Escolar, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos neste campo e que permitiu solidificar meus interesses acadêmicos em investigar questões relacionadas à linha de pesquisa relacionada ao ensino e à aprendizagem. As aulas do Curso de Especialização em Educação Física Escolar foram enriquecedoras e inspiradoras. Ao concluir o curso, investi esforços no desafio de participar de algumas seleções para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

Foram duas tentativas de ingressar ao PPGE/UEPG, em 2004 e 2005, período em que não fazia ideia do procedimento do processo de seleção e do próprio curso em si. Estava movida apenas pela aspiração de estudar, agregar conhecimentos, tentando adentrar em um campo desconhecido, desprovida da racionalidade interna necessária para operar conforme as regras

do jogo do campo acadêmico. Em outras palavras, o meu *ethos* acadêmico-científico estava em processo de formação.

Quando fui designada a assumir uma vaga do concurso público de 2002 como docente em 2003, a sensação foi a de ter encontrado meu espaço, minha identidade profissional. Neste seguimento, desde 2003 exerço a docência na mesma instituição educacional do Ensino Fundamental I - EFI.

No ano de 2009, iniciei as atividades como tutora no Curso de Licenciatura em Educação Física na UEPG/PR, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil -UAB, na modalidade de Educação a Distância - EaD . Tive a oportunidade de perceber a relevância da formação de docentes na constituição dos saberes para a excelência na qualificação profissional. A atuação de mais de 10 anos no ensino superior na modalidade EaD permitiu que as inquietudes em relação aos delineamentos da Educação Básica – EB na atual conjuntura social fossem aguçadas, fator decisivo para fomentar o aprofundamento teórico e provocativo frente às inquietações acerca dos discursos dos documentos educacionais.

Em 2012, senti que estava preparada para retomar os esforços para ingressar no PPGE/UEPG, da mesma forma que anteriormente, mas, mesmo obtendo êxito na avaliação escrita, nas demais etapas não obtive sucesso. Foi quando, ao exercitar a autorreflexão, compreendi que investimentos intelectuais seriam necessários, sobretudo quanto à inserção em um grupo de pesquisa nas linhas disponíveis pelo Programa, bem como iniciar a escrita acadêmica em concomitância à participação em eventos científicos.

Embora sem sucesso, considero legítimas as tentativas de ingresso no PPGE/UEPG, pois, além do acesso às leituras sugeridas nos editais das seleções, tive ciência da existência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores - GEPEFE, vinculado à UEPG e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela Prof^a. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid. Ao ingressar no GEPEFE, os encontros propiciaram a aquisição de diversos conhecimentos provenientes das discussões, leituras, elementos que influenciaram e contribuíram para o meu crescimento profissional e intelectual.

A partir de investimentos na minha formação, pouco a pouco estou constituindo o *ethos* acadêmico-científico, o que permitiu a minha aprovação no processo seletivo de 2013 para o Mestrado no PPGE/UEPG. Portanto, os anos de 2014 e 2015 foram decisivos para aprofundar e adquirir conhecimentos teóricos e filosóficos relacionados à pesquisa educacional. A orientação no Mestrado esteve sob a supervisão da Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, a qual cooperou para intensificar as reflexões acerca do objeto e da problemática da

investigação. Ressalto o grande comprometimento do PPGE/UEPG na formação de pesquisadores, visto que disponibiliza um corpo docente capacitado e qualificado na oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, ademais amiúde oferece aos mestrands e doutorando a realização de seminários no que se refere aos temas, metodologias, opções teórico-metodológicas e problematizações educacionais, recursos determinantes na materialização do *ethos* acadêmico-científico.

À vista disso, em 2016, obtive o título de Mestre em Educação no PPGE/UEPG. A dissertação, de caráter qualitativo, concentrou estudos em questões da Educação Física - EF, esporte, saberes docentes e práticas pedagógicas. Na pesquisa de mestrado, os saberes docentes da EF corresponderam ao objeto da pesquisa, com ênfase na tematização do esporte nas aulas. Os sujeitos participantes foram os docentes do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino de uma cidade no interior do Paraná. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a entrevista semiestruturada, o questionário e as observações das aulas de EF.

O motivo pela escolha da etapa de escolaridade para realizar a pesquisa de mestrado foi uma decisão que, naquele momento, pareceu assertiva, pois seria um campo fora da minha atuação profissional, de forma a promover a imparcialidade no desenvolvimento da investigação. Por sua vez, no doutorado, a pesquisa foi desenvolvida no próprio campo de atuação, visto que os últimos delineamentos educacionais, mais precisamente após o ano de 2016, promoveram inquietações sobre o próprio campo, uma vez que surgem artefatos, tecnologias e controle em todas as ações docentes.

Ultimamente, no campo educacional, presencio a propagação e a materialização de discursos manifestados nos documentos educacionais, sobretudo após o envolvimento da iniciativa privada brasileira nos assuntos do campo educacional. Portanto, as minhas indagações surgem, a partir do momento que são enunciados nas instituições educacionais a implementação de planos de aulas prontos, objetivos de aprendizagem padronizados, unidades temáticas delimitadas por anos de escolaridades, desenvolvimento de competências gerais e específicas previamente definidas, além da desconformidade no reconhecimento dos componentes curriculares na EB para a formação dos estudantes devido às exigências de conhecimentos em avaliações de larga escala.

No ano de 2019, procurei me aproximar ainda mais do campo educacional, quando ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia, de forma a agregar mais conhecimentos e compreender o domínio da coordenação pedagógica, presente nas instituições educacionais. A Licenciatura em Pedagogia oportunizou o aprofundamento teórico, filosófico e das idiossincrasias docentes, permitindo-me identificar as visibilidades e enunciados de discursos

disseminados e apropriados no campo educacional. Assim, os questionamentos acerca desses discursos no campo educacional representam o objeto desta pesquisa do doutorado.

Foi no ano de 2020, com maior amadurecimento do meu *ethos* acadêmico-científico, que me inscrevi para o processo seletivo para doutorado promovido pelo PPGE/UEPG. No entanto, a pandemia do coronavírus devastou os planos de toda a humanidade devido à instauração do isolamento social, inclusive a paralisação do processo seletivo do PPGE/UEPG. Diante disso, o edital de seleção foi reformulado, a fim de atender às especificidades do momento, novas datas e procedimentos foram definidos para a realização das etapas do processo seletivo, como a elaboração do memorial, da análise de anteprojeto de pesquisa e da entrevista via videoconferência. Logo após a finalização do processo seletivo, recebi o resultado da aprovação, tendo a desafiante missão de desenvolver uma tese, sob a orientação da Prof^a. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid.

Receber a notícia da aprovação para compor a turma do Doutorado no PPGE/UEPG no ano de 2021 correspondeu a um misto de emoções - alegria, medo, insegurança -, pois reconheço os poucos aportes culturais e intelectuais que tive ao longo da vida e a luta constante para superar as limitações acadêmicas, as quais considero um ato de resistência, a partir das linhas de fuga¹, ao *status quo*. Ao longo dos 4 anos de doutorado, esquivei-me das escarpas e da austeridade que o caminho da vida acadêmica exige, resignei-me ao meu anseio de contribuir com o campo educacional. Pouco a pouco, tenho adquirido aptidões acadêmicas, por meio de exercícios de inserção contínua na temática e no objeto da minha pesquisa, realizando leituras atentas, estudos aprofundados e procurando adotar uma escrita rigorosa. Movida pela vontade, vontade de poder, no sentido de alcançar a verdade, assumi a posição de pesquisadora consciente da minha responsabilidade de que a minha pesquisa possibilite ampliar as discussões sobre o campo educacional.

Portanto, neste estudo, a proposta consistiu em apresentar uma leitura ontológica da realidade, um diagnóstico da realidade, de forma a promover a visibilidade e apontar os enunciados dos documentos educacionais atuais através de seus discursos propostos para o campo educacional, fundamentada nos estudos de Michel Foucault (1999; 2014a; 2014b; 2020; 2021). A escolha teórica se justifica no fato de que o discurso consiste em uma trama de relação de poder e saber, e que o poder considerado nas análises, não assume o valor opressivo,

¹ Para Deleuze e Guattari (2011), as linhas de fuga são como rupturas, desterritorialização de um pensamento, interpretado por meio da cartografia, ou seja, as fugas que os sujeitos encontram em relação à normalização de uma maneira esperada de agir pelo coletivo, ou seja, em formas de comportamento ou adoção de pensamentos diferentes dentre a padronização.

negativo, mas, o poder como algo que se “[...] opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (Foucault, 2006, p. 253). Assim dizendo, as formas e as razões de como ocorrem as relações entre os acontecimentos discursivos fornecem vestígios de como se dá a constituição do sujeito em uma época pelos diferentes mecanismos de poder.

Desse modo, o sujeito se encontra situado em um lugar, e o espaço que ocupa o concebe não como um ser universal, mas como um ser múltiplo, constituído através das relações históricas e nas contingências e emergências de uma determinada época, capturado pelos mecanismos de poder capazes de estabelecer e produzir sua subjetividade, em que obedece a um regime de verdade para aquele contexto através da apropriação de discursos. Desse modo, a arqueologia que se propõem nesta pesquisa, permitiu a análise desses discursos por meio das estratégias, funções enunciativas, formações discursivas e posição dos sujeitos, de forma apreender os sistemas de interdições e as regras de apropriação de discursos.

Por fim, destaco que esta pesquisa se propôs a instigar as relações de poder e saber no campo educacional resultantes dos discursos emitidos pelos atuais documentos educacionais no Paraná. O que se apresenta consiste em um diagnóstico que traz visibilidade sobre o que os documentos educacionais atuais enunciam e que potencializam os impactos na EF no EFI, em uma rede municipal de ensino no interior do Paraná.

INTRODUÇÃO

No campo educacional, observa-se o poder desempenhado pelos documentos educacionais atuais, os quais representam dispositivos de controle capazes de instituir regras discursivas as quais determinam o regime de verdade dos discursos disseminados no interior das relações existentes nas instituições educacionais. Conforme destaca Foucault (2006, p. 254) “o discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder”, assim, as instituições educacionais evocam os discursos a partir das suas maquinarias do poder e do saber, como por exemplo, os currículos capazes de materializar acontecimentos essenciais para o meio, que nos dias de hoje, destaca-se à formação de sujeitos para a emergência neoliberal².

Portanto, esta pesquisa procurou identificar as principais articulações discursivas existentes no campo educacional. Os saberes e poderes de um campo determinam a legitimidade de discursos em suas multiplicidades, pois, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (Foucault, 2014a, p. 9). Isto é, as interdições no discurso, o jogo de apropriação, o controle do que pode ou não ser visível e enunciável dependem das relações de poder e saber, regidos e determinados, de acordo com as regras do jogo de uma época através das relações estabelecidas pelos sujeitos no campo.

Nesse sentido, os documentos educacionais atuais representam a força do poder e saber na EB, representados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), pelo Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCP (Paraná, 2018) e pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (Paraná, 2019). Tais documentos determinam a uniformidade educacional para um país que apresenta uma vasta extensão territorial composta por uma ampla diversidade e situações marcadas por desigualdades sociais e econômicas. O Estado Paraná apresenta ampla defesa na articulação de discursos, os quais possam contribuir na formação baseada na padronização educacional no modelo de gestão empresarial, o que aguça as inquietações em relação aos rumos da educação, uma vez que, os discursos empresariais estão relacionados com rendimentos e vantagens.

² A emergência neoliberal está associada ao neoliberalismo que, “[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p.17). Desse modo, o neoliberalismo exige uma formação de sujeitos específica, ou seja, na incorporação de subjetividades que atendam as normas de condutas baseadas na concorrência.

A ânsia por padronização no campo educacional não é recente, o anseio de promover um currículo comum aparece documentado na Constituição da República Federativa do Brasil - CF (Brasil, 1988, p. 161) no Art. 210, quando diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Os conteúdos mínimos representam a padronização dos processos de ensino e aprendizagem, elaborados no momento da redemocratização brasileira, após o período marcado pela ditadura militar no Brasil, nesse período, muitos atravessamentos discursivos são visualizados e enunciados no campo educacional.

O movimento voltado para a padronização educacional representa a homogeneidade de saberes e objetivos de aprendizagem para toda a EB, independentemente das especificidades locais e culturais. Esse movimento desconsidera as peculiaridades estruturais que compõem cada região do Brasil, e, tem como premissa a formação de sujeitos para se adequar ao *status quo*. A padronização na educação promove uma ampliação nas desigualdades sociais e econômicas, visto que, em diferentes regiões brasileiras as oportunidades e acesso educacional são diferenciadas. Portanto, a padronização não garante equidade, pois cada conjuntura possui sujeitos com capitais educacionais distintos provenientes de diversas realidades.

Em meados de 2015, iniciou-se a polêmica elaboração da BNCC³ para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2015), pelo Ministério da Educação (MEC), em concomitância aos interesses categorias ligadas, sobretudo, ao segmento empresarial. O documento foi concebido em 3 versões, a primeira foi finalizada em 2015, a segunda em 2016 (Brasil, 2016), e a terceira e última versão para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 2017 (Brasil, 2017). Em 2018, ocorreu a homologação da BNCC (Brasil, 2018) com modificações para o Ensino Médio, nesta versão não houve alteração do texto apresentado em 2017 para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

Esta pesquisa limita-se à análise do documento da BNCC de 2017, visto que, esta versão trata especificamente das orientações relacionadas à Educação Física - EF para o Ensino Fundamental I – EFI não modificadas na versão de 2018. Posteriormente, no Paraná, dois outros documentos são derivados diretamente da versão da BNCC de 2017, o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019), os quais representam as orientações curriculares para a EB no Estado.

Cada uma das versões da BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2017; 2018) apresenta vultosas mudanças textuais, o que resultou num ecletismo teórico, com muitas discrepâncias conceituais

³ A Base Nacional Comum Curricular compreende um documento que intenciona padronizar o currículo nas escolas brasileiras, homologado em 2017, fruto de parcerias governamentais e empresariais (Evangelista *et al.*, 2019, p. 73).

e procedimentais relacionadas aos conteúdos, objetivos de aprendizagem, desconsiderando a realidade em que as instituições educacionais estão inseridas (Leifeld, 2020, p. 166).

A efetiva publicação do documento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental se concretizou no final do ano de 2017, implementado nas instituições educacionais em 2018. Na versão da BNCC (Brasil, 2017) pressupõe-se a orientação no processo de ensino e aprendizagem para toda a EB, ou seja, para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A elaboração da BNCC sucedeu-se a partir de conturbados acontecimentos no cenário político brasileiro, o que provocou significativas inquietações no campo educacional.

A BNCC orienta a elaboração de currículos por meio de uma base comum de conteúdos, objetivos, competências na aquisição de habilidades atribuídas ao processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática e normatizadora. Em 2018 na implementação do documento na EB as forças empresariais contribuíram na ampla divulgação midiática, em formações aos docentes e materiais didáticas o que contribuiu para a defesa de um currículo padronizado. O currículo estabelece a legitimidade de saberes e de discursos, pois “[...] está constituído por relações de poder, ao mesmo tempo que exerce poder” (Paraíso, 2023, p. 9).

Segundo Foucault, “o termo ‘poder’ designa relações entre ‘parceiros’ [...]” (Foucault, p. 1995, p. 240), assim, o poder se exerce e é exercido nas relações, nas comunicações dentro de um campo de atuação como “um modo de ação de alguns sobre os outros [...] o poder só existe em ato [...]” (Foucault, 1995, p. 242). No campo da educação, por exemplo, o poder é exercido a partir da comunicação dos signos, dos regulamentos que determinam controle e rege comportamentos entre os sujeitos do campo, pois existe mediante o reconhecimento de quem exerce e de quem recebe a força de poder, de forma que assegura aprendizados:

[...] através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e repostas, ordens, exortações, signos codificados da obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (Foucault, 1995, p. 241).

Nesse sentido os desdobramentos da área econômica no Brasil, desde meados do século XX, contribuíram para o fortalecimento do poder existente nessa área e influenciar todos os outros campos da sociedade. No início do século XX, o mundo ocidental presenciou a eclosão da perspectiva neoliberal o que contribuiu para a incorporação discursiva da área econômica nos diversos campo, inclusive o educacional. A princípio a perspectiva neoliberal foi exercida a partir da política de bem-estar social, posteriormente deslocada pela política de

responsabilização individual, desresponsabilizando pouco a pouco as instituições estatais das políticas públicas sociais. Fato que contribuiu para aumentar a importância da educação institucionalizada na formação dos sujeitos, na governamentalidade neoliberal, ou seja, na formação de pessoas com características e habilidades necessárias para propagar as regras do jogo e adequar comportamentos e investimentos educacionais de acordo com as premissas neoliberais.

Na Conferência da Tailândia, em 1990, em Jontiem, intitulada “Conferência Mundial da Educação para Todos”, o mundo voltou-se para as preocupações educacionais, inserindo para o debate sobre a formação de sujeitos, ressaltando a formação dos sujeitos para a sociedade neoliberal. O que aguçou as medidas estratégicas no Brasil, sobretudo em relação a formação de alianças de diversos setores da sociedade, sobretudo os vinculados às áreas econômicas do país para contribuir com os desdobramentos da educação nesse contexto. Assim, desloca-se a sociedade disciplinar para a sociedade de controle no formato gerencialista, determinante para a instauração de um anseio na formação padronizada de uma governamentalidade⁴ neoliberal.

No Brasil, os discursos defendidos mundialmente em relação à educação padronizada na promoção da governamentalidade neoliberal foram sendo disseminadas pouco a pouco em todos os campos da sociedade. No campo educacional a disseminação desses discursos se deu a partir de alianças e parcerias sobretudo de grupos empresariais brasileiros. Destaca-se a aliança entre sociedade civil, grupos empresariais e institutos sociais privados no Movimento Todos Pela Educação – TPE, idealizado em 2013, representa uma das principais manifestações em relação à padronização educacional na defesa de propostas de formação de sujeitos baseadas na perspectiva neoliberal.

O Movimento TPE direciona como propósito o engajamento do poder público e da sociedade brasileira no comprometimento de melhora da qualidade da educação, relacionando a qualidade da educação com as demandas neoliberais de vida e de trabalho. O movimento TPE sustenta a emergência de novos rumos para educação e denuncia a suposta negligência histórica de que o acesso à educação formal de qualidade não se faz presente.

A elaboração do documento BNCC representa um dos produtos elaborados pelo Movimento TPE. A elaboração da BNCC foi extensa totalizando 4 gestões de mandatos de Ministros da Educação até a finalização do processo. A homologação da versão de 2017 foi

⁴ A governamentalidade, caracterizada por Foucault refere-se ao “processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XVI e XVII, se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (2008b, p. 144).

efetuada no mandato do ministro da educação Sr. Rossieli Soares, no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019).

Junto à formação de alianças, de parcerias e da composição de redes, as quais idealizaram a BNCC, destacam-se a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Social, entre outras. Alinhado ao Movimento TPE surge o Movimento pela Base Nacional (MPB). O Movimento pela Base consiste em uma rede de parcerias não governamentais e apartidárias, composto por pessoas e instituições que se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio (MPB, 2023).

O movimento foi organizado com a incumbência de participar do processo de implementação, divulgação e monitoramento das premissas da base comum na EB. Inclusive, além das parcerias empresariais aliam-se a defesa pela base comum o Ministério da Educação (MEC), o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais (UNDIME). Ainda, apoiaram-se nos organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, além do movimento TPE.

Portanto, esta pesquisa expõe inquietações em relação a essas alianças e parcerias, sobretudo de setores empresariais da sociedade na participação das decisões no campo educacional sem ouvir a voz dos docentes que estão na função de meros aplicadores de currículo. As articulações discursivas manifestadas na elaboração da BNCC remetem à formação de sujeitos baseada no *homo oeconomicus*⁵.

Em vista disso, esta pesquisa tem por objeto de estudo os discursos dos documentos educacionais e as narrativas dos docentes de EF no EFI, propondo-se as seguintes questões de pesquisa: Quais são as articulações discursivas presentes nos documentos educacionais atuais e nas narrativas dos docentes de EF do EFI? Quais os excertos discursivos dos docentes de EF do EFI sobre as implicações dos documentos educacionais nos processos de ensino e aprendizagem, de objetivação e subjetivação de sujeitos? Quais os posicionamentos das pedagogas em relação ao uso e pertinência dos documentos educacionais vigentes no Paraná, pelos docentes de EF do EFI?

⁵ “*Homo oeconomicus* é aquele que aceita a realidade” (Foucault, 2008b, p. 368). O *homo oeconomicus* deixa-se ser governado, torna-se um sujeito maleável, moldável por uma governamentalidade que atua conforme um processo de economização nas ações de sua vida em consonância com as premissas da área econômica.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e empírica, e tem como objetivo geral analisar as articulações discursivas manifestadas nos documentos educacionais (Brasil, 2017; Paraná, 2018, 2019) e nas narrativas dos docentes de EF do EFI.

Como objetivos específicos, elencam-se: a) Averiguar os excertos discursivos dos docentes de EF sobre as implicações dos documentos educacionais nos processos de ensino e aprendizagem; b) Explicar o posicionamento das pedagogas em relação ao uso dos documentos educacionais pelos docentes de EF. Esses objetivos foram elaborados para apreender a realidade do campo e dos participantes da pesquisa, as quais estão vinculadas à rede municipal que atuam no EFI, em uma cidade no interior do Paraná.

Optou-se por não citar o nome da cidade em que os participantes da pesquisa atuam devido ao ínfimo universo ao qual pertence o grupo de participantes, o que, possivelmente, romperia com o anonimato da realidade investigada, fato que poderia comprometer o caráter ético da pesquisa. A cidade em que estão alocados os participantes apresenta uma população estimada de 24.225 habitantes, e o campo abarca 7 escolas pertencentes à rede municipal de ensino, 2 duas rurais e 5 urbanas. Ao todo, a pesquisa contou com 10 docentes de EF, 6 homens e 4 mulheres, além de 11 pedagogas, todas mulheres.

Para a análise das articulações discursivas presentes nos documentos educacionais atuais (Brasil, 2017; Paraná, 2018; 2019) e nos excertos discursivos dos docentes de EF, optou-se pela análise discursiva de Michel Foucault (1999; 2014a; 2014b; 2020; 2021a, 2021b). Desse modo, a análise dos discursos dos documentos educacionais e dos excertos discursivos dos docentes de EF possibilitaram diagnosticar os atuais delineamentos educacionais, considerando-se o movimento do contexto investigado, ou seja, seus deslocamentos, suas rupturas, suas emergências, as quais compõem o domínio dos acontecimentos educacionais.

A escolha teórica em concentrar-se nos estudos de Michel Foucault justifica-se diante da possibilidade de analisar discursos legitimados mediante relações de poder e saber em um determinado período e campo. O legado teórico de Foucault decorrente do empreendimento em questionar a tradição filosófica ocidental, da qual o momento cartesiano representa o seu apogeu, capaz de revelar silenciamentos apagados durante a história. Foucault é considerado descendente da filosofia de Kant, que enuncia a vida breve do homem⁶, enfatiza a possibilidade

⁶ Para Foucault (1999, p. 425), “Antes do fim do século XVIII, o homem não existia”. Nesse sentido, admite que o homem é uma invenção recente, visto que todo objeto de conhecimento é uma invenção, e que, portanto, o homem considerado objeto de conhecimento terá um fim próximo. Os estudos de Foucault partiram de vários teóricos, destaca-se Kant, que inaugura o reconhecimento do homem moderno, o surgimento das Ciências Humanas. Foucault, em suas teses, faz uso das contribuições de Kant, no entanto, vai além das afirmações que Kant estabeleceu, abandonando o universalismo e defendendo o relativismo, bem como não considera o formalismo moral e utiliza o historicismo.

de o sujeito assumir condições de resistência⁷ ao controle, às normalizações e a qualquer sistema de poder, representadas pelas linhas de fuga⁸.

A análise discursiva na perspectiva de Foucault (2006b, p. 257) nomeada em um primeiro momento por arqueologia, palavra escolhida pela possibilidade de jogar com ela devido sua origem grega *Arche*, que “significa “começo” e “arquivo” em francês, de forma como os “[...] elementos discursivos foram registrados e podem ser extraídos [...]” permite “extrair acontecimentos discursivos [...]” e “[...] reconstruir um campo histórico em sua totalidade, em todas as dimensões políticas, econômicas, sexuais”. A arqueologia evidencia o diagnóstico de uma realidade, do momento presente, a visibilidade das formações discursivas desenvolvidas nas relações entre as instituições a partir de práticas discursivas.

Num nível posterior, Foucault opera na perspectiva da genealogia, método que contribui para revelar saberes sepultados pela ordem discursiva que a história legitimou e delineou ao longo dos tempos. Por meio de uma análise da história, identifica-se os limiares das lutas, procedimento que pode ser intitulado de genealogia, a qual representa a junção de [...] conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e utilização desse saber nas táticas atuais” (Foucault, 2005, p. 13).

Assim, o método arqueogenealógico correspondido pela junção da arqueologia com a genealogia, foi empreendido nesta investigação, de forma a auxiliar no diagnóstico do campo educacional, a fim de verificar os impactos dos discursos dos documentos educacionais estão causando no campo educacional. O procedimento arqueogenealógico auxiliou na análise discursiva desta pesquisa, possibilitando estabelecer a relação saber e poder das articulações discursivas, no sentido que a operacionalidade do poder determina as verdades assumidas em um determinado contexto.

Durante a elaboração das questões e objetivos desta pesquisa, procurou-se apontar e priorizar o debate sobre como e por que os discursos são apropriados no campo educacional. No âmbito educacional, os docentes executam e interpretam os currículos, no entanto, não têm voz na sua elaboração. Eles apenas seguem os objetivos de aprendizagem defendidos e orientados como condição de verdade na defesa da padronização educacional manifestada nos documentos educacionais atuais.

⁷ Resistência, para Foucault (2021b), consiste nas manifestações resultantes de lutas, as contra-condutas em relação a uma forma de poder, pois onde há poder, há resistência, existe uma forma de fuga, em uma relação contínua de forças.

⁸ Deleuze (2018) acredita que as linhas de fuga sejam o modo de subjetivação, uma subjetividade adquirida e modificada a partir de demarcações históricas.

Assim, a tese formulada nesta pesquisa tem como argumento o fato de que a apropriação dos discursos no campo educacional se estabelece a partir de uma sucessão de acontecimentos visíveis e enunciáveis nas relações de saber e poder, atualmente materializados nos documentos educacionais. Os discursos consolidados, atualmente, no campo educacional estão relacionados com a agenda neoliberal e, com as políticas públicas educacionais, os quais estabelecem a governamentalidade, regida no contexto da sociedade de controle, que busca contribuir para a adoção de condutas e comportamentos de sujeitos para atuar em um contexto amplamente competitivo.

Desse modo, a pesquisa aponta para importantes acontecimentos na área econômica, política, social e educacional os quais formam o corpus discursivo nos processos de ensino e aprendizagem atuais, regidos pelas regras do jogo que determinam a verdade dos discursos mediante exigências provenientes dos documentos educacionais. Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber linhas de fuga no contexto investigado, que representam a positividade no devir da EF, visto que todo regime de verdade contempla desvios e resistência ao controle, à padronização e à rejeição da formação de sujeitos subjetivados na perspectiva neoliberal.

Nesse sentido, a instituição educacional colabora para a ampliação das características que se formam de acordo com a regra do jogo atual, a formação baseada na perspectiva de capital humano, compreendida por um conjunto de conhecimentos e estratégias adquiridas pelo sujeito para atuar na sociedade. Na perspectiva de capital humano, o sujeito provido de características específicas é denominado *homo oeconomicus*.

É relevante abordar que a apropriação dos discursos no campo educacional se faz a partir da governamentalidade do século XXI, que busca dispor condutas e comportamentos para os sujeitos de acordo com o contexto competitivo, visando conduzi-lo a agir, pensar e enxergar o mundo a partir das lentes das redes, compostas por grupos de sujeitos que determinam os discursos do tecido social brasileiro, como, por exemplo, as empresas privadas que compõem o Movimento TPB e MPB.

Assim, modos de governo de si e dos outros vão sendo incorporados, sendo as práticas de governamentalidade estabelecidas a partir de contingências sociais determinadas em um dado momento, ou seja, a aparente liberdade do sujeito ocidental, conquistada simbolicamente a partir da Revolução Francesa, se estabelece na ilusória necessidade e na enganosa arbitrariedade de cada sujeito, no entanto, a governamentalidade age a partir das exigências do contexto social. Os sujeitos são levados, por exemplo, a consumir algo não pela

necessidade propriamente dita, e, sim, pelo discurso que se estabelece nas práticas discursivas o que produz um condicionamento da mente.

Na sociedade de controle, “é necessário, de um lado, produzir liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles coerções, obrigações apoiadas em ameaças etc.” (Foucault, 2008b, p. 87).

A arte de governo estabelecida a partir do século XVI, problematizada por Foucault (2008b), considerava a singularidade como estratégia de governo, difundida por *Maquiavel* e, posteriormente, ponderada pelos *anti-Maquiavel*, uma referência não somente aos textos que criticam o pensamento de Maquiavel, mas aos que defendem o governo em todas as suas multiplicidades, de maneira plural. Assim, não apenas reduzem ao poder oriundo de um soberano.

O governo pode ser exercido em uma família, comunidade e instituição educacional em qualquer momento, logo, qualquer sujeito pode exercer poder, não representa necessariamente perversidade, todos são tangenciados pelo poder. Portanto, a maneira de governar ocorre baseada em tangenciamentos exteriores e interiores em um campo, o que determina a condução de comportamentos, condutas e práticas discursivas dos sujeitos, a partir de uma “pluralidade das formas de governo” descaracterizando o soberano como o único a exercer o poder (Foucault, 2008b, p. 124).

O que se observa é que a arte de governar exclusiva do soberano estabelecida anteriormente se modifica, transferindo para cada indivíduo a responsabilidade por suas condutas, a partir de um exercício de governar na coletividade. Assim, a contemporaneidade apresenta “[...] uma nova arte de governar uma arte de governar, que agora transpôs o limiar de uma ciência política” (Foucault, 2008b, p. 142).

Os locais de confinamento estabelecido para auxiliar o governo de corpos na coletividade estabelecidos após o deslocamento de poder do soberano para os indivíduos, como a escola, a prisão e o hospital estão em crise há muito tempo. A sociedade disciplinar foi aos poucos sendo substituída pela sociedade de controle, o que Foucault já previa como “[...] futuro próximo” (Deleuze, 1992, p. 220). E, assim, a visibilidade e o que enuncia no momento atual correspondem ao deslocamento dos mecanismos de disciplina para os mecanismos de controle, representam uma forma singular de situar supostas liberdades, visto que as condições de existência nessa perspectiva estão vinculadas às condições de concorrência.

O formato de sociedade na perspectiva do controle estipula “[...] a formação permanente”, a qual tem como objetivo “[...] substituir a escola [...]” (Deleuze, 1992, p. 221). Não basta os conhecimentos adquiridos no espaço institucional educacional, o sujeito necessita

de investimentos contínuos em sua própria formação, visto que, na sociedade de controle, há uma ampla concorrência. Nessa perspectiva, para o Brasil, adotar padrões educacionais, os quais irão estabelecer um formato de sujeito, representa que as oportunidades não necessariamente serão as mesmas a todos.

Com o enfraquecimento da condição disciplinar na sociedade, desloca-se as ações e comportamentos antes adquiridos quase que exclusivamente em espaços institucionais, para diversos espaços não formais, como a internet, a mídia e as mais diversas formas de tecnologia de informação. Pois, as sociedades ocidentais atuais fazem uso de diversas formas de disseminação de informação, as quais contribuem para a formação de subjetividades são novas máquinas ou tipos de tecnologias de poder, capazes de alastrar discursos para a coletividade de forma a disseminar o controle.

As tecnologias de poder sempre existiram, elas se deslocaram, logo no momento das primeiras conquistas tecnológicas da humanidade, por exemplo os sujeitos viram naquele feito uma possibilidade de contribuir para o avanço da sociedade como sujeito, pois “[...] manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios”, obedeciam de forma arbitrária. Outro deslocamento percebe-se nas tecnologias da sociedade disciplinar, os sujeitos, então, adotam comportamentos para tecnologias mais potentes, energéticas, viam nas indústrias, por exemplo, uma forma de liberdade. Atualmente, os sujeitos se submetem arbitrariamente em outro tipo de tecnologia de poder “[...] as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e o ativo, a pirataria, a introdução de vírus” (Deleuze, 1992, p. 223).

Portanto, a governamentalidade que se problematiza nesta pesquisa refere-se ao que tratou Michel Foucault a respeito das condutas de comportamento e governo, sobretudo quando ministra o curso *Segurança, território e População*, em 1979, no *Collège de France*, que define governamentalidade como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, as análises e reflexões, os cálculos, as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008a, p. 143).

Por conseguinte, o termo governamentalidade, para Michel Foucault, consiste no “[...] objeto de estudo das maneiras de governar” (Castro, 2009, p. 190), pois, ao longo do tempo, diversas maneiras de governar a si e os outros foram estabelecidas na sociedade ocidental,

sobretudo após a instituição do Estado, em que as pessoas deveriam ser conduzidas para viver segundo leis, normas e regras, assim, a população foi sendo governamentalizada.

Atualmente, vive-se a governamentalidade inicialmente estabelecida no século XVII, baseada em momentos distintos, a partir de “[...] 3 fenômenos: a pastoral cristã, a técnica diplomático-militar, a polícia” (Castro, 2009, p. 192). Desse modo, a escola, organização institucional que constitui o espaço profícuo para se estabelecerem as artes de governo, compõe um conjunto de estratégias para aquisição de comportamentos e pensamentos, onde se estabelecem as práticas discursivas em formações discursivas do campo, no entanto, no momento atual, não se resume ao único espaço.

A partir dessas premissas teóricas, a pesquisa se desenvolve no interior do campo das micro relações de saber e poder nas instituições educacionais, em que as práticas discursivas se desenvolvem a partir de regras de formação no interior de um regime de verdade regente no momento atual.

Segundo às orientações da BNCC (Brasil, 2017) para a elaboração de currículos, estabelecem-se para a EF competências gerais e específicas, objetivos de aprendizagem padronizados e segmentados em anos de escolaridade, assim como a seleção de unidades temáticas na mesma coerência, o que enuncia limitações na multiplicidade que a EF pode proporcionar na formação educacional. As limitações da EF para a formação educacional representam um retrocesso para o componente curricular, no entanto, a partir dos resultados da pesquisa foram apontadas condições para o devir na realidade investigada a partir da consolidação das formações discursivas na área resultante das relações de saber e poder.

Logo, a exposição da pesquisa procurou identificar os impactos dos discursos dos documentos educacionais na EF, por meio da análise discursiva dos documentos e das narrativas docentes, organizada na concomitância de 4 capítulos, divididos a partir de uma coerência estratégica referente à organização da teoria, do contexto e das análises.

No Capítulo 1 concentra-se toda a base teórica da pesquisa, composta pelos estudos de Michel Foucault (1999; 2014a; 2014b; 2020; 2021a, 2021b) e os deslocamentos educacionais, políticos, sociais e econômicos que determinaram os discursos que circulam em toda a teia social. A proposta do Capítulo 1 refere-se em situar a perspectiva teórica de Foucault, bem como situar os principais acontecimentos históricos que determinaram mudanças e formações discursivas no campo da educação.

Para o Capítulo 2, optou-se por concentrar os esforços na contextualização da problemática da pesquisa, por meio da revisão de literatura, procurando analisar pesquisas utilizando-se as seguintes palavras-chave: BNCC; CREP; currículo; discurso educacional;

discurso e escola; neoliberalismo e educação. Enfatiza-se a importância de considerar as contribuições acadêmicas acerca da temática e do objeto de investigação, de forma a mapear os resultados e lacunas do que está sendo investigado no campo, de forma a contribuir efetivamente com a área.

Cabe destacar que, para compreender o contexto em que os documentos educacionais operam, é indispensável assimilar como os fatores capilares da sociedade atual se conectam e de que forma são concretizados. A elaboração, implementação e interpretação dos documentos educacionais refletem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, os quais apresentam a transversalidade de diversos discursos que circulam na sociedade, portanto se faz necessário investigar o âmbito educacional e apreender as narrativas docentes para entender as articulações discursivas.

Desse modo, no Capítulo 3, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, os quais foram decisivos para implementar a análise discursiva e captar as narrativas docentes. Foram utilizadas estratégias metodológicas para garantir a coleta de dados e concretizar as análises. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada, a análise dos documentos educacionais atuais e o questionário.

Destaca-se ainda, nesse capítulo, a exposição do método arqueogenalógico de investigação, os principais conceitos e a operacionalidade da análise discursiva (Foucault, 2020) adotada para a análise dos dados. E, por fim, ainda neste capítulo, são tratadas das considerações sobre os participantes da pesquisa, bem como realiza-se a contextualização do campo da pesquisa. De forma, que ao todo, envolveram-se na pesquisa como colaboradoras 10 docentes de EF e 11 pedagogas que atuam na coordenação pedagógica das 7 instituições educacionais municipais.

No Capítulo 4, a proposta foi apresentar a análise dos discursos dos documentos e dos dados produzidos. Nas considerações provisórias, procurou evidenciar os resultados da pesquisa e as contribuições da pesquisa para o campo educacional. O ponto fulcral da pesquisa se estabeleceu em relação ao protagonismo dos discursos de um documento educacional, a BNCC (Brasil, 2017), proposto para orientar na elaboração de currículos para as instituições educacionais em que teve participação mínima, praticamente nula das principais envolvidas no campo, os docentes.

Por fim, a pesquisa procurou compreender as relações de saber e poder postas no campo educacional, de forma a descrever enunciados e as principais determinações em funcionamento que influenciam nos processos de ensino e aprendizagem. Uma vez que, as

relações de poder e saber são capazes de determinar as condições de verdade sustentadas por discursos que modificam e amparam um determinado campo.

À vista disso, destaca-se a relevância em analisar os discursos dos documentos educacionais vigentes no campo educacional, pois a elaboração de documentos está associada as relações de saber e poder, os quais motivam a propagação de regimes de verdades, bem como silenciam saberes. O campo educacional não é o único a formar subjetividades, no entanto, exerce poder em controlar e regular discursos na sociedade. Desse modo, identificar as regras de formação discursiva, possibilita entender o atual processo de governamentalidade defendido no campo educacional que influencia nos desdobramentos da EB brasileira.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O homem é uma invenção recente cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo.

(Foucault, 1999, p. 535)

O propósito deste Capítulo consiste em apresentar as referências teóricas utilizadas na pesquisa e auxiliam na fundamentação da problemática e no objeto de estudo. Por meio da genealogia, considerada por Foucault (2014b) como uma ferramenta histórica como uma forma de investigar o presente a partir das relações e da constituição de subjetivadas e objetivadas a partir das forças de poder e saber, os quais legitimam discursos em diversos campos sociais.

A princípio a proposta consiste em ilustrar a genealogia da educação ocidental, considerada como prática social exercida ao longo dos séculos na constituição de diferentes tipos de sociedade. Uma vez que, a escola como organização institucional educacional foi se tornando cada vez mais multifacetada, desempenhando diversas funções e seus desdobramentos foram sendo influenciados pouco a pouco a partir das demandas da sociedade.

Segundo Castro (2009, p. 184), genealogia para Foucault consiste em uma “[...] análise das formas de exercício de poder [...]”, a qual não pode ser considerada uma ruptura à arqueologia, e sim um aprofundamento em relação os estudos discursivos sobre a constituição do sujeito a partir dos sistemas de poder. A genealogia completa a arqueologia, ambas se sustentam “[...] sobre um pressuposto comum: escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito” (Castro, 2009, p. 187). Nesta perspectiva, a instituição educacional representa uma prática social imbricada de relações de poder e saber, comprometida com o projeto social no estabelecimento de determinado sujeito demandado em cada período histórico da civilização ocidental.

O verbete *poder*, baseado na perspectiva de Foucault, é considerado como responsável na composição do saber e no campo educacional está relacionado com as decisões políticas educacionais, que desde a Modernidade têm influenciado na formação da racionalidade interna dos sujeitos que se configuram em práticas disciplinares e de controle, por meio de modos de subjetivação e objetivação, os quais serão tratados posteriormente.

Michel Foucault (1999, p. 536), em sua obra *As Palavras e as Coisas*, cuja primeira edição foi publicada em 1966, menciona a invenção do homem e seu respectivo fim, no sentido de problematizar o âmago de ancoragem das representações do saber em 3 domínios: linguagem, trabalho e vida. Esses domínios colocam o homem como objeto epistemológico,

surgindo, assim, as Ciências Humanas, anteriormente, nos séculos XV e XVI o homem era analisado nas representações da Gramática Geral, da História Natural e das Riquezas.

Para Foucault (1999), o homem fala, trabalha e age a partir dos discursos de um período e contexto, ou seja, os saberes são inventados a partir das experiências do homem, dos acontecimentos que o sucedem em diversos campos, como na área linguística, na econômica e na biológica, que estabelecem a necessidade de um tipo de sujeito. A questão da concepção de sujeito foi, para Foucault, seu objeto de estudo, desencadeando suas análises sobre a loucura, a disciplina, a punição, o poder, os saberes, a ética, enfim, as práticas desenvolvidas como jogos de verdade.

A partir do fim do século XVIII, Kant promoveu consideráveis e ousadas indagações acerca da verdade e do conhecimento, caminho seguido por Foucault, não como fiel discípulo, mas, sim, utilizando-se do caminho do seu pensamento para empreender um exercício de pensar diferente. Nesse sentido, apesar da legitimidade em torno do legado filosófico anterior à Kant, a partir dele, “[...] a atividade filosófica concebeu um novo polo, e que esse polo se caracteriza pela questão, permanente e perpetuamente renovada: ‘O que somos hoje?’” (Foucault, 2017, p. 294). Foucault dedicou seus esforços nessa questão, por meio “[...] da história do pensamento ou, mais precisamente, através da análise histórica das relações entre nossas reflexões e nossas práticas na sociedade ocidental” (Foucault, 2017, p. 294).

Quando Foucault (2017) afirma o fim próximo do homem, refere-se ao fato do fim de um pensamento fundado e defendido a partir do século XVIII, as *epistemes*, numa cultura, numa época nunca há mais de uma *episteme*, a qual se forma a partir de rupturas, datadas, portanto, o homem moderno, representa sujeito e objeto da *episteme* moderna, provavelmente terá um fim próximo. As *epistemes* surgem a partir da condição de sua existência, a *episteme* moderna não representa o melhoramento da *episteme* do Renascimento, ambas seguem regras de verdade distintas de acordo com o jogo de cada época.

Foucault (2017) analisa o conceito de homem que se desenvolve na França na década de 1960, o existencialismo e o estruturalismo, bem como o todo pensamento moderno, como o positivismo, a fenomenologia, o marxismo, pois estas filosofias consideram o homem como elemento estruturante.

Assim, a expressão exagerada do filósofo francês sobre o fim próximo do homem, ou seja, a morte do homem está relacionada às modificações, descontinuidades, ao deslocamento na ordem discursiva e que corresponde a uma ousada leitura histórica nos modos de objetivação e subjetivação do homem. Nesse sentido, “[...] o homem desaparece na filosofia, não como

objeto de saber, mas como sujeito de liberdade e de existência” (Castro, 2009, p. 215). Assim, a finitude do homem é anunciada, pois a qualquer momento uma *episteme* pode ser deslocada.

Foucault (2014) considera o homem como um ser resultado de uma cultura, em que suas características são subjetivadas pela educação familiar e/ou institucionalizada por organizações, como as escolas, as igrejas, os hospitais, os presídios, entre outras, responsáveis em transformá-lo no sujeito emergente e contingente de um determinado momento. As análises de saber em relação às estratégias e táticas do poder relacionadas aos acontecimentos históricos representam o cerne da investigação genealógica, permitindo analisar, como e, por que, o sujeito se constitui, uma vez que o conceito de sujeito não se resume na finitude de um saber, como no saber biológico, por exemplo, mas sim na miríade de vários saberes, como no saber psicológico, no saber político, no saber econômico, no saber político etc.

Assim, a análise desta pesquisa realizada através da arqueologia e genealogia, a arqueogenealogia foucaultiana propicia a análise dos sedimentos formados ao longo do percurso histórico no campo educacional, a textura do que foi dito, os discursos e suas dobras históricas, bem como evidenciar as relações de saber e poder constituídas pelas formações discursivas, em que se considera a contingência e a emergência social. Os acontecimentos discursivos no campo de educação são provenientes de lutas empreendidas a partir de regras do jogo de verdade estabelecidos por meio dos efeitos do saber e poder, que indicam que tipo de sujeito se quer formar em cada período histórico. Desse modo, para melhor compreensão dos desdobramentos da educação apresenta-se a seguir uma genealogia da educação ocidental.

1.1 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO OCIDENTAL

Os procedimentos vinculados à educação estabelecidos pela instituição educacional ocidental podem ser visualizados até os dias de hoje, instituídos a partir das emergências e contingências dos períodos históricos sucedidos anteriormente e no momento atual. Ao longo dos tempos, a formação de sujeito foi estabelecida a partir de rupturas, discontinuidades e continuidades, tendo às instituições educacionais como peças fundantes na composição da sociedade.

Os discursos estabelecidos nas práticas educacionais institucionalizadas, ao longo dos séculos preocuparam-se com as contingências e as emergências sociais, econômicas e sociais das sociedades, dependendo do contexto e objetivos de cada período. No momento da instauração da instituição educacional moderna, houve o início da instrução pensada de forma coletiva, exercida em um espaço organizacional específico, estruturada, regulamentada para

atender à formação da sociedade moderna, assim, a posição docente representava o eixo central na condução do processo de ensino e aprendizagem, cabendo aos estudantes obediência e disciplina.

Portanto, a instituição educacional representa o espaço em que se é possível conduzir os comportamentos e condutas dos sujeitos, o docente detém poder e pode selecionar conhecimentos, da mesma forma os sistemas de ensino detém poder e determinam o currículo. Desde a modernidade, os desdobramentos da educação institucionalizada apresentam descontinuidades e continuidades, sobretudo na sua operacionalidade, como por exemplo, na forma material como ocorre a organização física do espaço, que permanece quase a mesma desde o século XVII, como também, mudanças como os avanços tecnológicos e que atualmente influenciam no desenvolvimento da educação institucionalizada.

As rupturas e mudanças de paradigmas no campo educacional, sobretudo de caráter teórico e pedagógico, contribuíram para a pedagogia contemporânea, influenciadas por acontecimentos fundantes na história, como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e as duas Guerras Mundiais. Observam-se, no século XXI, elementos que tangenciam os procedimentos nas instituições educacionais, como a já citada expansão midiática, a crescente exposição e interação dos sujeitos nas redes sociais, assim como o acesso vasto e facilitado à informação de qualquer natureza e área pelo sistema global de redes de servidores, desse modo, a intuição educacional não possui exclusividade na constituição de subjetividades, na formação de sujeito, hoje há muitas outras fontes produtoras de informação, objetivação e subjetivação.

No entanto, a instituição educacional continua contribuindo na constituição do homem, oportunizando o avanço intelectual, moral e social, por meio da seleção e transmissão de saberes para atender às demandas da sociedade.

Kant, no final do século XVIII, afirmou que a “[...] disciplina, ou cultivo, transforma a animalidade em humanidade” (2021, p. 09). Portanto, para o século XVIII, a sociedade disciplinada era essencial para a formação do homem moderno, pois o sujeito desprovido de disciplina era considerado irracional, dotado de um comportamento hostil e selvagem, atrapalhando o desenvolvimento da sociedade.

A partir disso, a educação se estabeleceu como direito e dever de todos. Na perspectiva do homem moderno a educação foi sendo definida como projeto de biopolítica, para atenuar os acontecimentos danosos por comportamentos ditos hostis. A princípio, o projeto de biopolítica considerou a educação coletiva como alternativa de disciplinamento dos corpos, desempenhando um papel importante na racionalização das condutas, de forma a manter a ordem em sociedade, o que pouco a pouco, foi se deslocando para o controle sobre corpos e

mentes. Para o entendimento dos desdobramentos da educação brasileira, a seguir será apresentada a genealogia da educação brasileira.

1.2 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo da história da educação brasileira, é possível apreender que a instituição educacional assumiu por muito tempo procedimentos de inclusão e exclusão de saberes, a seleção de conhecimentos que seriam desenvolvidos. Desse modo, o currículo assumiu e assume poder sobre o silenciamento e o predomínio de saberes. No Brasil, evidencia-se, por exemplo, que perdurou muito o silenciamento da cultura, do reconhecimento da contribuição dos povos indígenas nos costumes, na culinária, na língua brasileira.

Portanto, a condição democrática de acesso à instituição educacional no Brasil apresenta objetivos definidos, os quais estão diretamente relacionados ao tipo de sujeito que se pretende formar a partir de forças de poder materializadas por meio da elaboração de currículos.

No período destacado pela segunda metade do século XX, quando ocorre o declínio da sociedade disciplinar, ocorre um deslocamento na emergência e contingência relacionada ao tipo de sujeito. Surge, assim, a sociedade de controle, uma vez que o confinamento perde sua importância, e o controle dos sujeitos passa a ter mais sentido na conduta dos sujeitos, sendo o controle executado por redes, sem limites predefinidos, como ocorria nos espaços delimitados do disciplinamento (Deleuze, 1992).

Na sociedade de controle, os comportamentos e condutas são observados de maneira específica. O poder passa a ser exercido de forma difusa e não mais hierárquica, na sociedade disciplinar o poder era visto, sabia-se onde se manifestava, como no caso do panóptico, na sociedade de controle o poder não se manifesta fisicamente, o controle se dá pela mídia, pelas tecnologias de poder, no exercício da governamentalidade das condutas.

Os objetivos e a condução das ações na instituição educacional estão relacionados ao fomento das estratégias gerencialistas de governo educacional, resultando “[...] no primeiro movimento de capitalização dos sujeitos” (Klaus, 2016, p. 21). O que se enuncia no campo educacional está relacionado aos pressupostos da Teoria do Capital Humano defendido por Schutz (1973), segundo a qual ocorre o deslocamento da educação considerada como despesa para a educação apontada como investimento.

Posteriormente, as estratégias das concepções administrativas e de gestão no campo educacional começam a adquirir visibilidade na “[...] capitalização dos sujeitos” (Klaus, 2016, p. 21). Aparece, assim, o *homo oeconomicus* “[...] como o correlativo de uma

governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio” (Foucault, 2008b, p. 369). Portanto, acredita-se que os pressupostos de administração e de gestão no contexto educacional corroboram a formação de sujeitos com características próprias para atuar na atual conjuntura.

Isso se deve, sobretudo, aos desmembramentos dos acontecimentos pós Segunda Guerra Mundial, as estratégias de combate que resultaram em diversas descobertas científicas em diversas áreas, inclusive no campo educacional, como estratégias para a ampliação das condições de desenvolvimento dos países, principalmente nos Estados Unidos e reproduzidas no Brasil. No período pós-guerra, os modelos fordista, taylorista e fayolista serviram de modelo não somente para a produção industrial, como também no desenvolvimento da educação, como um conjunto de estratégias para auxiliar no governo dos sujeitos (Klaus, 2016).

Justamente o emaranhado de linhas que compõem a rede social contribui para os desdobramentos da instituição educacional, como as linhas das áreas administrativas e de gestão empresarial, as quais emitem em seus discursos enunciados que naturalizam o *homo oeconomicus* como forma de vida. Atualmente, a sociedade já não requer um sujeito disciplinado:

[...] em que a rede legal que encerra os indivíduos seria substituída e prolongada de dentro por mecanismos, digamos, normativos. Tampouco é uma sociedade em que o mecanismo da normalização geral e de exclusão do não normalizável seria requerido. Tem-se, ao contrário, no horizonte disso, a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e, enfim, na qual haveria uma intervenção que não seria do tipo de sujeição interna dos indivíduos, mas uma intervenção do tipo ambiental (Foucault, 2008b, p. 354-355).

Nessa perspectiva, o meio, as relações sociais e externas intervêm nas práticas sociais, junto à necessidade de que o sujeito cuide de si e estabeleça um comportamento flexível para se adaptar ao novo contexto, um contexto de ampla concorrência e exposição midiática. Afinal, a sociedade atual requer o sujeito que seja um empresário de si⁹, invista permanentemente em qualificação para atuar na sociedade de controle, sendo a instituição educacional um dos pilares dessa formação, um sujeito não único, no entanto, capaz de proporcionar um certo capital

⁹ Empresário de si, expressão que denomina o sujeito que pensa sua relação com o mundo com uma visão empresarial, seria um produto dos discursos das empresas privadas no campo educacional. O empresário de si dedica sua vida a contínuos e infinitos investimentos em sua formação, os quais renderão maior qualificação na atuação profissional, oferecendo maiores condições de se destacar frente a ampla concorrência e competitividade próprios do contexto neoliberal (Foucault, 2008b).

educacional, de contribuir para a aquisição de qualidades flexíveis, competitivas e inovadoras para auxiliar na adaptação ao meio competitivo.

Assim, a educação institucional do século XXI compreende a uma organização responsável pela corporificação dos enunciados dos discursos que nesse espaço são praticados e consumidos. A instituição educacional não representa a única fonte de formação de sujeito, como já exposto, no entanto, representa uma prática social provida de relações de saber e poder regida pelos regimes de verdade, o qual estabelece a governamentalidade.

A governamentalidade representa o governo das condutas, e que para a garantia de sobrevivência dos sujeitos nesse contexto, desde os pressupostos liberais, neoliberais e empresariais, os quais garantem a adoção de comportamento do empresário de si, provido de um conjunto de habilidades e competências adquiridas em diversos meios, inclusive na instituição educacional. Segundo Foucault (2008b, p. 315):

Na verdade, não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate de instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso, os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que simples aprendizado escolar ou que simples aprendizado profissional.

Sibilia (2012, p. 13) alerta para o desmoronamento das paredes da instituição educacional, considerando a instituição como “uma máquina antiquada”, pois a proposta de disciplinamento dentro de espaços de confinamento, já não representa eficiência, visto a dimensão de outros atrativos formativos que dispõe de informação e instrução fornecido pelas mídias digitais, por exemplo. Atualmente, a formação do sujeito se estabelece em todos os lugares, o risco de a instituição educacional não acompanhar os atrativos de outras fontes de formação, se resume na ausência de discernimento e maturidade de crianças e adolescentes em tratar as informações das mídias digitais, portanto, as instituições educacionais precisam “[...] conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessas condições” (Sibilia, 2012, p. 92).

A necessidade de estabelecer um novo comportamento do sujeito frente as demandas do mercado globalizado deslocaram as formas de constituição de sujeito, a necessidade de um novo currículo de forma a contemplar as novas articulações discursivas. Com isso, a instituição educacional passa a ser visibilizada e enunciada como uma empresa, que precisa demonstrar resultados e gerar lucros, o que desencadeia um processo de mensuração, tudo deve ser medido, inclusive o aprendizado dos estudantes, haja vista a existência de avaliações de larga escala em que os resultados são divulgados num sistema de ranqueamento e atribuição de rótulos.

Assim, foi observado o crescente aumento no número das políticas educacionais de avaliação em larga escala no Estado do Paraná, responsáveis em mensurar a eficiência e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais, como: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – Prova Brasil, Prova Paraná - Avaliação Diagnóstica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, o campo educacional está constituído pelo que se enuncia relacionado à qualidade educacional medida pelos resultados dessas avaliações. Logo, a autonomia docente defendida como premissa das políticas educacionais a partir dos avanços nas contribuições científicas na área da educação no final do século XX, no século XXI se desloca para a padronização da educação subordinada aos resultados nas avaliações de larga escala.

Por conseguinte, a docente, nesse sentido, assume a função objetivada no processo de ensino e aprendizagem, e o seu exercício docente passa a ser controlado através dos resultados das avaliações. Para isso, os currículos são formulados para contribuir com os resultados nas avaliações, corroborando o enunciado de qualidade educacional adotado, estabelecendo competências na aquisição de habilidades, objetos de aprendizagem para atender tais demandas.

Ressalta-se o ano de 1992, ano em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) responsabiliza-se pelas avaliações de larga escala no Brasil, no governo do presidente Fernando Collor de Mello, com o objetivo de diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem. As políticas educacionais de avaliação foram sendo pouco a pouco ampliadas e determinantes para os desdobramentos da educação, tendo seu ápice no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 2002. Os resultados das avaliações são amplamente divulgados, tornando a sociedade aliada na fiscalização, onde instituições educacionais com baixo desempenho nas avaliações obtêm o rótulo de “instituições ruins”, além da diminuição nos repasses financeiros.

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei nº 10.172 de 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, metas e diretrizes foram estipuladas para a educação brasileira a cada 10 anos para serem atingidas antes desse prazo. Quando, em 2014, o PNE estipulou novas metas para o próximo decênio, consolidou-se o pressuposto de implementar uma base nacional comum para orientar o desenvolvimento das ações na EB (Santos; Melo; Moraes, 2021).

Não obstante tenha havido uma mudança no cenário político, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) não foi capaz de impedir a soberania dos discursos dos aspectos econômico, neoliberal e empresarial em seu governo. Nesse período, ampliou-se a característica de formação do *homo oeconomicus* na perspectiva empresarial, momento em

que testemunhou as narrativas que enunciam o valor da instituição educacional como fator determinante para competir diante da competitividade na colocação social e econômica do país.

O governo adotou as premissas neoliberais com ênfase ao bem-estar social, tendo a instituição educacional deslocada para condição de inclusão social, substituindo a defesa da educação para a transformação social. As condições para a existência e a legitimidade desses discursos são ancoradas nas alianças empresariais, entidades públicas e privada em relações de poder e saber capazes de materializar o regime de verdade atual.

Nesse sentido, compreende-se que o currículo representa um poderoso artefato, o produto de uma política pública educacional com a funcionalidade de corroborar a seleção dos discursos que serão silenciados, propagados e defendidos no contexto escolar por meio das relações de saber e poder.

Para isso, os documentos educacionais atuais auxiliam no controle da formação de subjetividades dos sujeitos, utilizando articulações discursivas na exercícios das práticas sociais que compõem a teia de relações, sobretudo as atividades algoritmadas¹⁰. Além disso, os discursos atuais do campo educacional são elaborados por sujeitos externos, que não atuam diretamente nas instituições educacionais, a exemplo dos empresários vinculados a empresas privadas, por exemplo.

Quando o Sr. Rossieli Soares Silva, Ministro da Educação em 2017, deixa suas palavras na introdução da BNCC, enuncia que tipo de sujeito pretende-se constituir na instituição educacional, pretende-se formar o “estudante desta época, preparando-o para o futuro [...] aliado à garantia de estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral, por meio das 10 competências gerais para a Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 5). E, complementa:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2017, p. 5).

¹⁰ Atividades algoritmadas, expressão relacionada às atividades vinculadas às redes sociais e toda gama de atividades que promovem as relações humanas por meio do vocabulário composto por algoritmos, sequência de códigos que dão materialidade às imagens aos aparelhos digitais como celulares, computadores, *tablets*, *smart tvs* etc.

Portanto, os discursos da BNCC (Brasil, 2017) enunciam a qualidade educacional preocupada com os resultados de avaliações mensuradas por critérios padronizados. No Brasil, o desenvolvimento das políticas educacionais se estabeleceu por muitos anos através da cultura de bem-estar social, no sentido de filantropia, pensava-se em qualidade educacional a partir do maior número de pessoas alfabetizadas. A partir do processo de globalização ocorre uma transformação no que se considera qualidade educacional, sobretudo mediante aos investimentos internacionais condicionados aos índices do desenvolvimento da EB, em que dados como os índices de aprovação e reprovação, frequência escolar e desempenho dos estudantes passam a ser impulsionados.

O que se visualiza e se enuncia nos discursos atuais legitimados no campo educacional preconizam a necessidade de centralizar a qualidade educacional, mensurada nas avaliações, as quais seguem padrões de países desenvolvidos e com características divergentes às características do Brasil. O ponto elementar de basear a qualidade educacional na aferição de desempenho consiste nas diferenças cruciais entre países desenvolvidos e o Brasil, um país em desenvolvimento que ampla extensão territorial provido de diversidades e com inúmeras desigualdades sociais e econômicas, inclusive com várias situações de vulnerabilidades sociais.

Para entender melhor os desdobramentos no campo educacional se faz necessário entender os desdobramentos do neoliberalismo que impactou profundamente a formação da sociedade ocidental. No Brasil o neoliberalismo ganha destaque a partir de 1990, mas o processo de instauração da racionalidade neoliberal pode ser notado a partir de meados da década de 1970 durante a ditadura militar.

O neoliberalismo tem suas raízes a partir do liberalismo clássico, principalmente na Europa, após a queda do feudalismo e início do processo de industrialização. Com o aumento da população mundial, as precárias condições sanitárias, carência de alimentos há necessidade estabelecer novas condutas, novas maneiras de governo voltadas para a liberdade econômica modificando mudando paradigmas, capazes de estabelecer novos comportamentos, como tentativa de estabelecer um melhor funcionamento da sociedade (Foucault, 2008b).

Desse modo, a população desloca os interesses individuais influenciados aos acontecimentos discursivos do período pós-guerra direcionando as condutas e comportamentos em toda cultura ocidental para os pressupostos ligados ao capital. Nessa perspectiva, a racionalidade liberal econômica passa a ser adotada como condição de formação de sujeitos, legitimada de acordo com a emergência do momento que fomenta liberdade econômica para ser administrada por todos regulada a partir de uma organização financeira que permite consumir e produzir nessa perspectiva competitiva.

Perspectiva essa, que foi pouco a pouco se manifestando para todos os países ocidentais a partir da segunda metade do século XX, inclusive no Brasil.

Foucault (2008b) analisa os desdobramentos do neoliberalismo a partir da década de 1930, quando o liberalismo clássico deixa de servir aos propósitos de governo e novas emergências sociais se manifestam. Onde ocorre um deslocamento no controle das condutas, ou seja, na forma de governamentalização para resolver. Foucault (2008b) analisa genealogicamente as diversas facetas do neoliberalismo, tais como o ordoliberalismo alemão, o anarcoliberalismo austro-americano e o neoliberalismo francês nas suas mais diferentes formas de governar, as quais desempenham legitimidade na verdade assumida para a instauração de projetos sociais de vários países.

Na década de 1980 as condutas baseadas nos interesses individuais sobrepuseram as vontades coletivas, alimentaram a legitimidade dos discursos neoliberais como regulação da sociedade. Nesse período projeta-se para a sociedade brasileira a racionalidade neoliberal, baseada na valorização de performances individuais, a qual ameaça a condição democrática e está voltada para a ampla concorrência.

O debate sobre o biopoder e a biopolítica, entre 1977 e 1978, com o curso *Segurança, Território e População*, e entre 1978 e 1979, com o curso *Nascimento da Biopolítica*, também, oferecem subsídios para contribuir na análise genealógica sobre o liberalismo e o neoliberalismo. Foucault (2008a), analisa o governo das condutas dos sujeitos a partir das duas perspectivas, o liberalismo e o neoliberalismo, uma vez que, ambos apresentam como fio condutor, a implantação de objetividades e subjetividades específicas, a necessidade de uma governamentalidade, a qual o campo educacional pode contribuir.

Segundo Foucault (2008b), as implicações do neoliberalismo na sociedade vão muito além das questões econômicas que orbitam por todas as instituições, pois, afeta todas as práticas desenvolvidas na sociedade, inclusive as práticas nas instituições educacionais. O deslocamento das premissas do liberalismo clássico para as premissas do neoliberalismo, foram, aos poucos desmontando a defesa aos princípios de governo individual.

Assim, observa-se o deslocamento da racionalidade cultivada na modernidade, em que se legitimava a aquisição de características disciplinares para atuar na sociedade, para a racionalidade neoliberal na contemporaneidade, na defesa do sujeito composto por características que contribuam para a sociedade de controle, dispondo como elemento basilar, a concorrência, a instauração da governamentalidade neoliberal. Nessa perspectiva neoliberal, estima-se a valorização das práticas de investimento em si, sobretudo em relação aos investimentos educacionais (Foucault, 2008b).

Baseado no projeto social estadunidense e sob influência da concepção tecnicista de ensino, o neoliberalismo passa a estabelecer as regras do jogo no campo educacional. A partir disso, paulatinamente, as instituições educacionais passaram a contar com orientações controladas não só pelos órgãos do campo educacional, mas também por órgãos pertencentes à iniciativa privada, o que acarretou o estabelecimento de estratégias para contribuir com a governamentalidade, na adoção de condutas específicas e de certa subjetividade, de acordo com o contexto atual.

Eis que, nessa perspectiva, se desenvolve no Brasil a defesa de um projeto neoliberal para a sociedade, compreendido por um “[...] conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinaram um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Na perspectiva do projeto neoliberal de sociedade, são estabelecidas algumas regras para adentrar ao jogo das práticas sociais, de forma a conduzir os mecanismos de poder e o exercício de governo das condutas, em que se assume uma governamentalidade baseada na responsabilização do sujeito pelas escolhas, isentando a responsabilidade das políticas públicas, por exemplo.

Nessa ótica, o sujeito passa a ser considerado como o próprio capital, uma máquina, seu êxito dependerá de seus respectivos investimentos, da governamentalidade relacionada às condutas, às habilidades e às competências, que, por sua vez, gera rentabilidade, alinhando-se, portanto, ao projeto neoliberal para sociedade em que se “[...] produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Cabe pontuar que, na perspectiva neoliberal de sociedade estabelecer estratégias de autogoverno para que o sujeito corresponde ao movimento capital para a materialização desse projeto. Assim, o êxito do projeto neoliberal para sociedade depende da governamentalidade, em que sua condição de existência dependerá da adoção de uma racionalidade interna coletiva, de forma a atender a emergência e a contingência comportamental (Foucault, 2008b, p. 307).

Nesse aspecto, a formação de subjetividades tem sido uma preocupação global, refletida na adoção de políticas educacionais a nível mundial, no Brasil o modelo neoliberal norte-americano representa o modelo estabelecido no regime de verdade das condutas de governo do sujeito.

Há diferenças entre o neoliberalismo ocorrido na Europa e no região Norte-Americana, nesse sentido, Foucault (2008b, p. 302), na aula de 14 de março de 1979, no *Collège de France*, aponta para características peculiares da concepção neoliberal americana, uma vez que há:

[...] dois elementos que são ao mesmo tempo métodos de análise e tipos de programação e me parecem interessantes nessa concepção neoliberal americana: primeiro a teoria do capital humano e, segundo, por razões que vocês imaginam é claro, o programa da análise da criminalidade e da delinquência. (Foucault, 2008b)

O autor considera que o acontecimento marcado pelo neoliberalismo desloca a arte de governar por meio de uma transformação epistemológica na análise do campo econômico. Tendo o elemento da teoria do capital humano como um dos principais eixos relacionado à formação subjetiva a partir da governamentalidade que propicia agregar estratégias de investimentos em qualificação escolhidas pelos próprios sujeitos.

Diferentemente das análises empreendidas nos processos da economia clássica, onde se considerava a propriedade, capital e trabalho, a análise a partir da economia na perspectiva do neoliberalismo se dá por meio da racionalidade interna dos sujeitos, o que importa são as condições de escolhas dos sujeitos (Foucault, 2008b).

Essa teoria resulta de um deslocamento da percepção de que o sujeito consiste na peça fundamental do trabalho, o sujeito é sua própria propriedade e ferramenta de trabalho, resumidamente, não há dependência exclusiva da propriedade e das ferramentas de trabalho de um empresário, o próprio sujeito é empresário de si, a produção de sujeito, um produto baseado na subjetividade planejada pela biopolítica (Foucault, 2008b).

Nessa perspectiva, o sujeito participa do processo de produção, o qual deverá possuir habilidades e competências específicas, acontecimento que representa uma ruptura nas análises econômicas anteriores, atualmente o sujeito já não vende o seu tempo e força de trabalho. Ou seja, no neoliberalismo empresarial o sujeito representa o próprio capital no processo de produção. A racionalidade interna do comportamento do sujeito, sua subjetividade é estabelecida uma “[...] programação estratégica da atividade dos indivíduos” (Foucault, 2008b, p. 307).

Desse modo, incorporam-se novas facetas da governamentalidade, materializadas a partir da emergência e contingência da sociedade neoliberal empresarial, a qual exige a constituição de um sujeito para atuar nesse contexto, capaz de investir em si mesmo como capital humano. A expressão, *capital humano*, tecida pelo economista Theodore Schultz, em 1969, que define o indivíduo o próprio capital de seus rendimentos. O empresário de si deriva dessa concepção de Schultz, um sujeito produto do neoliberalismo que para conseguir competir com a ampla concorrência necessita de investimentos educacionais em si, nessa perspectiva “a empresa é promovida como modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve frutificar (Dardot; Laval, 2016, p. 378).

O outro elemento da análise da concepção neoliberal por Foucault (2008b, p. 341) está relacionado ao eixo do âmbito da criminalidade e da delinquência, de modo que a subjetividade empresarial se materializa pelas estratégias disciplinares nas quais, para adquirir a subjetividade almejada, há a punição para a “[...] eliminação das condutas consideradas nocivas à sociedade”.

Desse modo, para o contexto neoliberal os comportamentos são produzidos a partir dos investimentos necessários para produzir as subjetividades que atendam as premissas do século XXI. Nesse sentido, observa-se um deslocamento da possibilidade de se utilizar o modelo de penalidade para as condutas dos comportamentos de empresário de si, visto que o crime condena o sujeito que investiu nele, podendo obter ganhos e riscos.

Assim, os investimentos em qualificação possivelmente determinarão seu lugar e renda de trabalho, a governamentalidade individual, assumida pelos que aceitam as regras do jogo dessa verdade e possuem vontade de poder, como observa a análise de Foucault (2008b, p. 346): “o criminoso é todo mundo, quer dizer, ele é tratado como qualquer outra pessoa que investe numa ação, que espera lucrar com ela e aceita o risco da perda”.

Nesse sentido, a instituição educacional desempenha um papel fundamental para auxiliar na sujeição e na subjetivação de comportamentos e condutas, no processo de materialização do projeto de formação do sujeito empresário de si. Uma vez que as instituições desenvolvem suas práticas a partir das relações de poder e saber estabelecendo os discursos defendidos e silenciados a partir da legitimação das regras do jogo da atual *episteme*, ou seja, possui potencial para incorporar a governamentalidade do empresário de si.

Na rede de articulações discursivas em torno da subjetividade do empresário de si, políticas educacionais são promovidas por organizações governamentais e não governamentais, intercedendo em favor de uma base conteudista comum nos processos de ensino e aprendizagem, assinalando como justificativa a qualidade educacional. A nocividade em enunciar a qualidade educacional está relacionada aos parâmetros de medida de qualidade, os quais consideram apenas os resultados das avaliações para meios de divulgação, desconsiderando as condições sistêmicas de cada instituição educacional, como as condições socioeconômicas da comunidade e os recursos pedagógicas de cada instituição. Portanto, a produtividade medida no setor empresarial está sendo implementado nas instituições educacionais.

Diante dessa perspectiva neoliberal empresarial presente no campo educacional, preocupações são evidenciadas, sobretudo relacionadas à demanda de eficácia medida nas avaliações, os quais ressaltam ainda mais as desigualdades sociais e econômicas. Dito isso,

observa-se o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, materializando políticas educacionais como a implementação da BNCC (Brasil, 2017) na EB.

Produções acadêmicas¹¹ têm revelado as mudanças relacionadas aos projetos educacionais em consonância ao projeto neoliberal empresarial, sobretudo após a implementação da BNCC (Brasil, 2017) nas instituições educacionais. Observa-se que, a partir do final do século XX, houve um descolamento da instituição educacional tendo sua organização e administração baseada somente nos pressupostos pedagógicos, para uma organização baseada nos moldes empresariais, projetando para o campo educacional discursos de muitos outros os campos, como, o psicológico, o social, o econômico, o neoliberal, o empresarial, inflando assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Na atual perspectiva neoliberal, a instituição educacional passa a ser considerada como uma empresa, atua para auxiliar no projeto neoliberal empresarial de sociedade, contribuindo significativamente para aquisição da governamentalidade condicionada ao pressuposto de capital humano vinculado ao empresário de si. Esse acontecimento sobrepõe uma perspectiva anteriormente defendida, em especial a partir da década de 1980, em que se presumiam as condições possíveis de transformação de realidades por meio da instituição educacional, na atual conjuntura a instituição educacional concebe o encargo de inclusão social.

E, para concretização dessa política, estabelece-se um projeto educacional capaz de materializar a implementação, como aproximar os elaboradores da política (sobretudo as pertencentes à iniciativa privada) das instituições educacionais, por meio de projetos, formações docentes, material didático de apoio, divulgação na mídia e consulta de assessoria aos problemas educacionais. Na política relacionada aos documentos educacionais são visíveis e enunciáveis as orientações de desenvolver competências e habilidades, de forma a contribuir na constituição do *homo oeconomicus* na versão empresarial, da subjetividade inclinada para racionalidade neoliberal empresarial dos investimentos em qualificação.

Nesse novo contexto, a governamentalidade manifestada na perspectiva neoliberal empresarial alinhada aos pressupostos da biopolítica¹², de forma a contribuir para a atual formatação de sociedade contemporânea que prevê o controle dos sujeitos e de toda a sociedade nas condutas necessárias para atuar na realidade competitiva. A governamentalidade no

¹¹ Trevisol; Almeida 2019; Silva *et al*, 2020; Fávero; Alves, Klaus, Loureiro, 2021; Klaus, 2016; Angelo; Medeiros, 2020; Novaes *et al*, 2020; Picoli, 2020; Silva; Barreiro, 2019; Nunes; Neira, 2018; Fávero; Tonieto, Consáltier, 2020; Katuta, 2020; Moraes *et al.*, 2021; Pizolati, 2020.

¹² A biopolítica é considerada por Foucault como uma tecnologia de poder, em que se utiliza de mecanismos “de provisões, de estimativas estatísticas, de medições globais [...] de intervir no nível daquilo que são determinações desses fenômenos gerais [...]” (Foucault, 2005, p. 293).

momento atual sinaliza para condutas alinhadas ao aprender fazendo, ao aprender a aprender, ao experimentar situações remotas da realidade, pressupostos muito próximos do que se defendia anteriormente através do pragmatismo de John Dewey, propagado no Brasil na década de 1930 por um grupo de estudiosos, sendo Anísio Teixeira considerado o maior expoente, o campo educacional presencia o retorno dessas conjecturas em pleno século XXI.

Dito isso, o que as políticas educacionais almejam do sujeito contemporâneo no século XXI consiste na incorporação de condutas que possibilitem atuar segundo as regras de verdade do jogo neoliberal e empresarial, frente às exigências que vão se estabelecendo no Brasil desde 1930. Mesmo após rupturas e deslocamentos, o cerne dos pressupostos do pragmatismo ainda estão presentes no campo educacional.

Desse modo, em face das regras do jogo neoliberal, expandem-se o compromisso e a responsabilidade vinculados ao produto final, aos resultados, assim como na qualidade da educação, assim, estudantes e docentes são responsabilizados por suas escolhas e, conseqüentemente, pelos resultados, perspectiva ancorada à concepção de educação individualizada frente a um propósito coletivo regulador, esse cenário representa a dimensão biopolítica da sociedade de controle (Mascarenhas, 2018).

E, assim, a educação institucional contribui com a biopolítica da sociedade de controle, movimento marcado pelo deslocamento da formação baseada no *homo oeconomicus*, de um sujeito econômico, do trabalhador das trocas, para o *homo oeconomicus* empresário de si, o proprietário das habilidades e competências para o trabalho, ou seja, não assume mais a posição de vendedor do seu trabalho, mas sim, do gerente de suas qualificações, o qual gerencia seus investimentos educacionais e o controle de condutas, de forma que, a posição social e econômica poderá estar condicionada aos níveis de investimentos realizados.

A revisão de literatura empreendida nesta pesquisa apontou para as possibilidades da teoria foucaultiana para visualizar e identificar enunciados pertinentes aos discursos que circulam no campo educacional e estabelecem as relações de poder e saber, as quais são determinantes para instituir as regras do jogo de verdade pertencente a uma época. A verdade, para Foucault, está intrínseca ao acontecimento na dispersão histórica, o que permite visualizar que a emergência da verdade em torno da formação de um sujeito governamentalizado exige modos de subjetivação, capazes de atender as emergências atuais.

A sociedade de controle se concretiza na transversalidade de acontecimentos, na emergência de um formato de sociedade vinculado aos desdobramentos da redemocratização brasileira, que sedimentou o terreno na formação discursiva neoliberal norte-americano, assim como na formação discursiva referente à globalização mundial. Esses discursos representam

bombas no campo educacional, visto os esforços em transformar instituições educacionais em empresas, a omissão em considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas de um país de proporções continentais impulsionam para as mazelas do Brasil como as diversas formas de preconceito, a corrupção política, o racismo, as lutas educacionais, as quais deixaram heranças nocivas para a instituição educacional atual e por fim o dano maior a ameaça à sociedade democrática.

É possível visualizar no contexto brasileiro a propagação dos acontecimentos discursivos empresariais a partir de meados 1930. Nesse período observa-se a implementação do processo de industrialização no Brasil, um processo tardio em comparação com outros países, a formação de sujeitos passa a ser discutida, e o campo educacional é visto como potencial auxiliar nesse processo, de forma a contribuir na formação de trabalhadores e consumidores (Rodrigues, 2023).

No entanto, foi na década de 1990, o ápice da implementação do pacote de medidas neoliberais, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Sob a orientação de organismos internacionais, os discursos neoliberais para o campo educacional preocupavam-se em estabelecer um currículo que atendesse ao projeto de sujeito estabelecido para o contexto neoliberal, surgindo, assim, a “pedagogia das competências” (Shiroma; Garcia; Campos, 2011, p. 226).

A década de 1990 foi marcado pela ânsia no processo de redemocratização após a ditadura militar, em que o discurso de globalização se materializava internacionalmente. Assim, a instituição educacional foi considerada como primordial aliada para a formação de um sujeito que atendesse aos discursos econômico, neoliberal e de globalização, sendo apontada a ineficiência no sistema educacional vigente na época, por meio de um diagnóstico dos sistemas de educação. Esse acontecimento permitiu uma reformulação no sistema educacional brasileiro, a exemplo da melhor redistribuição de recursos para a educação, por meio de uma administração baseada no modelo empresarial (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Entretanto, foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), em que houve legítima participação empresarial no campo educacional, sobretudo em relação dos desdobramentos do ensino superior. Nesse período houve um considerável aumento no número de instituições privadas dedicadas ao ensino superior, o que se enunciava correspondia à democratização do ensino superior, ao maior número de acessos ao alto grau de escolaridade, dito isso, a educação superior tornou-se um produto comercializado, adotou o papel de mercadoria sendo disputada por diferentes iniciativas privadas e um objeto financiado, o que deixou muitas pessoas endividadadas. Atualmente o aumento de instituições superiores da rede privada continuam

a se proliferar, com a ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância, impactando nos desdobramentos da educação brasileira¹³.

Desse modo, é possível constatar que o processo de elaboração das 3 versões da BNCC voltada para a educação infantil e ao ensino fundamental, foi marcado por situações conflitantes no Brasil, sobretudo o ano de 2016. O ano de 2016 no Brasil foi impactado por um acontecimento antidemocrático, o golpe jurídico- midiático- parlamentar que proferiu a derrubada da presidente Dilma Rousseff, o que ampliou as possibilidades de contrarreformas educacionais, sobretudo em relação à consolidação de discursos. Foi assim, que acontecem as mudanças de discursos no campo educacional, por meio da elaboração dos documentos educacionais, sobretudo da BNCC e da reforma do Ensino Médio.

Posteriormente, os anos que sucederam o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) agravaram a disseminação das premissas neoliberais na formação de sujeitos, destacando como principal artefato, os documentos educacionais. Período marcado por silenciamentos, a presença de discursos de ódio sobre gênero, ciência, ideologias, disseminação de notícias e informações falsas, a regulação teórica, isto é, a escola sem partido, composta pelo controle de teorias do que é permitido para a docente, como por exemplo, a censura aos conhecimentos provenientes do materialismo histórico-dialético, ademais a defesa da militarização para o campo educacional, materializada na implementação das escolas cívico-militares, acontecimentos que foram responsáveis por um retrocesso no campo educacional brasileiro.

Durante o período do governo de Jair Bolsonaro como chefe de Estado, o país enfrentou a pandemia de Covid-19¹⁴ em 2020, sendo registrados acontecimentos singulares, causados pelo próprio presidente, como por exemplo a utilização das mídias sociais com o objetivo de enunciar opiniões racistas, sexistas e propagar a desinformação. O que se presenciou nesse governo correspondeu a uma forte polarização partidária, o poder representado por força unilateral (ameaça à condição democrática de sociedade), acontecimento que contribuiu para a demarcação da sociedade brasileira por meio de silenciamentos, incredulidade na ciência, banalização do multiculturalismo e a intolerância em relação às diferenças.

¹³ As políticas de inclusão no Ensino Superior iniciadas a partir do século XXI no Brasil, como premissa de “necessidade” para a vida no contexto neoliberal, foram determinantes para o aumento de matrículas nas Instituições de Ensino Superior privadas, sobretudo na modalidade EaD, e desta forma a educação passou a ser comercializada tendo a formação discursiva baseada no discurso econômico.

¹⁴ Covid-19 consiste na abreviação da expressão em inglês: Coronavirus Disease, conhecida em português como coronavírus.

A restrição da livre circulação da população, no período da pandemia de Covid-19, adotada para a segurança de todos, foi agravada pelos discursos insipientes do presidente Jair Messias Bolsonaro. Infelizmente, o Brasil enfrentou uma pandemia aterrorizante, sob a condução de um chefe de Estado incapaz de demonstrar empatia às inúmeras mortes registradas no país, audacioso o suficiente para questionar a eficácia das vacinas, burlar os sistemas para não receber a vacina e banalizar as consequências da doença.

Isto posto, observa-se que a organização educacional institucionalizada, a escola, inserida nesse complexo contexto desenvolve suas práticas tangenciadas por esses acontecimentos, pela propagação desses discursos, os quais representam o arquivo desses acontecimentos. Assim, os discursos dos documentos educacionais vigentes e implementados nesse período foram alterados a partir dos discursos externos que circulavam por diversos meios, redes sociais, mídia em geral, capazes de ampliar o alcance das articulações discursivas para uma Base Comum de conteúdos, objetivos e competências na formação do *homo oeconomicus*.

É justamente a partir dos acontecimentos no período da pandemia de Covid-19 que o movimento Todos pela Educação (TPE) se consolida, a partir da chancela do MEC de forma a emitir enunciados que determinam as regras do jogo no campo educacional desse período. O que se legitima como verdade no campo educacional segue as interdições discursivas no sentido de estabelecer os saberes que irão compor o currículo e o que será silenciado. Assim, as regras do jogo são definidas mediante a elaboração de estratégias instituídas por meio das relações em rede, as redes políticas.

1.3 O MOVIMENTO DAS REDES NA EDUCAÇÃO

O cenário educacional atual apresenta-se interligado por diversas relações onde diversas instituições, organizações privadas e públicas estabelecem parcerias dinâmicas por meio de redes. As redes favorecem a gestão articulada favorecendo articulações discursivas, pois cada instituição oferece discursos distintos, ampliando as formas de governo, a governança em rede na educação.

As redes representam novas formas de lidar com os problemas educacionais, as quais auxiliam a definir políticas educacionais por meio de decisões pensadas em conjunto, gerando estratégias e ações a partir de uma articulação discursiva. Nessa perspectiva, alianças são formadas de forma a estabelecer uma interdependência em que as relações de poder e saber são estabelecidas pela hierarquia, o que estabelece o gerenciamento de decisões marcado pelo capital, ou seja, pela instituição que detém capital, e que gera o financiamento do campo. Desse

modo, sinaliza-se para os setores empresariais da sociedade que detém voz na sociedade e são os setores que determinam os discursos no campo, estabelecidos pelas redes de governança,

As redes são fundamentais para a incorporação dos discursos, pois promovem legitimidade nos regimes de verdades para um campo. Uma vez que os discursos estão em movimento na sociedade, articulações e estratégias adotadas no campo educacional são frutos dos desdobramentos da sociedade.

Nesse sentido o Movimento TPE teve um papel crucial na legitimação desses discursos para o campo da educação, pois envolveu toda a esfera social nos assuntos educacionais, contribuindo para determinar as metas atribuídas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Movimento TPE foi responsável na mobilização social para auxiliar nas decisões educacionais alinhados aos discursos do Banco Mundial e de outros organismos nacionais e internacionais.

Os baixos resultados no desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala motivaram vários setores da sociedade a pensar em estratégias de governo para modificar esses dados como políticas educacionais voltadas para a qualidade educacional. Assim, a partir da década de 1990 os discursos da área econômica associados à qualidade educacional foram gradativamente incorporados, sobretudo no ano de 2006, quando as premissas do Movimento TPE são efetivamente incorporadas¹⁵.

As alianças estabelecidas por vários segmentos sociais firmam o pacto social pelo movimento TPE baseada na projeção de um tipo específico de sujeito e gestão educacional. Portanto, os envolvidos com o campo educacional anteriormente constituídos por docentes, passa agora a ter novos participantes, sobretudo envolvidos com o setor empresarial, além de toda a sociedade civil no controle e na intervenção das decisões no campo.

Portanto, analisar essas alianças, parcerias e o envolvimento de redes que são articuladas para se pensar em políticas educacionais exigem pensar além das estruturas e investigar o movimento, a dinâmica complexa das redes. O Estado já não representa a única força de poder que estabelece as legitimidades discursivas em um campo, há forças difusas no movimento das articulações, das parcerias nas redes que forma uma trama discursiva que atua nas articulações discursivas do campo educacional intervindo na “[...] produção de conhecimento e de governo/governamentalidade [...]” (Avelar; Ball, 2024, p.22).

¹⁵ Para maior aprofundamento, consultar Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 230).

A governança constatada no campo educacional atual refere-se à subordinação das premissas do mercado e dos discursos assumidos pelas redes compostas por diversas instituições públicas e privadas. Portanto, a análise a partir dos pressupostos da governança auxilia no entendimento do movimento presente no campo educacional, compostos pela complexidade das relações entre “[...] o Estado, o mercado e a sociedade [...]” (Avelar; Ball, 2024, p. 23).

Assim, o discurso do bem-estar social defendido no início do século XX, anteriormente ancorado sob a égide positiva e salvacionista de que a educação institucionalizada poderia oferecer melhores oportunidades sociais é substituída no século XXI pela premissa negativa da educação como estratégia individual de sobrevivência social, entendendo que:

Se até aqui a educação foi um fator de ascensão social, permitindo às pessoas maiores chances de subirem na vida, daqui para frente a educação será cada vez mais um fator de inclusão social. Isso significa que as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas (TPE, 2008, p. 5).

Diante de tais considerações, as contribuições de Foucault (1999; 2014a; 2014b; 2020; 2021a, 2021b) permitem combinar o visível e enunciável em relação ao limiar dos enunciados percebidos nos discursos do movimento TPE composta pela articulação de redes analisadas além da positividade e racionalidade previstas. As possibilidades teóricas oferecidas por Foucault amparam a reflexão sobre a educação, auxiliando a compreensão de tal instituição como uma prática social composta por determinadas regras discursivas que a compõem as quais são estabelecidas nas relações que definem as forças de poder e saber. Isso posto, a educação, como um campo, apresenta em suas relações de poder e saber, e sua funcionalidade está relacionada à contribuição na formação de sujeitos, que atrai a construção e o funcionamento da rede de forma constante e nunca finita gerando uma correlação entre todos os envolvidos da rede.

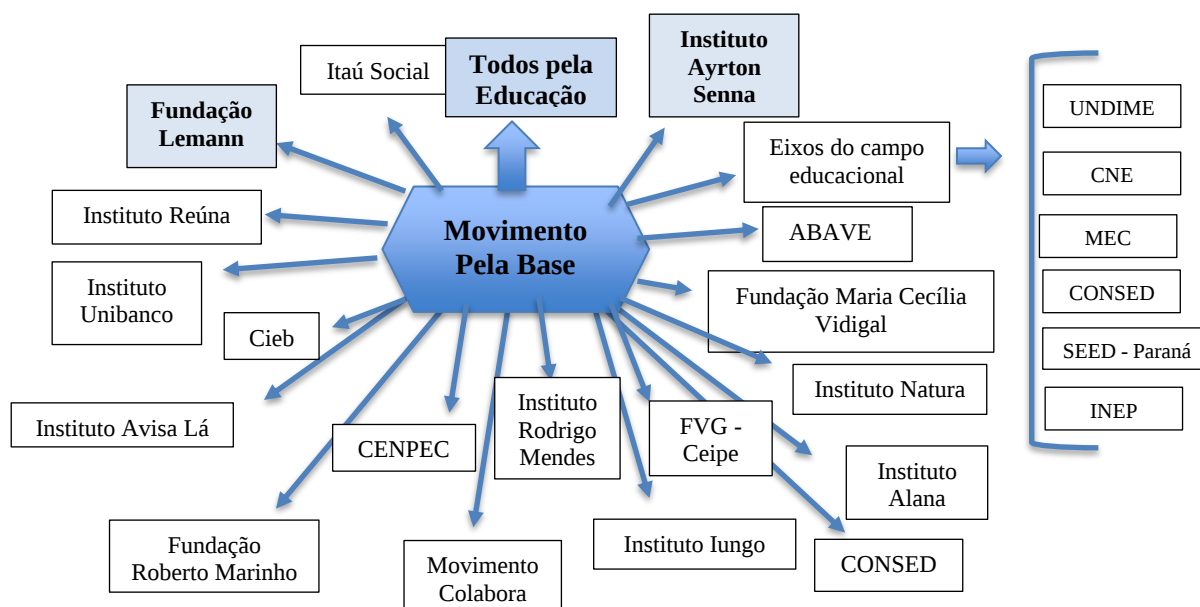
Alinhado ao Movimento TPE o Movimento Pela Base (MPB) é constituído por empresas privadas, públicas e sociedade civil, alinhadas às concepções internacionais do ensino voltadas para uma perspectiva global, sobretudo na elaboração de currículo e aos parâmetros e instrumentos de avaliação, movimento que vem pouco a pouco ganhando destaque no campo educacional. A composição do MPB ilustra os acertos políticos e econômicos que ressoam os discursos presentes na proposta da BNCC para a educação brasileira.

O foco da etnografia de redes consiste na análise dos movimentos, daquilo que representa o funcionamento da rede em um campo, como por exemplo, as articulações

discursivas responsáveis em legitimar condições de verdade. A etnografia de redes permite constatar os atores envolvidos nas redes políticas, responsáveis em desenvolver propostas para solução de problemas em um campo.

A Figura 1 representa uma etnografia de redes analisada a partir de sites no ano de 2023 que formam uma rede em defesa dos Movimentos TPE e MPB, a concretização de “[...] buscas *on-line* [...] de modo a compreender a proliferação de lugares e de atores políticos na Educação, assim, como a acelerada mobilidade (Avelar, 2024, p. 30). As relações e alianças estabelecidas por diversas empresas, instituições governamentais e não governamentais, instituições públicas e privadas, geram incoerência, uma vez que muitas dessas instituições não estão ligadas ao campo educacional.

Figura 1 – Movimento Pela Base – composição e parcerias



Fonte: A autora, adaptado de Movimento pela Base (MPB, 2023).

A Figura 1 expõe de forma esquemática as ligações dos discursos da base comum com os discursos de diversas empresas, assim, lança-se mão da possibilidade de análise das alianças sociais e políticas por meio da etnografia de redes, que considera todo o emaranhado das ligações entre as instituições, capaz de estabelecer a elaboração de políticas educacionais. Na análise dos documentos de previamente, em que circulam forças que geram tensionamentos e disputas de poder. A etnografia de redes consiste em um “mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular [...]” (Ball, 2014, p. 28).

Os dados coletados da etnografia de redes foram expostos na Figura 1, resultado da análise de redes políticas baseada nos estudos de Ball (2014, p. 28), por meio de “buscas

extensas e exaustivas na internet [...]”, nas páginas relacionadas ao MPB e ao Movimento TPE, vinculadas ao MEC. Desta forma, constatou-se a ampla participação das empresas como atores políticos na implementação e divulgação de políticas educacionais, as quais defendem o discurso gerencialista e o discurso empresarial no campo educacional.

Nesta análise, destaca-se a Fundação Lemann, criada em 2002, como principal responsável na implementação e divulgação de articulações discursivas para o campo educacional. A Fundação Lemann é considerada uma organização familiar, responsável por sistematizar o acesso e a propagação da defesa de uma educação de qualidade e eficácia medida em avaliações de larga escala.

Outra fundação em destaque presente nessa articulação de alianças e parcerias corresponde ao Instituto Ayrton Senna, devido seu poder de voz dentro da sociedade, e que define seus empreendimentos para a educação voltados para “acelerar a qualidade da educação pública”¹⁶. O instituto Ayrton Senna está engajado na mobilidade social e *advocacy*, isto é, elabora políticas públicas de forma a organizar metas que contribuam para qualidade educacional aliadas à pesquisadores externos de outros países.

A qualidade e eficácia, enunciadas nos discursos que compõe a rede do Movimento TPE e do MPB, recebem investimentos sobretudo de empresas privadas e órgãos internacionais que dependem dos resultados de desempenho atribuídos às políticas educacionais de avaliação. Trata-se de estratégias que garantem a incorporação e legitimação de determinados discursos no campo educacional. Atores participam das redes de alianças, ocupam posições que estabelecem as relações de poder e saber, consolidam os regimes de verdade que determinam a legitimidade discursiva de um campo, no caso investigado o campo educacional, interferindo diretamente nas políticas educacionais voltadas a modelos internacionais de países distintos que não possuem semelhança às condições brasileiras.

As articulações discursivas presentes no campo educacional se organizam em rede, um “modo-chave [...] um tipo de tecido conectivo [...] de interação social (Ball, 2014, p.29), fato que indica o movimento entre as relações sociais, corporificados no controle das práticas sociais, em que as redes garantem a adoção de estratégias e condutas em um campo. As redes se desenvolvem a partir de objetivos mútuos, são compostas por diferentes atores, individuais e/ou coletivos, providos de poder e capacidades para difundir, elaborar e executar políticas dentro das relações em um campo específico.

¹⁶ Maiores informações podem ser coletadas do site de divulgação do Instituto Ayrton Senna: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em 03/03/2025.

Importante destacar que as redes estão em constante movimento, não são alianças fixas, a todo momento desfazem-se ou refazem-se adesões, assim como há uma expansão, a adesão a novas redes. Um exemplo refere-se ao MPB, que engloba, juntamente, o movimento TPE. No contexto brasileiro, existe uma diversidade de fontes que contribuem com a divulgação e disseminação discursos defendidos pelas redes, como *sites*, *blogs*, publicação de pesquisas encomendadas, mídia, entre outros meios de divulgação.

Os 2 movimentos pela educação (TPE e MPB) revelam as alianças de pessoas ligadas ao setor empresarial na resolução de problemas e adoção de condutas no campo educacional. Por meio de uma busca pela biografia dos conselheiros do Movimento TPE e do MPB, principalmente dos conselheiros

No MPB, a governança se estabelece por um conselho consultivo composto por jornalistas, administradores e educadores com especializações no exterior, ligados aos sistemas de avaliação educacional e Conselho Nacional dos Secretários de Educação, assim como na composição do Movimento TPE encontram-se educadores vinculados à educação estrangeira, sobretudo a estadunidense, empresários, advogados e administradores de empresas.

As políticas educacionais de avaliação desenvolvidas no contexto das redes estabelecem possuem a legitimação por dados quantitativos. Os dados quantitativos amplamente divulgados, estabelecem um sistema de competição entre as próprias instituições educacionais e desconsideram as condições socioeconômicas dos estudantes, os recursos físicos e didáticos das instituições educacionais e das possibilidades vinculadas às práticas docentes, como por exemplo investimentos em formação e valorização docente.

Ademais, as avaliações aplicadas na EB priorizam alguns componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, fato que corrobora a ampliação do tempo escolar semanal para as aulas que abordam esses conhecimentos, consequentemente, houve uma diminuição do tempo escolar de outros, como a EF, por exemplo. Desta forma, Betti (2018, p. 169) faz uma excelente leitura relacionada à EF para esses discursos que enunciam a qualidade e eficácia da educação, e diz:

A Educação Física não poderia contribuir para o projeto global da BNCC, qual seja, de gerenciar a política educacional a partir das avaliações em larga escala, com base nas competências e habilidades padronizadas supostamente adquiridas pelos estudantes durante a escolarização.

Entende-se relevância dos conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática para a formação dos estudantes, no entanto, questionam-se os equívocos

conceituais encontrados ao longo do texto, que materializam a defesa pela base comum na EB brasileira. A EF desenvolve importante papel para a formação dos sujeitos nas instituições de educação, como articulador dos demais saberes escolares, componente curricular capaz de proporcionar o conhecimento do corpo humano e suas possibilidades físicas, biológicas, psicológicas e funcionais para a vida social e econômica no mundo.

Os discursos presentes no campo educacional influenciados pela a composição de parcerias empresariais propõem para a EF o retorno de objetivos de aprendizagens relacionadas às estratégias tecnicistas de ensino, o que representa um retrocesso dos estudos e avanços da EF para a formação dos estudantes. Os discursos atuais apresentam um retorno da visão reducionista da EF no campo educacional.

Nesse sentido, os discursos dos documentos educacionais enunciam para a EF para o EFI baseadas em práticas mecânicas, na valorização do experimentar e fruir, objetivos de aprendizagem propostos para o EFI. A ausência de diálogo ao inserir a EF dentro do projeto da base comum estabelecida nos documentos educacionais atuais preocupa.

Duas alternativas restam aos docentes nessa perspectiva, implementar as exigências preestabelecidas nos documentos educacionais, as quais priorizam os aspectos performativos dos estudantes ou resistir e atender às especificidades de cada realidade.

A seguir, serão expostas as principais contribuições da teoria foucaultiana para os estudos educacionais. Visto, as múltiplas possibilidades de se pensar diferente a educação, o pensamento de Michel Foucault possibilita a identificação e as visibilidades dos fatos e enunciados dos discursos, os ditos e não ditos, por meio das relações de poder e saber que determinam os modos na constituição do sujeito.

1.4 O LEGADO DE MICHEL FOUCAULT: POSSIBILIDADES NOS ESTUDOS EDUCACIONAIS

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.

(Foucault, 2014 p. 135)

As contribuições dos estudos de Michel Foucault têm subsidiado muitas pesquisas em diversas áreas acadêmicas, inclusive no campo educacional, visto seu potencial teórico e analítico relacionado, a identificação dos modos de objetivação e subjetivação na constituição do sujeito e a legitimidade discursiva de determinados campos de acordo com as relações de poder e saber. O filósofo de Poitiers desenvolveu seus estudos a partir de uma perspectiva

teórico-metodológica arqueológica/genealógica, a arqueogenealógica e suas contribuições fomentam pensar a ontologia do presente, propensa a obter um diagnóstico, de como os acontecimentos da atualidade se tornaram realidade.

Assim, esta pesquisa empregou importantes conceitos provenientes dos estudos de Michel Foucault (1999; 2009; 2014a; 2014b; 2020; 2021a, 2021b). Utilizou-se importantes ferramentas de análise investigativa para auxiliar nesta pesquisa, como as relações de saber e poder, o conceito de governamentalidade, os modos de subjetivação, de objetivação incorporados na sociedade, que representam um período histórico.

Foucault expressa o pressuposto de que a constituição do sujeito está condicionada às regras de jogo de poder e saber determinadas por instituições que formam uma determinada sociedade. Desse modo, os objetos de investigação são determinados pelas regras discursivas de um período, as quais orientam os interesses e evidenciam problematizações acerca de uma época.

Assim, faz-se necessário destacar que os pressupostos teóricos foucaultianos apresentam estreita relação com a época e o contexto histórico em que o filósofo esteve inserido. O caminho que Foucault percorreu, seus estudos e pesquisas, remetem aos questionamentos relacionados à constituição do sujeito moderno e pós-moderno, nega o positivismo do pensamento humanista.

Recusar o pensamento humanista moderno dispõe possíveis riscos, uma vez que representa um caminho sem volta, Foucault opta por considerar as análises das verdades históricas do que as análises antropológicas e ideológicas. E, diferentemente da historiografia conduzida por historiadores, linear e unilateral, Foucault desconstrói a história e considera discursos, objetos e sujeitos silenciados, de forma a entender como determinadas verdades foram consideradas e outras não.

Seguem, então, alguns dos caminhos que Michel Foucault empreendeu esforços. Na área das Humanidades, na *École Normale Supérieure*, entre os anos 1945 e 1949, em Paris, tendo Jean Hyppolite como preceptor, o célebre estudioso de Hegel, além de docentes como Maurice Merleau-Ponty e Louis Althusser. Na Sorbonne, instituição que Foucault graduou-se em Filosofia e Psicologia, em que defendeu sua pesquisa de doutorado, intitulada *História da Loucura na Era Clássica*, sob a orientação de Georges Canguilhem, em 1961.

Foi a partir da produção de a *História da Loucura na Idade Clássica*, que Foucault inicia a fase arqueológica do seu pensamento, concentra a investigação nos modos e em como os discursos sobre a loucura estavam sendo disseminados e a possibilidade de intervir na constituição do sujeito moderno a partir do século XVII. As discussões em *História da Loucura*

na *Era Clássica* se baseavam na problematização acerca da normalização de comportamentos na definição de parâmetros de exclusão e inclusão, e na constituição das regras do jogo, daquilo que poderia ser considerado aceitável e não aceitável para se viver em sociedade em uma determinada época.

Foucault (1999) defende a descontinuidade e rupturas nos acontecimentos que marcaram a história, compreendendo que as *epistemes* representam as possibilidades dos saberes em cada época, por meio de emergências históricas e que se modificam de acordo com discurso científico operado em um determinado momento. Para Foucault (2020, p. 231) a *episteme* pode ser entendida como “[...] o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados”

A *episteme* não representa o conjunto de conhecimentos que se pode saber em uma época, e sim, o conjunto de possibilidades das relações das práticas discursivas que a partir das regras de emergências das ciências, possibilitaram diferentes linhas epistemológicas. A *episteme* consiste na ligação das práticas discursivas de uma época que torna possível analisar as diferentes figuras epistemológicas de diferentes ciências.

Portanto a *episteme* ampara práticas discursivas uma vez que,

[...] a *episteme* não é o que se pode saber em uma época, tendo em conta insuficiências técnicas, hábitos mentais, ou limites colocados pela tradição; é aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências (Foucault, 2020, p. 232).

Dito isso, a *episteme* indica o relativismo histórico, no sentido que os sujeitos se organizam mediante à racionalidade específica, emergente de um período. Por fim, a *episteme* simboliza a ordem discursiva assumida nos mais diferentes períodos, em que o regime de verdade de saberes se legitima e dá a condição de existência num processo complexo estabelecidos por conflitos ou aceitações.

Foucault (1999), a partir do pensamento moderno, apresenta a descontinuidade de 3 esferas, 3 regiões epistêmicas, marcadas pelas mutações: da História Natural para a Biologia, da História das Riquezas para a Economia Política, e da Gramática Geral para a Filologia. As análises nos séculos XV e XVI sobre a História Natural, das Riquezas e Gramática geral, eram visibilizadas e enunciadas por representações, formas de reconhecer o homem, o período permitir pensar de um modo específico, era outra *episteme*, “mas não havia consciência epistemológica do homem como tal” (p. 425).

A obra *As palavras e as coisas*, cuja primeira edição foi publicada em 1966, representou o ápice na análise arqueológica historiográfica. A fase arqueológica de Foucault dispõe de um novo modo de pensar, ameaçando as certezas compostas até então, sobretudo os conceitos formulados a respeito de sujeito, coisas, saberes e métodos considerados como verdades incontestáveis no campo investigativo.

Por meio de 3 recortes históricos: Renascimento (séculos XV e XVI), Idade Clássica (séculos XVII e XVIII) e Modernidade (séculos XIX e XX), Foucault (1999) estabelece que em cada período apresenta demarcações fronteiriças, continuidades e rupturas, as quais determinam novas representações dos objetos, em cada recorte a existência de uma episteme específica. Foucault (1999) destaca descontinuidades históricas marcadas por regras discursivas, as quais determinaram formações discursivas, produziram verdades, enunciadas em discursos, estabeleceram condições de fala e silenciamentos.

Assim, quando 3 domínios, 3 campos de saberes são considerados elementos atravessados pelo homem: as palavras (linguagem), os seres, a vida (biologia), e, por fim as riquezas (trabalho), surgem então, as Ciências Humanas na Modernidade, em que “[...] o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece [...]” (Foucault, 1999, p. 430). Ou seja, as ciências humanas representam um acontecimento, momento em que o homem assume a posição de sujeito e objeto do conhecimento, o postulado do fim da metafísica.

Os domínios *epistêmicos* perpassam o homem, o dominam e cruzam-no “[...] como se ele não fosse mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deva desvanecer-se na história. A finitude do homem se anuncia – na positividade do saber [...]” (Foucault, 1999, p. 432). Desse modo, o homem pode a qualquer momento se tornar obsoleto dele mesmo, “e talvez o fim está próximo” (Foucault, 1999, p. 535).

Ao conduzir o pensamento para além das verdades adquiridas, rejeita as verdades universais, sob a verdade humana, em que declara a morte de Deus e do homem. Ou seja, Foucault (2006b) evidencia as verdades do homem, pela loucura, linguagem, sexualidade e padrões da criminalidade ao longo do tempo, analisando as relações de poder e saber, questionando assim, as verdades universais construídas historicamente e que induz as formas de pensamento, a partir das contribuições de Nietzsche.

A *Arqueologia do saber*, obra publicada em 1969 representa uma resposta às críticas à obra *As palavras e as coisas*. Responde questionamentos e esclarece melhor a arqueologia do saber (Foucault, 2020). A *Arqueologia do saber* identifica os saberes por meio da objetivação histórica de uma época, identificando quais saberes tornam o homem um sujeito finito, limitado

ao seu contexto, contrapõe os discursos emitidos por Descartes e Bacon, precursores empiristas do período moderno. O discurso representa, na arqueologia do saber, a máxima na investigação referente à constituição do sujeito, sobrepõe ao objeto como existência em si, considera o discurso como fruto de regularidades discursivas, construídas através das formações discursivas através das relações históricas de modo a identificar os enunciados na situação dos acontecimentos.

Em *Vigiar e punir*, célebre obra de Foucault, publicada em 1975, o autor inaugura o momento genealógico das análises investigativas, fundamentando suas premissas nas evidências de Nietzsche. A obra revela a história genealógica das instituições reguladoras e normalizadoras da sociedade, instauradas a partir de relações de poder e saber em lugares institucionais, espaços políticos onde ocorrem práticas sociais, tendo a instituição educacional como um desses lugares (Foucault, 2014b). As regras do jogo de verdade se estabelecem a partir das relações de saber e poder responsáveis em constituir o sujeito, bem como o sujeito é constituído, nesta perspectiva, sujeitos e objetos se constituem simultaneamente.

Desse modo, o sujeito consiste no resultado de formações discursivas baseadas em vontade de verdade. Os discursos proporcionam quadros normalizadores de caráter moral, disciplinar e de controle para uma sociedade, tendo a instituição educacional formal como organização importante recurso de disseminação de discursos, uma vez que as ações educacionais são determinadas por um currículo, que representa um “[...] documento disputado que sintetiza jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que ensinar” (Paraíso, 2023, p. 10).

Para Foucault (2006, p. 253) a análise discursiva representa:

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.

O ponto fulcral da verdade se encontra no discurso, não é o homem quem emite a verdade, é o discurso que determina a formação da verdade no homem. A perspectiva foucaultiana, pois revelam a identidade do sujeito perante a propagação de discursos, os quais objetivam conceder a sua verdadeira subjetividade (Foucault, 2006).

Em vista disso, a análise do campo educacional por meio do legado de Michel Foucault permite identificar as regras do jogo de verdade adotadas nas formações discursivas através das relações de poder e saber que permeiam as instituições educacionais, e instituem formações

subjetivas condicionadas à governamentalidade adequada às condições do século XXI. As instituições educacionais têm desempenhado efetiva contribuição na subjetivação de sujeitos, uma vez que “[...] reforçam determinadas prescrições normativas hábitos e condutas estreitamente vinculados à regulamentação e ao controle dos fenômenos inerentes à população [...]” (Gadelha, 2016, p. 180).

Ter a população sob controle, permite que comportamentos sejam amplamente vigiados por meio de dispositivos de controle capazes de garantir o exercício da governamentalidade em locais institucionais, como por exemplo a instituição educacional. No interior dos espaços institucionais, funcionam mecanismo que garantem as políticas de controle do sujeito, os quais determinam o que pode ser dito ou não.

Ouvir as narrativas dos docentes, representa dar voz aos sujeitos que agem, pensam e atuam no campo educacional. Portanto, os docentes estão conectados diretamente com determinadas articulações discursivas, uma vez que a instituição educacional consiste em uma arena política, em que ações pedagógicas são efetivadas, controladas ou moldadas, ou seja, representam assim um local político.

Atualmente, os documentos educacionais representam um forte dispositivo de controle das ações pedagógicas, visto que sustentam discursos regidos por regras do jogo de verdade do século XXI, o que determina a governamentalidade específica para a sociedade de controle. Para tanto, as narrativas dos docentes captadas nas entrevistas possibilitaram identificar as regras discursivas no contexto investigado, em relação à formação discursiva das articulações que estão vigentes nos documentos educacionais.

Desse modo, ao explorar a historicidade arqueológica e genealógica da formação discursiva dos documentos educacionais, remonta-se ao acontecimento da redemocratização do Brasil, visto o resultado que impactou diversos âmbitos sociais. A ascensão do neoliberalismo como projeto social no Brasil se desenvolveu entre os anos de 1975 e 1985 onde as práticas institucionais, sobretudo a instituição educacional tornou-se aliada nos processos de objetivação e subjetivação de sujeitos. Assim, o neoliberalismo conduziu as articulações discursivas em todos os campos da sociedade brasileira, inclusive no campo educacional.

Por conseguinte, o próximo subcapítulo versa acerca do poder e saber nas instituições educacionais, bem como expõe minimamente o caminho que Foucault empreendeu em relação à constituição de sujeito e às emergências subjetivas.

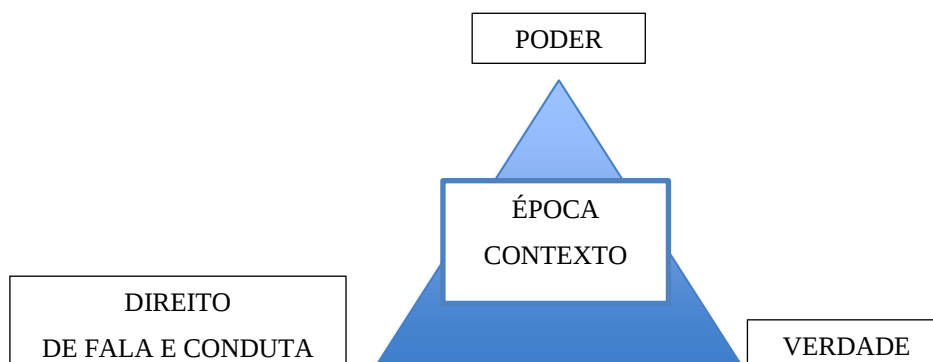
1.5 O PODER E O SABER NO CAMPO EDUCACIONAL: SUJEIÇÃO E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Para Foucault (2014b), a análise arqueogenealógica perpassa o sistema de organização institucional de diversas áreas, com o objetivo de entender as relações de saber e poder que se estabelecem e que resultam na transformação de indivíduos em sujeitos de acordo com um regime de verdade. Assim, toda sociedade moderna ocidental apresenta uma estrutura que compõe uma rede de instituições, cada uma com sua função: a prisão, a escola, o hospital. No entanto, todas trazem mesma estratégia de aplicação aos modos de sujeição, objetivação e subjetivação, compondo instituições de sequestro, que detêm os corpos em espaços de confinamento responsável.

O corpo, para Foucault (2014b), não é de fácil sistematização. De forma sintética, ele o considera uma matéria física mantida durante o percurso da humanidade, capaz de se modificar a partir de técnicas disciplinares e de biopolítica. A existência do sujeito dependerá das relações de poder e saber, bem como da adoção de comportamentos determinados por discursos emitidos na emergência e contingência de cada época.

Foucault (1999) aponta que o poder representa algo imaterial está presente em todas as relações institucionais, nas práticas sociais, as quais estão em constante movimento, no limiar e intersecções de causas e efeitos, as quais legitimam a condição de verdade, no interior dos campos de saberes, a partir do que pode ou não ser dito. O poder corresponde a essência do discurso, o qual opera a partir do discurso que pode ser identificado como uma sucessão de elementos, por isso o discurso representa “[...] uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através do quais o poder é vinculado e orientado” (Foucault, 2006b, p. 254). Assim, as análises discursivas operam na descrição da relação desses elementos considerando os regimes de verdade de uma época no seu contexto.

Figura 2 – Análise das relações de poder nas instituições segundo Michel Foucault.



Fonte: A autora, adaptado de Foucault (2005).

A figura 2 ilustra a representação do poder a partir dos vértices do triângulo permite analisar como está relacionado ao direito de dizer certas verdades, as quais pertencem a um campo de saber, dentro de um contexto e época específicos. Nas palavras de Foucault (1999, p. 29):

[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de questionar, de nos questionar, não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para produzir riquezas. E, de outro lado somos igualmente submetidos à verdade, no sentido que a verdade é norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder.

Dessa forma, tudo o que pode ser dito em um contexto, numa época, está intimamente ligado à norma, ao direito, às regras concebidas a partir da legitimidade da verdade condicionada ao poder situado nas relações das práticas sociais. O poder estabelecido nas relações das práticas sociais se materializa desprovido das relações de dominação, uma vez que, na sociedade ocidental, regem-se as liberdades, portanto, o poder opera nas “[...] múltiplas sujeições que ocorreram e funcionam no interior do corpo social” (Foucault, 1999, p. 32).

Ao ilustrar o poder na Figura 2 é possível entender minimamente como esse movimento ocorre, pois, ao apreender as narrativas dos sujeitos situados em um contexto e período histórico distintos, o que é dito ou visível representa a condição de verdade daquele local, estabelecida nas práticas discursivas através do direito de fala localizado em determinadas posições. Portanto, o poder não é propriedade, o poder existe a partir das disposições, “[...] não tem homogeneidade define-se por singularidade, pelos pontos singulares por onde passa” (Deleuze, 1988, p. 35).

Foucault, *Em Defesa da Sociedade* (2005, p. 28-29), traz a premissa de que:

Não há exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda a sociedade, mas acho que nossa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular. [...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la.

Por isso é errôneo pensar que o Estado detém poder definitivo, até mesmo na modernidade, pois o movimento de suas engrenagens em seus aparelhos de controle, como a prisão e a escola, por exemplo, são os fatores resultantes das condições para a materialidade dos tipos de poder, o poder representa uma ação da ação, pode-se citar como exemplo, o poder disciplinar e o poder de controle.

Dito isso, para Foucault (2014) o poder não representa uma ação finalizada, não é global, depende das relações de força que atravessam e interseccionam um campo, os quais permitem o funcionamento em todo lugar não somente nas condições de classe (dominantes e dominados), opondo-se assim, a concepção de poder definida pela linha epistemológica do materialismo histórico-dialético.

Para Foucault (2014), o poder exercido por meio da violência e por ideologias não existe, antes de reprimir “[...]o poder “produz realidade” [...]” (Deleuze, 1988, p. 38). Assim como não há concentração ou totalização de poder, para Foucault, o poder se dá de forma difusa, sem repressão ou ideologia, o poder se estabelece por relações, por meio de mecanismos dispostos na sociedade (Deleuze, 1988). Atualmente, em nossa sociedade contemporânea ao se cartografar o poder, evidencia-se dois diagramas: o disciplinar e o de controle.

Foucault (2012) considera a governamentalidade como o governo de si e dos outros a partir da legitimidade de verdade estabelecida pela força que detém poder, a qual irá estabelecer uma forma de condução normalizada nos processos de objetivação (práticas coercitivas), de sujeição (condutas preestabelecidas) e de subjetivação (condutas, contracondutas e resistências em um modo de se relacionar e olhar o mundo). A governamentalidade consiste em um conjunto de forças de poder providas pelas instituições e pela rede social, incorporadas pelo próprio sujeito, representando o cerne na aquisição de subjetividades, a adoção de determinados comportamentos.

O sujeito contemporâneo pode ser considerado um produto do pensamento moderno¹⁷, objeto e provedor de conhecimentos, condição que caracteriza o sujeito como existência humana a partir do trabalho, da linguagem e da vida. Desta forma, as organizações institucionais desencadearam um processo construtivo de identidades de acordo com as condições de trabalho, da linguagem e da vida em si em cada época distinta referente à constituição da

¹⁷ Para Foucault (2010b) o período moderno representa algo além do que uma demarcação histórica. Nesse sentido, Foucault (2010b) analisa estudos como o de Kant, teórico que estabelece uma ruptura acerca do esclarecimento ao enunciar *Aufklärung* (esclarecimento) no sentido da maioria da razão, da liberdade de pensamento por meio do Iluminismo, o que vem a superar a visão do cogito da razão emitido por Descartes, ponto crucial para determinar o pensamento moderno do sujeito, os quais reverbera no tempo do presente, uma vez que Kant postula a máxima de que os sujeitos “[...] não são capazes ou não querem dirigir a si mesmos e que outros se apresentam obsequiosamente para tomá-los sob a sua direção (Foucault, 2010b, p. 29).

sociedade ocidental, por processos de objetivação e subjetivação, o que desencadeia a sujeição¹⁸ derivada das relações de poder e saber nos mais diversos campos e instituições.

E assim, as organizações institucionais de diversos campos encontram-se constantemente em tensões, disputas de poder e saber, lutas, certificadas por Foucault (2014b) como resultados de formações discursivas, as quais determinam a incorporação de comportamentos assujeitados para a emergência da vida em sociedade, que dispões de estratégias para a formação de sujeitos que atendam as demandas contingentes. No campo educacional, terreno fértil para produzir subjetividades, o indivíduo, desde a mais tenra idade, é submetido – em uma sequência linear – a saberes estabelecidos previamente, pensados e organizados a partir de postulações formativas baseadas na perspectiva discursivas atreladas a poderes do contexto que se rege. Assim, direciona-se o processo de ensino e aprendizagem com base na seleção do que será ensinado e o que será silenciado dependendo das forças que demandam subjetividades emergentes.

Foucault, demonstrou por diversas vezes, em entrevistas e cursos, que suas análises poderiam ser usadas como ferramentas, de forma que os usos de determinadas frases ou conceitos sejam capazes de “[...] produzir um curto-circuito, desqualificar ou quebrar sistemas de poder [...]” (Foucault, 2006a, p. 52). Deste modo, ainda que o filósofo nunca tenha dedicado seus esforços para compreender especificamente o campo educacional, suas análises fornecem ferramentas que possibilitam pensar diferente sobre a instituição educacional como um dispositivo essencial nas engrenagens de poder e saber dispostas na sociedade, em que são movidas por diversas relações, as quais produzem forças hierarquizadas nas micropolíticas exercidas por todos que nela atuam, desde estudantes, docentes e todos os envolvidos no campo.

A caixa de ferramentas deixada por Foucault (2006a) possibilita pensar nos acontecimentos no campo educacional, atravessados por exigências que direcionam a educação para a formação de um tipo de sujeito. No que tange a emergência do tipo de sujeito que as políticas educacionais reivindicam na atualidade, a instituição educacional exerce considerável contribuição na mobilização das estratégias de governamentalidade, por meio das relações de poder e saber, as quais são capazes de motivar o governo das condutas.

Isto posto, as exigências implementadas naturalizam a governamentalidade de uma forma normalizada, por meio do poder que atravessa e é atravessado pelas instituições e

¹⁸ Sujeição, para Foucault (2008a) corresponde em um processo relacionado à normalização coletiva das pessoas, no âmbito de uma sociedade para a formação do sujeito moderno por meio de vigilâncias e punições. Nesse sentido, o processo de sujeição ocorre na relação microfísica entre saber e poder o que resulta na autoidentificação do sujeito pertencente a uma determinada identidade.

sujeitos. Logo, os dispositivos de poder representados pelas instituições estabelecem um jogo das forças de poder que atravessam os indivíduos, corpos e mentes, operam de forma invisível por uma rede de múltiplas exigências governamentalizadas (Foucault, 2014b).

O campo educacional presenciou acontecimentos cruciais para inserção de enunciados provenientes de diversos campos, os quais determinaram a regras do jogo dos discursos vigentes. A BNCC (Brasil, 2017), pensada como uma política pública educacional que é resultado dos processos históricos e dos desdobramentos da prática social, representa um artefato controlador de currículos para a EB.

Segundo Foucault (2014b), as instituições estabelecem condições capazes de intervir na composição de subjetividades positivamente, ou seja, de forma passiva, natural, em que o poder se exerce invisivelmente por meio da governamentalidade. Isso contrasta com o período dos suplícios¹⁹, em que prevalecia a composição de subjetividade de forma negativa, disciplinada, baseada na aplicação visível do poder repressivo.

À vista disso, a instituição educacional desempenha um papel fundante no processo da governamentalidade, o qual desencadeia o processo de subjetividades, uma vez que as ações no campo educacional são fundamentadas por práticas discursivas. Tais práticas provêm de formações discursivas baseadas no regime de verdade da área econômica, que defende a arte de governo de si na perspectiva neoliberal, a formação do *homo oeconomicus* na perspectiva do empresário de si.

Assim, o controle acontece por meio do visível e enunciável nas instituições educacionais se utilizando de tecnologias de poder, dispositivos de segurança e controle responsáveis em contribuir para a normalização, por meio de política públicas educacionais, como a BNCC. A instituição educacional representa o palco de lutas, embates, no sentido de que se presenciam discursos, resistências e linhas de fuga, pois onde há poder, há resistências, possibilidades de subterfúgio à governamentalidade (Foucault, 2008a).

A BNCC não somente indica a orientação curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017), como também a orientação para o Ensino Médio (Brasil, 2018) e para a Formação de Docentes (Base Nacional Comum – Professores), que ainda está em trâmite, mas já tem causado polêmica a partir da Resolução CNP/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019²⁰. Esta propõe a reformulação dos cursos de Licenciatura para adequar a formação de docentes de acordo com as propostas da Base Nacional Comum.

¹⁹ Suplícios, forma de punição baseada na tortura e morte das pessoas, que poderia colocar em risco a vida do rei, a defesa da morte para garantir a vida do rei, no período da Idade Média (Foucault, 2014b).

²⁰ Para maiores informações, consultar o Portal do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2023a).

Neste viés, toda a rede de regulamentações tem direcionado o ensino para a cultura do desempenho²¹, em que são priorizados determinados saberes em detrimento de outros, considerando primordialmente as avaliações de larga escala. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pode ser considerado um exemplo, pois compreende um conjunto de instrumentos avaliativos, como questionários para todos os envolvidos (docentes, diretores, secretários) e um conjunto de questões avaliativas para os estudantes. Os resultados destas avalia o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²².

As avaliações externas, como o SAEB, promovem a competitividade entre as instituições educacionais, estimulam *rankings*, nutridos pelo enunciado da meritocracia e representam as condições de existência do discurso empresarial que defende a qualidade educacional a partir dos parâmetros avaliativos. Desse modo, a governamentalidade existente na sociedade de controle passa a ser incorporada nos processos de ensino e aprendizagem, corroborando os discursos defendidos na perspectiva curricular de base comum, por meio da valorização de conhecimentos exigidos nas avaliações.

Nessa perspectiva, alguns componentes curriculares são posicionados em patamares distintos de outros, de modo que, em certas condições conhecimentos exigidos nas avaliações são mais valorizados que outros. No caso da EF, na realidade investigada, por exemplo, em algumas instituições educacionais, estudantes com baixo rendimento, em algumas situações são privados de uma das aulas de EF para a recuperação de conhecimentos solicitados nas avaliações de larga escala.

A flexibilidade anunciada nos discursos dos documentos educacionais atuais representa a aparente condição de adequar as propostas com as realidades locais, pois, na realidade, aponta-se para exigências pontuais atreladas aos mecanismos de controle como planos de aula, registros de classe e avaliações. As tecnologias de controle compreendidas pelos registros de classe e planos de aula dirigidos²³ representam a materialidade dos mecanismos de poder e saber, os quais estão em movimento para o controle das ações pedagógicas no interior do campo educacional. Desse modo, há interdições sobre o que é permitido pronunciar em

²¹ A cultura do desempenho está incorporada nas políticas educacionais de vários países, estruturada sob a égide do neoliberalismo, com a meta de melhorar o desempenho acadêmico (competências e habilidades, entre elas: prioritariamente a leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática) dos estudantes. Esses conhecimentos são constantemente mensurados em avaliações de larga escala, sem a preocupação com a formação integral do sujeito (Ball *et al.*, 2016, p. 109).

²² Para maiores informações, consultar o Portal do Ministério da Educação MEC, que dispõe de informações sobre o IDEB, responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2023b).

²³ O Estado do Paraná oferece planos de aulas prontos, elaborados de acordo com os documentos educacionais. No município investigado, os docentes seguem um *template* para o plano de aula, juntamente com uma apostila de atividades elaborada pela Secretaria Municipal do Município.

determinado momento e quem, efetivamente, pode dizer algo a partir do “[...] modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 2014a, p. 17).

Saber, para Foucault (2020), gera poder, desde que seja legitimado por alguém ou por um grupo, não está relacionado ao efeito de uma *episteme*, mas na decorrência nas práticas de controle que dão luz a um saber, nesse sentido, a epistemologia seria um conjunto de saberes. Assim, cada discurso decorre de saber, tendo a instituição educacional a organização capaz de garantir o suporte da vontade de verdade de forma a contribuir para condutas de governo de si, a governamentalidade.

O regime de verdade adotado depende das formações discursivas formuladas a partir de saberes e adotados em uma instituição, que circulam a partir de práticas discursivas praticadas por sujeitos que pertencem ao campo, os quais na ordem do discurso dispõem o direito de pronunciar as verdades por meio das relações de poder. O processo de sujeição corresponde ao movimento marcado pelas instituições de sequestro²⁴ enquanto forma de poder, e há resistências, subterfúgios. Portanto, as resistências contra as diversas formas de poder promovem as linhas de fuga, os desvios, os quais evocam lutas, que, por conseguinte, determinam subjetividades individuais e coletivas.

Nos apontamentos de Foucault (1995, p. 235), as lutas representam a constante busca por identidade, por responder à questão: “quem é o sujeito?”

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que caracteriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõem-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros tem que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.

Desse modo, compreende-se que são as lutas e as resistências que definem a identidade do sujeito, as quais representam o enfrentamento dos processos de sujeição, em oposição às diversas formas de subjetivação, inclusive as administradas nas instituições educacionais. Nas instituições, as relações se estabelecem pela existência de poder na condição de acontecimentos, não por um poder absoluto, mas, sim, por deslocamentos, ora em um grupo ou indivíduo, ora em outro.

²⁴ Instituição de sequestro de corpos correspondem a uma expressão que Foucault (2014b) formulou para definir as instituições que oferecem técnicas de assujeitamento, ou seja, a disciplina de condutas, de modo que não se precise das amarras, correntes e grades de um confinamento, uma vez que o sujeito foi sujeitado a ter o controle sobre suas ações.

O controle estabelecido na instituição educacional ocorre por meio da fiscalização dos mecanismos de poder, tais como registros de classe e acompanhamento de planos de aula, de acordo com o que é estabelecido na BNCC (Brasil, 2017), no RCP (Paraná, 2018) e no CREP (Paraná, 2019). Assim, observa-se que as ações docentes estão sendo governamentalizadas.

Destarte, a flexibilidade na elaboração de currículos de acordo com as especificidades de cada localidade, como sugerem os documentos, existe em certa medida, mesmo porque, como sinaliza Foucault (2008), nunca seremos totalmente libertos da tutela de alguma instituição. Estamos constantemente sendo guiados pelas concepções discursivas de família, igreja, política, instituição educacional etc. Assim como em toda prática social, os docentes se encontram sob a tutela do sistema educacional, visto que, a partir da constituição do homem moderno, do sujeito moderno, todas as ações nas sociedades ocidentais passam a ser governamentalizadas.

A governamentalidade se estabelece na docente nas relações de poder e saber desenvolvidas na instituição educacional, ao assumir planos de aula previamente formulados, ao registrar objetivos de aprendizagem definidos previamente, ao fundamentar as aulas em materiais didáticos carregados de enunciados presentes nos discursos dos documentos educacionais. Os mecanismos de controle, como o Livro de Registro de Classe *On-line* – LRCO,²⁵ representam instrumentos de vigilância e controle sobre o que se enuncia nesses discursos. Os dados são monitorados por toda a equipe de coordenação pedagógica, tanto da própria instituição educacional quanto das Secretarias Municipal e Estadual.

Assim, quem é a docente ao fazer registros de classe e adotar planos de aula? Qual é a sua identidade, considerando que as ações pedagógicas estão sob tutela de várias pessoas, orientadas por um artefato de controle permeado por discursos a serem seguidos? O discurso de maior alcance é de nível nacional, representado pela BNCC (Brasil, 2017). Já os de alcance local, estadual, são os documentos vigentes no Paraná: o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019).

Percebe-se, então, que a instituição educacional detém do papel de corroborar significativamente a promoção do sujeito específico para o momento atual, que possua

²⁵ O LRCO consiste em um dispositivo documental de registro de frequência, a partir lançamento de conteúdos, planos e avaliações, tal tecnologia está articulada ao que determina os documentos vigentes no Estado do Paraná BNCC (Brasil, 2017), CREP (Paraná, 2019) e RCP (Paraná, 2018). O registro realizado no LRCO se sucede a partir de orientações previamente estabelecidas, portanto, o preenchimento não se faz de forma autônoma pela docente, e sim mediante aos códigos, habilidades, objetivos de aprendizagem, unidades temáticas, conteúdos para cada ano de escolaridade, definidos nos documentos educacionais atuais. Assim como, as orientações sobre as avaliações e sobre os planos de aulas apresentam modelos determinados por equipes pedagógicas, isto é, não cabe à docente decidir as avaliações e planos de aula de acordo com as características dos estudantes.

características para operar na sociedade de controle. Diante do exposto, a instituição educacional é capaz de impulsionar técnicas e dispositivos de normalização na produção de subjetividades em discentes e docentes, uma vez que os desdobramentos educacionais são orientados por um artefato de controle, o currículo.

Isso indica que a legitimação dos discursos dos documentos educacionais ocorre por meio de uma rede de artefatos, representada por dispositivos que promovem o controle no direcionamento da educação. Esses dispositivos são materializados no ensino público por meio de diferentes acontecimentos, como a implementação do LRCO, o uso de livros didáticos e a atuação de consultorias educacionais. As consultorias se concretizam em formações continuadas, projetos, soluções para problemas surgidos no âmbito educacional, como os baixos resultados nas avaliações de larga escala. Além disso, a legitimação ocorre por meio de *slogans* promocionais divulgados em redes sociais e na mídia em geral, promovidos por diversas instituições, como, por exemplo, o Movimento TPE e o MPB.

O Movimentos TPE e o MPB impulsionam o controle, chama a sociedade para “fiscalizar” a educação e as consultorias educacionais vão sendo pouco a pouco articuladas para prestar serviços às instituições educacionais, os quais são muitas vezes patrocinados por grandes empresas e *lobbys* corporativos, onde oferecem diferentes produtos e funcionalidades. Como exemplo de consultoria educacional para a resolução de problemas educacionais das instituições públicas, podem ser citados, os livros didáticos elaborados por editoras pagas com dinheiro público responsáveis em padronizar a implementação de uma base comum curricular para todo território brasileiro fundamentado em discursos que emitem a emergência de um tipo de sujeito a ser constituído.

Na sequência, os modos de sujeição, objetivação e subjetivação serão examinados com um rigor maior, de forma, a ponderar os efeitos da governamentalidade na instituição educacional.

1.6 OS MODOS DE SUJEIÇÃO, OBJETIVAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Michel Foucault, na aula de 7 de janeiro de 1976, no curso intitulado *Em defesa da sociedade* (1975-1976) desenvolveu uma linha de raciocínio de forma a apresentar a definição de saberes sujeitados, e para isto traçou duas linhas: uma relacionada aos saberes historicamente considerados ao longo dos tempos e outra que designa os saberes ditos populares, os quais não foram legitimados pelo fato de não serem conceituais (Foucault, 2005).

Dito isso, a leitura de Foucault identifica a existência de uma sujeição dos sujeitos ocidentais a certos saberes e, da mesma forma, o silenciamento de outros saberes. Nesta perspectiva, se manifesta um embate de discursos, a oposição dos saberes sujeitados aos saberes sepultados resulta em lutas, como por exemplo, a questão do saber científico em contraposição ao saber do senso comum, luta engajada considerada pela genealogia como busca pelo regime da verdade (Foucault, 2005, p. 13). A constatação de que o homem moderno, o sujeito moderno corresponde ao objeto e sujeito do saber representa o resultado dos saberes sujeitados e que determinam a subjetividade por meio das práticas através das regras de verdade em cada período histórico.

Foucault (2006b), em suas formulações investigativas, questionou as motivações pelas quais o homem aceitou a sujeição a certos saberes provenientes de determinados discursos ao longo da história da humanidade ocidental, sem questionar o regime de verdade adotado para essa sujeição. Justamente por ser considerado um pesquisador sem uma raiz epistemológica definida, ele investe na genealogia das instituições de sequestro, hospitais, prisões, escolas e analisa a funcionalidade dessas instituições na sociedade moderna, bem como a condição de sua existência no processo de sujeição e subjetivação dos sujeitos modernos, por meio da disciplina, controle e normalização de comportamentos, de forma a problematizar as verdades estabelecidas e promover uma insurreição dos saberes sujeitados (Foucault, 2005).

A genealogia procurar interrogar as verdades discursadas no âmago de cada prática institucionalizada, uma vez que o processo de sujeição ocorre nas relações de poder e saber, analisar a condição da verdade de um saber em relação a outros saberes (Foucault, 2014b).

Nesse sentido, reconhecer o que está sendo legitimado em um campo em um determinado período, quais saberes compõem a sujeição do sujeito. Por exemplo, a educação está sujeita aos saberes econômicos, assim como os saberes da psicologia, que está no interior dos saberes da saúde, da biologia, ou seja, há uma difusão de saberes sobrepostos e sujeitados a outros saberes, utilizando como meio os discursos permeados de poder. Foucault (2020, p. 206) entende que o discurso “[...] não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem, não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e sucessão”. De maneira que a sociedade determina a validade e o regime de verdade de um discurso, na emergência de cada período.

Um dos meios de exclusão de discursos se dá pela vontade de verdade, procedimento que exclui a condição de verdade de um discurso por meio do mecanismo da contestação entre o que é verdade e o que é falso (Foucault, 2014a). No campo educacional, uma forma de

exclusão, controle e incorporação de discursos se dá por meio da seleção de livros didáticos e currículos, bem como pela maneira como o saber circula, se legitima e se distribui na teia social.

No que concerne à objetivação, Foucault (2012) estudou os modos de objetivação, que são determinantes para a constituição do sujeito, compreendidos por: a circunstância a partir das práticas sociais, a circunstância a partir da legitimação teórica, e a circunstância nas práticas de si. Foucault (2012) aponta para as condições de formação de sujeito anteriormente postas, a partir do poder repressivo, uma prática coercitiva discursiva, estabelecendo para o poder a condição policial de controle e vigilância.

Após deslocamentos, novas regras compõem o atual jogo de verdade, indicando a existência de “liberdade”, uma arbitrariedade aparente aos sujeitos, uma vez que é possível realizar escolhas.

No entanto, a partir da governamentalidade, ou seja, as escolhas seguem regras de conduta e comportamento, de modo que o comportamento do sujeito passa a ser regulado diante da preocupação com o governo de suas condutas, como garantia de sobrevivência na sociedade controlada pelos pressupostos dos discursos vigentes na sociedade em um determinado período, visto que o êxito do sujeito nessa condição de verdade dependerá da “[...] maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.” (Foucault, 2012, p. 236).

Desse modo, Foucault (2014b) entende que a objetivação é a produção do sujeito a partir das ciências humanas, posteriormente à constatação do sujeito fruto das relações de poder, e por fim o sujeito que teoricamente pode ser considerado “livre”, no entanto está imerso no controle da governamentalidade neoliberal. A evolução do pensamento de Foucault (2008b) indica o deslocamento da contribuição das ciências na formação do sujeito, deslocando-se para as influências das relações de saber-poder e por fim, na ideia de governo, onde se exige a governamentalidade para jogar mediante as regras que determinam as condições do meio, da sociedade, onde o poder está intimamente relacionado à subjetividade e à vontade de verdade.

Portanto, a subjetivação representa o modo, os mecanismos como o sujeito percebe a si mesmo, sua constituição como sujeito em relação ao mundo, se opondo à objetivação, que se refere a como o sujeito torna-se objeto de conhecimento. Assim, por meio dos jogos de verdade, tanto a subjetivação como a objetivação são processos que se complementam na formação do sujeito, os quais são governamentalizados a partir de regras, normas, discursos, em que, a partir do surgimento das ciências humanas, e por meio das práticas discursivas, o sujeito passou a ser compreendido como objeto de conhecimento, bem como possuidor de conhecimento.

Nesse sentido, o sujeito que se espera formar no atual contexto está relacionado às exigências exteriores, ao meio e ao resultado desempenhado, sobretudo em avaliações, seja durante o período frequentado na instituição educacional, seja nos espaços educacionais informais, como nas mídias sociais, e posteriormente, quando for inserido em uma profissão. O sujeito, nessa perspectiva, passa a se governamentalizar, no sentido de que, caso os investimentos em si, o governo de si, não sejam efetivados a partir de um tipo de racionalidade, não atingirá as metas para viver nesse meio. Portanto, se faz necessária a “[...] objetivação de si dentro de um discurso verdadeiro” (Foucault, 2010a, p. 296).

Assim, a aquisição de competências e habilidades postas nos documentos educacionais atuais, refletem as exigências do meio exterior, o sujeito então, compreende que o nível de qualificação determinará a sua colocação na sociedade, desvinculando a responsabilidade do Estado e das políticas públicas educacionais, pois o sujeito está objetivado e subjetivado a operar dentro dessas condições, independentemente das suas específicas condições por meio da governamentalidade.

Os enunciados situados transversalmente nos discursos dos documentos atuais não remetem a nenhum cogito, cada enunciado emitido, remete a um lugar (Deleuze, 1988) e, nesse caso, o destaque está no campo empresarial, no sentido da participação de empresas não governamentais no protagonismo na elaboração das condições de existência de tais discursos no campo educacional.

E é a partir dessa exigência objetivada e subjetivada na constituição de um sujeito com qualificações que se insere uma proposta educacional neoliberal, em que se exige uma certa racionalidade, a racionalidade neoliberal, em que a governamentalidade sustenta a legitimidade do regime de verdade dos discursos no interior das instituições educacionais.

A governamentalidade determina práticas e comportamentos a fim de controlar subjetividades e no contexto atual refere-se à sujeição ao neoliberalismo por meio do autogoverno, um modo pelo qual o sujeito é governado e governa a si mesmo para se adequar à dinâmica da concorrência prevista na perspectiva neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Vislumbra-se desse modo, enunciados que evidenciam a perspectiva neoliberal de formação de capital humano nos atuais documentos educacionais através de redes de compartilhamento de decisões educacionais. Omissões e silenciamentos discursivos são observados legitimando a padronização da educação como regime de verdade para todas as instituições educacionais, mesmo possuindo especificidades e condições distintas tanto estruturais como humanas.

Nesse sentido, as instituições educacionais, configuram um dispositivo de controle, capazes de determinar um regime de verdade sustentado pelos discursos dos documentos educacionais atuais. O atual regime de verdade está relacionado ao enunciado pedagógico de defesa à formação de capital humano na perspectiva empresarial. Os discursos dos documentos educacionais atuais, permeados por saberes e poderes, descrevem o controle, a regulação e a condução de discentes e docentes, a fim de promover a governamentalidade para as necessidades do século XXI, que requer sujeitos competitivos, maleáveis e flexíveis para as demandas do neoliberalismo empresarial.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados coletados da revisão de literatura das pesquisas dedicadas aos estudos dos documentos educacionais, à metodologia discursiva na educação e impactos do neoliberalismo para as instituições educacionais. A revisão de literatura correspondeu a um exercício que permitiu apontar lacunas, avanços e possibilidades nas pesquisas preocupadas com as políticas públicas educacionais, sobretudo os desdobramentos da elaboração da BNCC (Brasil, 2017).

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA: ENTENDIMENTOS DISCURSIVOS NO CAMPO ACADÊMICO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação de discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo.
(Foucault, 2014a, p. 41)

A trama discursiva no campo educacional é constituída por enunciados, formações discursivas e práticas discursivas controladas e emitidas a partir de maquinaria de controle e distribuição (livros didáticos, registros de classe, formações em serviço, entre outras), nas relações de poder e saber no interior do campo educacional por meio do dispositivo das tecnologias de controle, como a instituição educacional. Considera-se fecundo explorar a temática neoliberal presente nos discursos do sistema de ensino brasileiro, a partir de um mapeamento de pesquisas nos principais repositórios de dados de divulgação de trabalhos científicos, utilizando-se palavras-chave que versam e orientam a problemática e o objeto de estudo da presente pesquisa.

Desse modo, empregou-se o procedimento de revisão de literatura, um processo exaustivo e minucioso que permite avaliar a contribuição das pesquisas elaboradas no campo educacional, a partir do mapeamento de investigações com problemáticas de estudos que se aproximam com os desta tese. Importante destacar que Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 178) consideram que existem dois tipos de revisão: “a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e b) aquela que vai efetivamente compor o trabalho”.

No caso deste estudo, foram desenvolvidas as duas formas, em razão de que os trabalhos elencados contribuíram para a composição do texto e para maior aprofundamento das ferramentas teóricas e metodológicas sobre a temática, o problema e o objeto de estudo. As pesquisas selecionadas manifestam a preocupação acerca da perspectiva neoliberal em torno dos discursos das novas políticas educacionais e consideram a BNCC (Brasil, 2017) como resultado de uma política determinante para a materialização de enunciados sobre o desenvolvimento de capital humano empresarial como condição de verdade na formação de sujeitos assumida no campo educacional na atualidade.

Assim, o âmago desta pesquisa situa-se no imperativo dos discursos situados no campo econômico, neoliberal e empresarial, materializado nas relações de poder e saber atravessadas na instituição educacional, proporcionando uma governamentalidade baseada no que se enuncia nesses discursos. Em vista disso, as enunciações discursivas estão alinhadas ao regime de

verdade da formação subjetiva baseada na perspectiva do capital humano empresarial, de forma atender a emergência da sociedade competitiva.

Por conseguinte, a perspectiva educacional anteriormente considerada como transformadora de realidades, foi deslocada para uma nova contingência, da sociedade haja vista que o realce e intensificação dos enunciados provenientes do sistema econômico, político e social estão pouco a pouco sendo propagados por meio da ampla divulgação e promoção das políticas públicas educacionais, sobretudo derivados da mobilização de projetos da área empresarial para o campo educacional através das relações capilares de saber e poder compostas na sociedade.

Desse modo, empreendeu-se a busca por investigações acerca de pesquisas utilizando-se as seguintes palavras-chave: BNCC; CREP; currículo; discurso educacional; discurso e escola; neoliberalismo na educação. As palavras-chave selecionadas representam os pilares do objeto, da problemática e da temática deste estudo, visto que a pesquisa se detém na política pública educacional mais problematizada nos últimos anos no campo educacional.

Destaca-se a relevância no empreendimento da revisão de literatura, visto que abrange os desdobramentos das discussões de um objeto de estudo. Desse modo, importantes fontes foram identificadas para subsidiar o *corpus* desta pesquisa, bem como para constatar as fragilidades e possibilidades de prosseguimento nas discussões.

O mapeamento das pesquisas foi realizado por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal de Periódicos da CAPES, composto por um acervo digital que oferece acesso a diferentes bases de dados, como Scielo, Educ@, Redalyc e Google Acadêmico. Para a busca, além da leitura dos títulos das pesquisas, foram consideradas as palavras-chave e os resumos, a fim de selecionar trabalhos que pudessem agregar à composição da tese.

A seleção das pesquisas teve como critério de refinamento concentrar a busca em publicações de 2015 a 2023. O recorte temporal justifica-se pelo fato de que a primeira versão da BNCC foi publicada em 2015. Outro critério estabelecido envolveu a área do conhecimento, com prioridade para pesquisas relacionadas ao campo do ensino e da aprendizagem. Também foram priorizadas temáticas e problemáticas ligadas à EB que influenciam a profissionalização ou formação docente do componente curricular de EF.

Nessa seleção, foram desconsideradas investigações relacionadas à Formação Superior, à Educação Especial e aos componentes curriculares de outras áreas, uma vez que cada componente curricular possui idiossincrasias próprias. O resultado das buscas resultou no aproveitamento de 109 artigos, 16 dissertações e 10 teses. Portanto, foram priorizadas pesquisas

a partir das palavras-chave: currículo, BNCC, CREP, discurso educacional, discurso e escola, neoliberalismo na educação, considerando como escopo, o campo educacional com ênfase no EFI.

O Quadro 1 representa o resultado quantitativo da revisão de literatura:

Quadro 1 - Resultado quantitativo das pesquisas selecionadas a partir da revisão de literatura (2015-2023).

PALAVRAS-CHAVE	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Currículo	3	2	2
BNCC	53	9	5
CREP	1	0	0
Discurso Educacional	13	1	2
Discurso e Escola	12	3	1
Neoliberalismo na educação	27	1	0
TOTAL	109	16	10

Fonte: A autora (2023).

Ao longo do capítulo, empreendeu-se em expor resultados, discussões, possibilidades e lacunas identificadas nas pesquisas selecionadas para a revisão de literatura, de maneira a contribuir para os aportes desta pesquisa, que tem como objeto de estudo, os discursos dos documentos educacionais atuais, as narrativas docentes e as implicações na EF.

A importância da revisão crítica a respeito do que está sendo produzido cientificamente no campo de investigação é inegável, pois o processo de edificação da pesquisa se faz essencial para conhecer apontamentos, reflexões, análises e ponderações acerca do que o campo acadêmico vem produzindo sobre um objeto, pois “[...] se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas sociais” (Mazzotti; Gewandsnajder, 1999, p. 187).

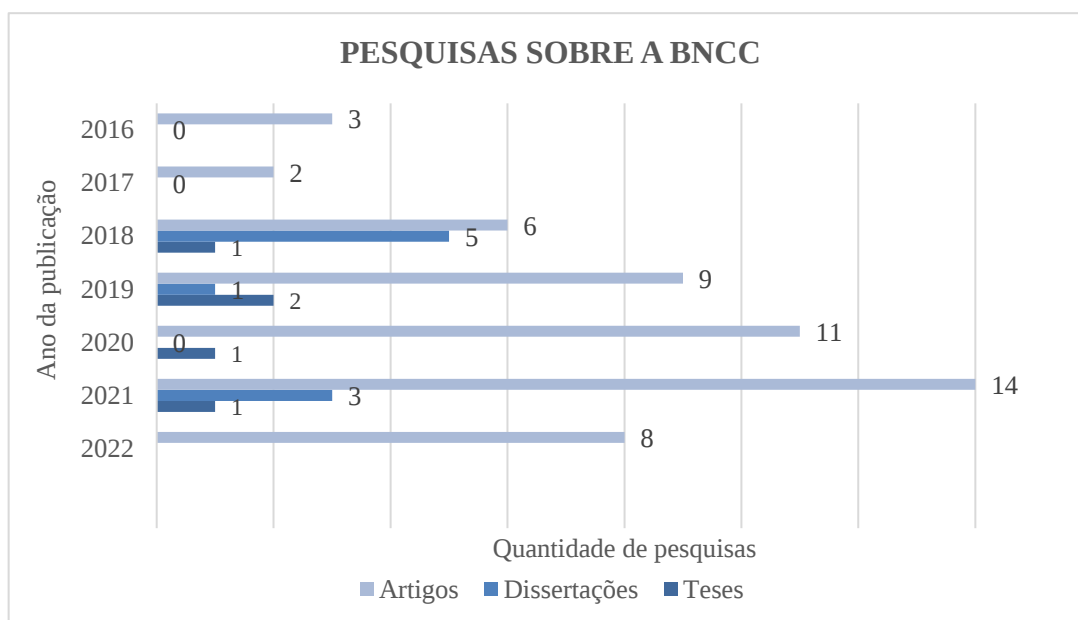
2.1 OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS ATUAIS: O DOMÍNIO DISCURSIVO NO CAMPO ACADÊMICO

Como resultado do mapeamento de pesquisas, os discursos da BNCC (Brasil, 2017) enunciam procedimentos e estratégias que causam implicações nos processos de ensino e aprendizagem de todos os componentes curricular da EB. As pesquisas indicam uma

preocupação latente com as parcerias empresariais, com a iniciativa privada nas decisões e elaboração de currículo para o campo educacional. Os resultados apontam a propagação de visibilidades e enunciados em relação à Base Nacional Comum Curricular para a educação de um país continental que apresenta uma sucessão de diversidades e peculiaridades.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, que problematiza os discursos dos documentos educacionais, as narrativas dos docentes de EF no EFI, as pesquisas revelam o caráter normativo e arquétipo do artefato de orientação curricular no desenvolvimento das práticas docentes. Portanto, as pesquisas sobre a BNCC têm gradativamente aumentando o número de publicações a partir de 2016, como aponta o Gráfico 1, o qual representa uma síntese quantitativa do número de artigos, dissertações e teses dedicada a esse escopo.

Gráfico 1 – Número de pesquisas sobre a BNCC.



Fonte: A autora (2023).

No ano de 2016, foram levantados 3 artigos sobre a BNCC, em 2017, 2 pesquisas dedicaram-se à análise da BNCC. Entende-se que, como em 2015, a versão preliminar da BNCC não oferecia substanciais modificações para a EB. A preocupação dentro do campo acadêmico da educação não se fazia tão presente nas primeiras versões da BNCC, no entanto a situação se modifica a partir de 2018, sobretudo após a publicação da versão final da BNCC publicada em 2017 mediante a acontecimentos no cenário político brasileiro.

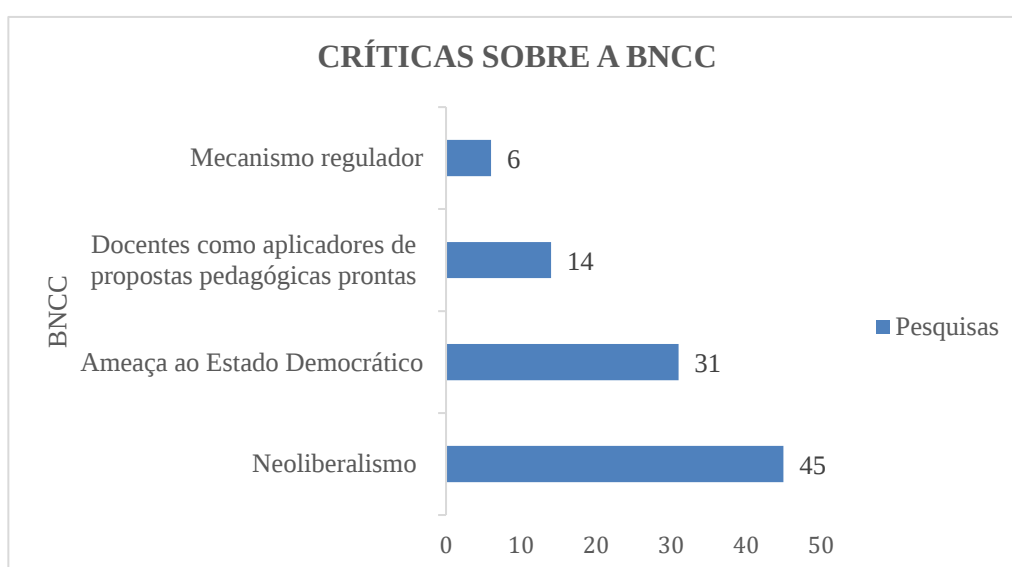
Em 2018, o interesse pela BNCC nos cursos de pós-graduação *strictu-sensu* intensifica-se gradativamente, com a produção de 5 dissertações e uma tese, além de 6 artigos. Já em 2019 foram levantados 9 artigos, uma dissertação e 2 teses. O ano de 2020 totaliza 11

artigos, nenhuma dissertação e uma tese. Em 2021 localizou-se a produção de 14 artigos, 3 dissertações e uma tese. Por fim, no ano de 2022 localizou-se 8 artigos, porém, nenhum trabalho de pós-graduação *strictu-sensu*, não houve um grande aproveitamento neste mapeamento do grande número de pesquisas disponíveis sobre a BNCC devido aos critérios de inclusão e exclusão de trabalho para compor a revisão de literatura nesta investigação.

Os critérios para a compor a seleção de pesquisas nesta revisão se efetivaram a partir de trabalhos dedicados em analisar a BNCC com ênfase no componente curricular EF e em nível de escolaridade compreendido pelo EFI. O que resultou em um menor número de pesquisas sobre a BNCC do que se apreende em buscas nos repositórios acadêmicos entre os anos de 2016 a 2023. Desse jeito, mesmo havendo um grande número de pesquisas acadêmicas sobre a BNCC, para esta pesquisa os achados no ano de 2022 foram baixas e no ano de 2023 não foram aproveitadas para este estudo.

No Gráfico 2, a seguir, é possível visualizar a organização das ponderações realizadas pelos pesquisadores dedicados ao aprofundamento crítico acerca do que defende o documento de orientação curricular, a BNCC. Foram elaboradas 4 categorias de análise, de forma a apreender os contornos discursivos de cada pesquisa como: a) mecanismo regulador; b) docentes como aplicadores de propostas pedagógicas prontas; c) ameaça ao Estado democrático e d) neoliberalismo. As 4 categorias representam os principais enunciados que compõem as pesquisas analisadas sobre a BNCC.

Gráfico 2 – Críticas sobre a BNCC



Fonte: A autora (2023).

A análise apontou por similaridades nas críticas desenvolvidas pelos pesquisadores, o que representa consonância nas inquietações do campo acadêmico educacional. Destaca-se entre as pesquisas as ponderações acerca dos princípios do neoliberalismo no campo educacional. Outro ponto de relevância entre as pesquisas refere-se à BNCC como artefato regulador dentro do dispositivo regulador da maquinaria neoliberal na instituição educacional.

As pesquisas selecionadas apresentam muitas aproximações em suas críticas sobre a BNCC na EB, portanto os dados computados no Gráfico 2 mostram que em uma mesma categoria tem mais de uma pesquisa que emite os mesmos enunciados, de forma que, na categoria neoliberalismo 45 pesquisas se enquadraram e na categoria ameaça ao Estado democrático 31 pesquisas, sendo destas, algumas pesquisas se encaixaram na mesma categoria enunciativa.

Portanto, os dados quantitativos apresentados não se resumem ao número exato das pesquisas, outro exemplo, refere-se à categoria que enuncia os docentes como aplicadores de currículo verificado em 14 pesquisas, as quais evidenciam a disponibilidade prévia de propostas pedagógicas, uma vez que existem orientações e materiais preestabelecidos como: planos de aula e avaliações, por exemplo, e dentre estas pesquisas, algumas também afirmam que a BNCC consiste em um produto fabricado pelas condições de vida defendidas pelo neoliberalismo.

A revisão de literatura mapeou nas pesquisas a relação da BNCC como mecanismo de controle dentro do dispositivo regulador²⁶ das práticas educacionais de todos os componentes curriculares da EB, tendo como resultado o número de 6 pesquisas que evidenciam o potencial regulador do documento. Entende-se que os atuais documentos educacionais e todo o conjunto de regulamentações que circulam no espaço educacional seguem o discurso neoliberal. Assim, considerou-se em relação a palavra-chave “mecanismo regulador” o conjunto de regras provenientes dos sistemas escolares, vinculadas aos documentos educacionais que auxiliam na materialização da padronização das práticas educacionais e convergem com os propósitos neoliberais de regulação na formação de subjetividades.

Os estudos, de forma geral, demonstram a preocupação com o movimento de defesa por uma base comum nos currículos e, assim, observa-se o retorno das projeções para a educação na perspectiva neoliberal defendidas a partir da década de 1990, com a complementação do que enuncia os discursivos da área empresarial. No exame realizado nas

²⁶ Dispositivo, para Foucault (2020), consiste em uma prática discursiva e não discursiva envolta por relações de saber e poder, com função estratégica de compor e potencializar o exercício de poder, como, por exemplo, o sistema escolar, a escola formal como dispositivo educativo.

pesquisas selecionadas, foram identificados enunciados relacionados aos processos de ensino e aprendizagem baseados na incorporação e manutenção de competências e habilidades padronizadas o que resulta na premissa de educação voltada para racionalidade neoliberal, impossibilitando uma educação baseada na formação de um sujeito ético²⁷.

Há um consenso entre as pesquisas analisadas relacionado ao que se enuncia nas 3 versões da BNCC dedicadas à orientação curricular para o Ensino Fundamental da EB, referente aos objetivos de aprendizagem, às competências, às habilidades em consonância com os discursos dos aspectos econômico, neoliberal e empresarial²⁸.

Destaca-se que as escolhas teórico-metodológicas contribuem para detectar a organização e produção dos dados, o empreendimento nas análises, as sínteses desempenhadas e as considerações conclusivas e/ou provisórias, de modo a apreender como os pesquisadores operaram os procedimentos da pesquisa científica no campo da educação, acerca do objeto, temática e problematização desta pesquisa, de modo a contribuir em relação às condições e possibilidades de diversas vertentes teórico-metodológicas.

A opção teórico-metodológica da pesquisa representa o caminho da pesquisa referente à leitura da realidade de uma pergunta efetuada, permitindo analisando as respostas, os resultados a partir de técnicas alinhadas a um viés paradigmático de concepção de mundo, o qual resultará em hipótese, argumentos conclusivos e/ou provisórios específicos, dependendo da perspectiva adotada. Ou seja, os pressupostos teórico-metodológicos podem ser considerados o esquema paradigmático elaborado por Gamboa (2007, p. 130) identificados por um conjunto de procedimento relacionados ao nível técnico, ao nível metodológico, ao nível epistemológico, ao nível gnosiológico e ao nível ontológico, a cosmovisão adotada pelo pesquisador (Gamboa, 2007, p. 70).

Tendo como embasamento a opção teórico-metodológica assumida nesta pesquisa, considera-se na análise discursiva, os enunciados como o ponto fulcral do discurso, que por meio do jogo de regime de verdade, estabelecem a existência do que se silencia e do que se diz ou se vê sobre algo, de modo que:

²⁷ Foucault (2012) considera um sujeito ético aquele capaz de se posicionar de forma crítica, mesmo tendo consciência do poder discursivo do campo ao qual ele pertence.

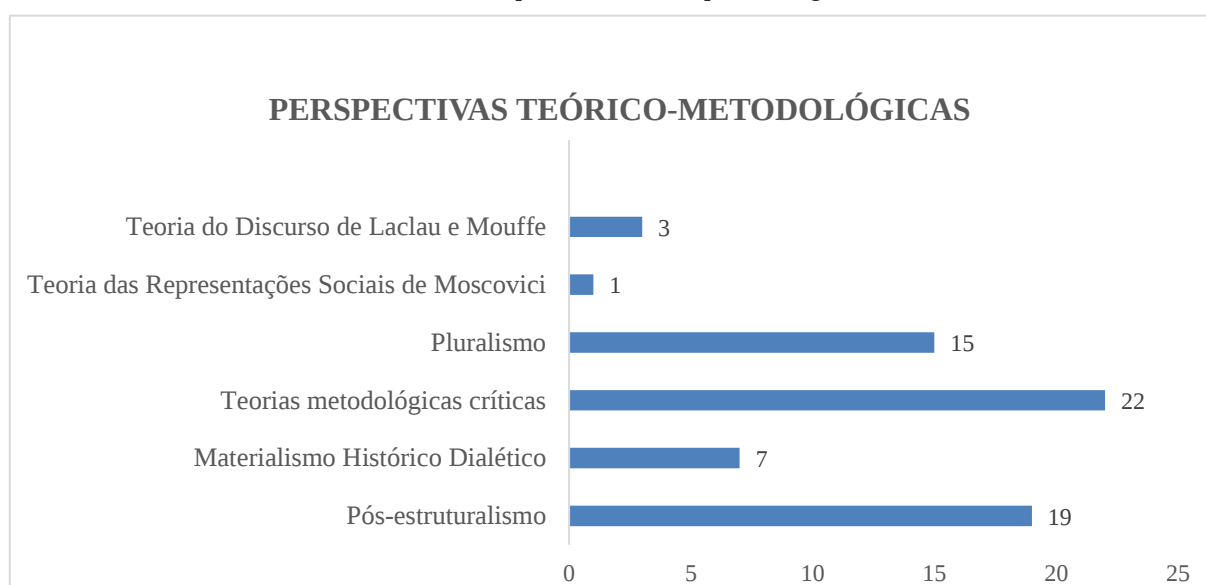
²⁸ Vasconcelos, Magalhães, Martineli (2021); Fávero, Centenaro, Bukowski (2021); Galian, Pietri, Sasseron (2021); Santos; Melo; Morais (2021); Peroni *et al.* (2019); Cury, Reis, Zanardi (2018); Leal, Lima (2021); Neira (2018); Biel *et al.* (2021); Gonçalves, Deitos (2020); Caetano (2020); Gonçalves, Machado e Correia (2020); Paula; Souza; Anute (2020); Costa; Molina (2020); Filha; Costa (2020); Santos; Oliveira (2021); Novaes *et al.* (2021); Lacerda (2020); Gallo (2010; 2012; 2017); Carvalho; Gallo (2017; 2020); Gallo; Monteiro (2020); Scrimim; Gallo (2019).

Chamaremos *enunciado* a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (Foucault, 2020, p. 130).

Nessa perspectiva, para Foucault (2020), o enunciado não está relacionado a uma categoria gramatical e sim, a representação daquilo que se tem como verdade em um discurso. Durante o que é dito ou visível aparecem os enunciados em forma de ação que identifica um conjunto de saberes, assim como as relações de poder.

Segue o Gráfico 3 que apresenta as opções teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas, resultantes do mapeamento acerca da revisão de literatura que utilizaram como objeto de estudo a BNCC como política educacional. O resultado da busca por pesquisas, apontou 6 opções teórico-metodológicas dentre os estudos selecionados para compor esta revisão de literatura.

Gráfico 3 – Perspectivas teórico-epistemológicas



Fonte: A autora (2023).

Assim, os resultados indicaram as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: 3 pesquisas relacionadas a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, uma pesquisa que adotou a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, 15 trabalhos que apresentam Teorias Combinadas intituladas de Pluralismo, 22 investigações que consideram-se fundamentadas em Teorias Metodológicas Críticas, 7 pesquisas assumiram a concepção do Materialismo

Histórico e Dialético e, por fim 19 pesquisas são consideradas pesquisas do Pós-estruturalismo.

Foram consideradas as pesquisas relacionadas ao Pluralismo, baseadas nas combinações teóricas e metodológicas, considerando as opções coerentes, ou seja, provenientes da teorização combinada designada por McLennan (1996). Nelas, os autores organizam a combinação teórica de forma coerente, o que requer o exercício da vigilância teórico metodológica e epistemológica, bem como a opção conceituada por McLennan (1996) como teorização adicionada. Esta refere-se à incoerência na escolha teórica, metodológica, epistemológica e de conceitos, fator que indica a fragilidade da pesquisa, ou onde não foi possível a identificação de uma única perspectiva teórico-metodológica.

O resultado composto por 15 pesquisas que utilizam o Pluralismo teórico-metodológico. O pluralismo teórico-metodológico pode ser considerado uma estratégia que permite fazer uso de “teorização combinada” (Mainardes, 2018, p.12). A teorização combinada permite inferir sobre o fato de que em muitas análises investigativas são utilizados vários recursos teórico-metodológicos de forma a contemplar na pesquisa o uso de concepção e representação de conhecimentos de mais de um autor ou teoria de forma que atenda as especificidades do objeto, da problematização e temática investigada de maneira coesa e aceitável. Importante destacar que há uma significativa diferença entre pluralismo e ecletismo teórico, o primeiro refere-se ao uso de diversas teorias de maneira coerente e o segundo refere-se ao simples aglomerado de teorias sem um rigor epistemológico.

A expressiva presença das teorias metodológicas críticas em 22 pesquisas elencadas para este estudo, demonstra a expressividade dessa forma de leitura nas pesquisas em educação, pois permitem a positividade e alternativas para os problemas da educação. As teorias críticas fornecem perspectivas para superar as mazelas sociais.

O mapeamento de pesquisas demonstra que, embora tenha sido adotada distintas opções teóricas específica para operar análises investigativas acerca da BNCC, como política educacional, a principal ferramenta metodológica consistiu na análise documental e em recursos bibliográficos. Destaca-se que as pesquisas não se limitaram à versão da BNCC (Brasil, 2017) referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, utilizada como fonte nesta pesquisa.

De maneira geral, os estudos sobre a BNCC vêm se intensificando desde o ano de 2016, concentrando-se nos discursos, na sistematização e aplicação do documento na elaboração de currículos no contexto educacional. Salienta-se que os resultados apontam para

o domínio da presença da perspectiva neoliberal na elaboração e implementação da política pública educacional voltada à elaboração de currículos.

Nota-se que alguns estudos não utilizam especificamente a palavra neoliberalismo, no entanto, demonstram os desígnios dessa perspectiva no campo educacional, relacionado sobretudo ao controle pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem. Uma preocupação latente das pesquisas em educação sobre a política pública educacional, refere-se aos parâmetros avaliativos situados nas avaliações de larga escala, que determinam o que se enuncia como condição de verdade para a qualidade educacional do sistema educacional brasileiro.

A revisão da literatura identificou as valiosas contribuições de pesquisas sobre políticas educacionais que versam sobre currículo, sobretudo em relação à BNCC. Os estudos sobre políticas educacionais apresentam um conjunto de ferramentas investigativas, que possibilitam realizar uma análise apurada do campo brasileiro, relacionados à formulação de currículos, à implementação, e como as ações políticas se desenvolvem nos espaços micropolíticos (Mainardes, 2006).

Assim, o mapeamento das pesquisas permitiu apreender acontecimentos que dão luz às articulações discursivas no momento educacional atual, tendo como condição de verdade os desdobramentos do projeto neoliberal de sociedade. O que permite identificar a governamentalidade como estratégia à arte de governar a si e aos outros no campo educacional. A governamentalidade passa a ser adotada por todos os envolvidos no campo, uma vez que a legitimidade das articulações discursivas é desenvolvida a partir da condição de força das redes de alianças de diferentes domínios, inclusive da esfera internacional, órgãos governamentais e não governamentais, e sobretudo de empresas privadas.

As análises identificam que os reflexos do campo social, político e econômico do Brasil causaram grandes impactos nos desdobramentos da elaboração das políticas públicas educacionais. Dito isso, as diferentes versões da BNCC representam os resultados dos impactos de acontecimentos que repercutiram no campo social, político e econômico no país em cada período.

As pesquisas mapeadas revelam dados históricos importantes que contribuem para estabelecer uma ontologia do presente no campo educacional. Uma vez que, as pesquisas revelam que as políticas públicas educacionais foram direcionadas para a política de avaliação e de currículo como critérios para intensificar a qualidade educacional.

Na leitura dos autores das pesquisas selecionadas para compor a revisão de literatura, o posicionamento dos docentes foi desconsiderado na elaboração dos documentos atuais,

sobretudo na elaboração das versões da BNCC, traduzindo as políticas nos microespaços em relação às micropolíticas dos que formulam políticas educacionais e dos que a implementam. Outro fator destacado nas análises da revisão de literatura consiste na ausência de pesquisas empíricas que consideram a voz de docentes que estão atuando diretamente com a docência no campo educacional.

Os estudos têm mostrado inúmeras preocupações na orientação de currículos provenientes da BNCC, baseada em discursos vinculados aos acontecimentos do sistema econômico, político e social, anunciando um conjunto de enunciados que remetem à condição de sociedade vinculada as formas conservadoras neoliberais. A predominância dos resultados indica o emaranhado de relações de saber poder que sustentam a visibilidade e enunciados da base comum nas relações não só econômicas, como também políticas e sociais. Ao longo dos acontecimentos históricos, os desdobramentos da educação foram deslocados, apresentando rupturas, continuidades e descontinuidades que interferiram no desenvolvimento de políticas públicas educacionais no Brasil.

Para demonstrar o levantamento de literatura específico sobre o currículo, foi elaborado o Quadro 2. Procurou-se evidenciar os pontos principais das pesquisas selecionadas, destacando-se as inquietações relacionadas às exigências com a eficiência da aprendizagem nas avaliações de larga escala, as quais medem as condições do processo de ensino e aprendizagem através de estratégias externas por meio da padronização nos sistemas de avaliação desconsiderando o interior micropolítico que as instituições educacionais representam.

Quadro 2 – Ponderações sobre currículo educacional

(continua)

FORMATO DE TRABALHO CIENTÍFICO	AUTOR-DATA	PREMISSA CENTRAL	TEORIAS - BASE
Artigo	ROSEIRO; SILVA, 2018.	Crítica aos currículos disfuncionais, isto é, currículos que objetivam a formação mecânica para a vida na sociedade capitalista.	Deleuze; Guattari (2011); Deleuze; Guattari (2014); Foucault (2014); Hardt; Negri (2016).
Artigo	TAVARES, 2019	Comparação de currículos brasileiros. Revela a falta de participação dos docentes da EB na elaboração de currículos.	Freire (1985); Giroux (1983); Libâneo (1985); Saviani (1991); Silva 1999).
Artigo	NEIVA; FONSECA, 2020.	Relação entre currículo e avaliação em larga escala.	Afonso (2009); Bonamino y Souza (2012); Burbules Y Torres (2004); Corazza (2005); Sacristàn (2013); Libâneo (2019).

(conclusão)

Dissertação	ARAÚJO, 2020.	Os saberes docentes descaracterizados nos currículos que versam a racionalidade neoliberal.	Arroyo (2013); Freire (2018, 2005); Tardif (2014); Tardif; Raymond (2000), Gauthier <i>et al.</i> (2013), Freire (2005, 2018), Nóvoa (1992, 1995), Pimenta (2012), Giroux; McLaren (2013); Imbernón (2009; 2011).
Dissertação	PEREIRA, 2019.	Internacionalização do currículo.	Foucault (1972; 1981; 1988; 1995; 2005; 2006; 2010; 2012); Boaventura (1996; 2000; 2002; 2019).
Tese	GONÇALVES, 2018.	Reflexão acerca de políticas e práticas de currículos a partir da perspectiva de formação emancipatória.	Arroyo (2011); Ball (2011); Mainardes (2011); Boaventura (2006; 2007; 2008; 2010; 2012).
Tese	BORGES, 2019	Análise cultural do currículo da EF na subjetivação e objetivação de sujeitos. Evidencia os saberes e poderes na implementação de currículos	Foucault (1993; 1995; 1996; 1997; 1998; 2000; 2003; 2004; 2005; 2018); Veiga-Neto (2000; 2004; 2006; 2009; 2011; 2016; 2017)

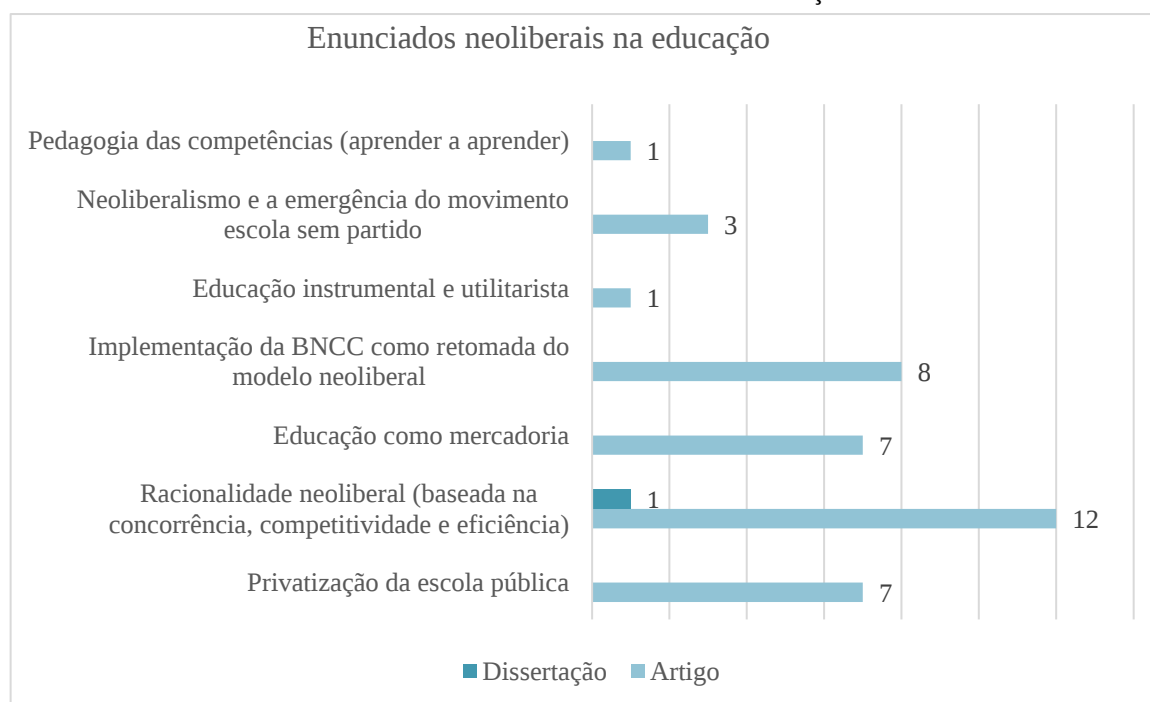
Fonte: A autora (2023).

O Quadro 2 indica a preocupação na aplicabilidade dos currículos nas diversas realidades educacionais e evidencia a utilização de uma análise crítica nas pesquisas. O que mais chama a atenção refere-se os resultados de algumas pesquisas indicarem a ausência de participação dos docentes na elaboração de currículos. Os dados fornecem indicativos alarmantes sobre o restrito envolvimento político de docentes no processo de ensino e aprendizagem, fator que indica a posição de aplicadores de propostas pedagógicas previamente formuladas.

Como indica a revisão de literatura acerca da palavra-chave BNCC, o neoliberalismo tem sido considerado, nas pesquisas educacionais, a principal formação discursiva presente no campo educacional. Portanto, para complementar a revisão de literatura foi realizado um levantamento nas principais bases de consulta acadêmica a partir da palavra-chave neoliberalismo, estabeleceu-se como critério de seleção, uma vez que, há um grande volume de pesquisas sobre a temática neoliberalismo no campo educacional, desse modo, concentrou-se o mapeamento em pesquisas que empregaram suas análises na elaboração dos documentos educacionais atuais, a BNCC, e publicadas a partir de 2016, após a data da publicação da primeira versão da BNCC.

Ao todo, foram considerados para a revisão de literatura 27 artigos e uma dissertação sobre o neoliberalismo acerca do campo educacional. O Gráfico 4 evidencia as principais inquietações dos autores relacionadas aos enunciados que sustentam discursos da área econômica, política, social e sobretudo neoliberal, para a formação do *homo oeconomicus* na perspectiva empresarial.

Gráfico 4 – Enunciados neoliberais na educação



Fonte: A autora (2023).

Observa-se nas inquietações dos pesquisadores a presença concomitante de discursos vinculados a outros setores, sobretudo o econômico, impactando negativamente o campo educacional. De fato, as artimanhas neoliberais influenciam nos desdobramentos da educação, uma vez que, apesar do momento de dispersão da educação formal institucionalizada, ainda representa um dos pilares responsáveis pelos processos de objetivação e subjetivação de sujeitos.

Nas pesquisas selecionadas, atenta-se ao fato de que a condição neoliberal exige a incorporação de uma racionalidade específica, a racionalidade neoliberal, de forma a contemplar o conjunto de características necessárias para sobreviver nesse contexto. O mapeamento das pesquisas aponta as condições de existência da verdade que defende a racionalidade neoliberal como premissa de formação de sujeitos, visto que são os grandes empresários, sujeitos ligados ao campo econômico que dispõe de voz, de poder e estabelecem a ordem discursiva na sociedade atual.

Foram elencadas 7 categorias identificadas para sintetizar o que se enuncia nas pesquisas selecionadas para a revisão de literatura. Ressalta-se que algumas categorias elencadas são encontradas em uma mesma pesquisa, o que resulta na seguinte organização: Pedagogia das competências aprender a aprender em uma pesquisa; Neoliberalismo e a emergência do movimento escola sem partido em 3 pesquisas; Educação instrumental e

utilitarista em uma pesquisa; Implementação da BNCC como retomada do modelo neoliberal em 8 pesquisas; Educação como mercadoria em 7 pesquisas; Racionalidade neoliberal baseada na concorrência, competitividade e eficiência em 13 trabalhos e Privatização da escola pública, categoria observada em 7 pesquisas.

Dentre as pesquisas selecionadas, uma pesquisa enuncia o princípio da Pedagogia das competências aponta para a aquisição de competências como requisito capital para atender às demandas de formação de sujeito requisito para a vida no contexto neoliberal. A pesquisa evidencia que as políticas educacionais estabelecem como condição de verdade, a aquisição de competências para atender a qualidade educacional voltada para a racionalidade neoliberal. Essa perspectiva neoliberal para a educação pode ser visualizada na BNCC, documento que institui as competências gerais e específicas para cada componente curricular da EB (Angelo; Medeiros, 2020).

O movimento escola sem partido está relacionado à preocupação da sociedade civil em relação as narrativas docentes ministradas nas instituições educacionais com o intuito de estabelecer a suposta doutrinação ideológica. Em síntese, os artigos analisados consideram o movimento, escola sem partido, um projeto político composto por censuras e limitações aos docentes, de modo que opiniões e posicionamentos são tolhidos em sala de aula. O movimento escola sem partido ameaça à democracia e autonomia docente e expressa a máxima defendida pela concepção neoliberal no controle de saberes por meio do poder de partidos políticos conservadores e de extrema direita (Alencar, 2017; Lima, Hypolito, 2019; Lagoa, 2019).

Ademais, o movimento escola sem partido considera o legado teórico do célebre educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) uma ameaça à educação. Paulo Freire durante sua vida defendeu a educação transformadora, conscientizadora, combateu arduamente a chamada educação bancária, àquela que se resume a simples transmissão de conhecimentos. Freire (1996) defendeu a pedagogia da autonomia, àquela que considera as condições de cada realidade e fomenta a reflexão, ou seja, divergente da pedagogia das competências.

A educação instrumentalista e utilitarista enunciada em uma das pesquisas selecionadas revela a ameaça à educação democrática, a pesquisa aponta para a lógica mercantilista como regime de verdade para o campo educacional. Desse modo, a pesquisa identifica o deslocamento dos pressupostos formativos para os princípios do investidor de si. A defesa por formações em serviço e continuada aos docentes, vigente atualmente no interior do âmbito educacional, promove a defesa por competências docentes utilitaristas e a promoção da racionalidade neoliberal, baseadas na perspectiva tecnicista e pragmática (Freitas; Figueira, 2020).

Considerar a educação como mercadoria está presente nas análises de 7 pesquisas sobre o neoliberalismo na educação. A educação como mercadoria refere-se numa afirmação complexa, resumidamente pode ser tratada como uma forma de comércio. As pesquisas que enunciam a educação como mercadoria apresentam análises que indicam a privatização das instituições educacionais, comercialização de livros didáticos, formação de sujeitos baseada na preparação de consumidores e ainda na valorização das avaliações que medem desempenho dos estudantes, entre outras formas de transformar a educação em mercadoria.

As pesquisas que consideram a educação como um produto em desenvolvimento, tendo como produto final os resultados nas avaliações em larga escala, entendem que a educação consome produtos, como livros, materiais didáticos, empresas de consultoria pedagógica, tornando o campo educacional uma arena comercial prevista nas políticas educacionais de avaliação que medem a qualidade da educação.

Alinhado à premissa de educação como mercadoria está o princípio da defesa da privatização da escola pública. As 7 pesquisas que consideram esse viés indicam que os baixos resultados nas avaliações de larga escala definem a má qualidade do ensino, e estão condicionados à ausência de controle nas escolas públicas, tendo como solução implementar o mesmo modelo de controle oferecida pela iniciativa privada, sobretudo o modelo de gestão utilizado em empresas privadas. Tendo em vista os modelos de outros países, a privatização passa a ser considerada como potencial alternativa para a melhoria da educação, de acordo com as premissas neoliberais, que defendem a incorporação da racionalidade neoliberal baseada na concorrência, competitividade e eficiência, no entanto preocupa a adesão de estratégias vinculadas a distintas realidades (Fávero, Tonieto, Consaltér, 2020; Katuta, 2019; Oliveira *et al.*, 2021; Trevisol; Almeida, 2019; Freitas; Figueira, 2020; Borges, 2020; Koga; Guindani, 2017).

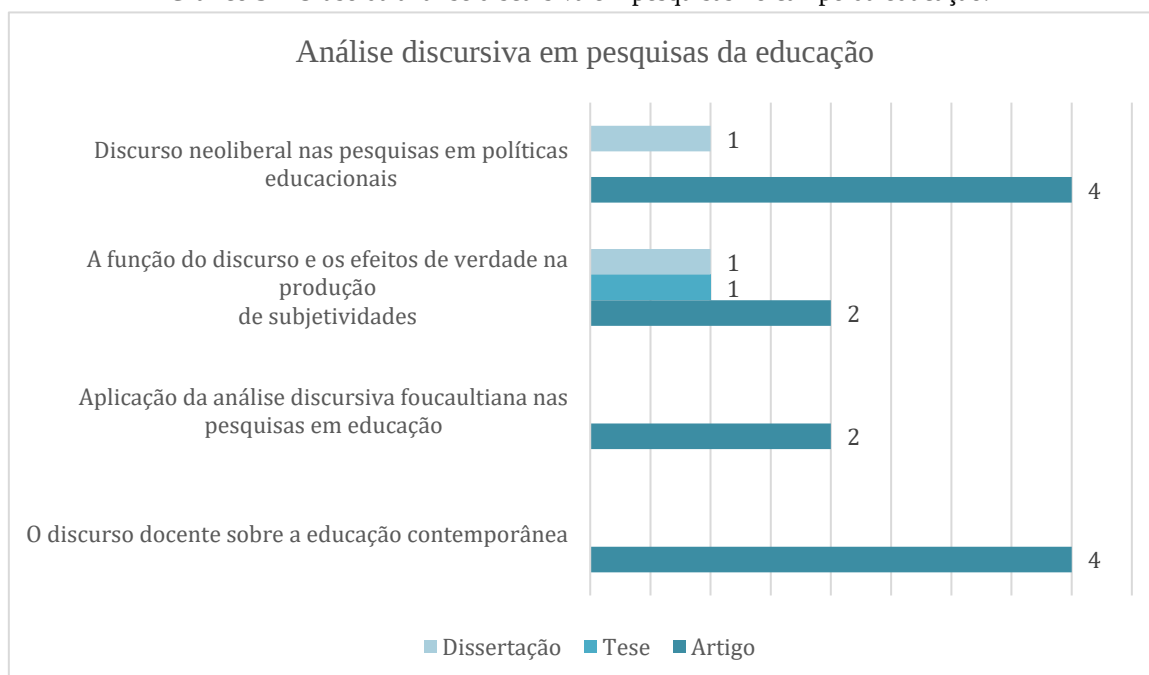
As 8 pesquisas que sinalizam a retomada do modelo neoliberal dos anos de 1990 por meio da implementação da BNCC, estabeleceram uma linha temporal dos acontecimentos que influenciaram nos desdobramentos do retorno do discurso do âmbito neoliberal no campo educacional. Os autores apontam para as mesmas premissas estabelecidas pelas pesquisas preocupadas com a privatização das instituições educacionais públicas, pois, há a incorporação de modelos de políticas educacionais estrangeiras para a formação de sujeitos no contexto brasileiro, configurando a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso do sujeito na vida social (Miranda, 2020; Koga; Guindani, 2017; Aguiar, 2019; Moraes *et al.*, 2021; Goergen, 2019; Oliveira *et al.*, 2021; Freitas; Figueira, 2020; Borges, 2020).

As 12 pesquisas que enunciam a racionalidade neoliberal como necessidade para atender as premissas do discurso neoliberal apontam para o campo educacional como um local favorável para incorporar modos de subjetividades voltados para a concorrência, competitividade e eficiência. Desse modo, as instituições educacionais representam o meio para auxiliar no processo da governamentalidade de comportamentos e condutas por meio de aparatos de controle, como por exemplo os documentos educacionais (Trevisol; Almeida, 2019; Silva *et al.*, 2020; Fávero; Trevisol, 2020; Novaes *et al.*, 2020; Alves; Klaus; Loureiro, 2021; Picoli, 2020; Silva; Barreiro, 2019; Nunes; Neira, 2018; Dourado, 2019; Pizolati, 2020; Duarte N.; Mazzeu; Duarte, E. C. M., 2020; Katuta, 2019).

Uma vez que a opção teórico-metodológica desta pesquisa se concentra na análise discursiva, fez-se necessário mapear os usos dessa opção teórico-metodológica nas pesquisas em educação, por meio das palavras: Discurso Educacional, Discurso e Escola. Foram encontrados 12 artigos, 2 dissertações e uma tese. Utilizou-se como critérios de exclusão e inclusão de artigos, a ano da publicação, pesquisas publicadas a partir de 2016, focadas na perspectiva teórica pós-estruturalista foucaultiana e concentradas em estudos sobre a EB.

O Gráfico 5 expõe o resultado da busca da apropriação da ferramenta de análise discursiva nas pesquisas em educação.

Gráfico 5 – O uso da análise discursiva em pesquisas no campo da educação.



Fonte: A autora (2023).

O mapeamento resultou em 4 categorias relacionadas ao uso da análise discursiva como ferramenta metodológica. A revisão de literatura revela que a análise discursiva representa um recurso metodológico considerável para concretizar as análises em pesquisas educacionais. Assim, foram situadas 5 pesquisas relacionadas às políticas educacionais a partir da análise do discurso neoliberal; 4 pesquisas discutiram o discurso docente em relação à educação contemporânea; 4 pesquisas consideraram a função do discurso e os respectivos efeitos de verdade na produção de subjetividades em diferentes temáticas da educação; e, por fim, foram encontradas duas pesquisas que abordaram a aplicabilidade da análise foucaultiana nas pesquisas em educação.

Destaca-se a análise foucaultiana como importante recurso estratégico nas pesquisas educacionais, visto seu potencial em verificar ditos e escritos individuais e coletivos, permite identificar acontecimentos nas descontinuidades, dispersões e interdições, em razão do que se enuncia e visualiza no campo educacional, associado ao que se enuncia e se visualiza na sociedade. Dessa forma, os enunciados e as visibilidades que análise discursiva permite revelar o diagnóstico do presente, apresentar a ontologia do presente, no sentido de captar o que está sendo dito e visível em um local, em um determinado período e de acordo com as relações de poder e saber existentes em um campo.

A partir do entendimento de que a constituição dos sujeitos se estabelece nas relações discursivas, no desenvolvimento das práticas discursivas que permitem identificar regimes de verdade e regras do jogo pertencentes a um específico momento, as pesquisas que usam a análise discursiva como ferramenta teórica e metodológica, se propõem em revelar os enunciados e as visibilidades encontradas na atualidade dentro do campo educacional.

No próximo capítulo, serão abordadas as concepções conceituais acerca da análise discursiva como ferramenta teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa, de forma a responder aos objetivos relacionados ao objeto deste estudo, os discursos dos documentos educacionais vigentes, as narrativas docentes e as implicações na EF do EFI.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta.
(Michel Foucault, 2014a, p. 25).

Quando Foucault diz que o novo não necessariamente será exposto pelo o que é dito, refere-se ao que é dito nem sempre representa raridade, mas sim o que acontece em um contexto. Dito isso, esta pesquisa analisa o dito, o não dito e o visualizado, acerca do que está sendo defendido pelos discursos dos documentos educacionais, verificando os acontecimentos que ditam as condições de verdade no campo educacional.

Assim, nesta investigação foi utilizada a opção teórico-metodológica referente à análise discursiva, haja vista a sua capacidade de apreender os acontecimentos do campo educacional de forma a entender o que está sendo visível e enunciado na ordem dos discursos. Para o desenvolvimento da pesquisa foram considerados os padrões éticos de investigação, de forma a seguir as orientações que amparam a pesquisa com seres humanos, uma vez que os participantes foram os docentes de EF e as pedagogas.

A análise dos dados da pesquisa foi efetuada a partir de uma postura ética, a qual teve a responsabilidade de considerar o envolvimento de seres humanos, assim como o compromisso em manter sigilo e exposição das identidades, a fim de preservar a integridade de todos os participantes e de promover qualidade nas pesquisas em educação (Severino, 2014).

O objeto de estudo concentrou-se nos discursos dos documentos educacionais: a BNCC (Brasil, 2017), o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019) considerando as narrativas dos docentes de EF do EFI, desse modo, foram elencados 3 instrumentos para a produção de dados: a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. Como participantes da pesquisa dispôs-se de docentes de EF e pedagogas de 7 escolas do EFI de uma rede municipal de EFI situados em uma cidade no interior do Paraná.

Deste modo, a entrevista foi realizada com os docentes de EF, o questionário foi aplicado para as pedagogas. Para a análise documental, consideraram-se os 3 documentos (Brasil, 2017; Paraná, 2018; 2019) a partir de suas “[...] especificidades, e a adequação de cada um ao processo de avaliação de forma distinta e ao mesmo tempo, combinada” (Minayo *et al.*, 2005, p. 92).

A princípio optou-se por utilizar o grupo focal como ferramenta de coleta de dados, no entanto, a ferramenta não foi utilizada, devido a recusa dos participantes, os docentes de EF. Pensou-se na utilização do grupo focal, visto que permite captar “[...] não somente no que as

peessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (Gatti, 2005, p. 5). O cuidado em propor um momento e um ambiente tranquilo para os participantes foi detalhadamente pensado, estabeleceu-se o critério pensados de não utilizar o espaço escolar, de forma a estabelecer um espaço acolhedor para incentivar a fala dos docentes.

Presumindo-se que a recusa dos docentes de EF em participarem do grupo focal, se deu em função da preocupação vinculada a possibilidade de identificação, uma vez que a escola campo desta pesquisa situa-se numa cidade de pequeno porte, que tem apenas sete escolas da rede municipal que atendem alunos do EFI, portanto optou-se em ocultar a identificação da cidade. Desse modo, verificou-se a fragilidade dessa ferramenta de coleta de dados para ser utilizada neste estudo.

Elegeu-se, então, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, em que foram elaboradas questões para a condução de uma conversa individual dirigida pela pesquisadora, cujo objetivo correspondeu em captar as narrativas dos participantes. Por meio do convite realizado a cada participante, a pesquisadora agendou a data e horário de acordo com a disponibilidade de cada participante. Assim, estabeleceu-se uma agenda prévia, a qual foi ajustada e adaptada ao longo das coletas, as entrevistas foram realizadas mediante o recurso *Google Meet*, iniciadas em outubro de 2022 e finalizadas em dezembro de 2022, o tempo médio de duração de cada entrevista foi de 30 a 60 minutos. As entrevistas foram realizadas *on-line* no formato de videoconferências, por meio de *links* criados individualmente para cada participante. As entrevistas foram gravadas mediante o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas.

A entrevista qualitativa, de acordo com Bodkan e Biklen (1994), constitui em um momento investigativo conduzido por tópicos previamente estruturados ou mais abertos. Assim, os tópicos foram elaborados, de forma que a pesquisadora pudesse traçar uma linha de raciocínio a partir dos pontos levantados nos tópicos, considerando as falas dos participantes, o que permitiu explorar com mais profundidade as narrativas, a fim de captar dados expressivos para a pesquisa.

Ao realizar as entrevistas, procurou-se considerar as manifestações dos participantes, por meio da captação de sinais, como gestos, posturas, expressões faciais, recurso que permitiu absorver expressões, coisas não ditas, mas visíveis. Isso possibilitou à pesquisadora agregar aos dados reações subjetivas dos participantes. Durante as entrevistas as falas dos participantes foram muito objetivas e sucintas, a pesquisadora encorajou pormenorizar os relatos. A entrevista semiestruturada representou um excelente recurso nesta pesquisa, mesmo sendo uma

ferramenta pensada como alternativa secundária, converteu-se em um recurso que proporcionou maior captação de dados, de forma flexível o que resultou em maior qualidade na coleta de dados (Bodklan; Biklen, 1994).

Outro instrumento utilizado foi o questionário, aplicado às pedagogas das 7 escolas na modalidade *on-line*. A estrutura do questionário foi composta por questões previamente elaboradas, as quais permitiram captar dados objetivos e comparar informações.

Para complementar o procedimento metodológico utilizou-se da análise documental na perspectiva da análise discursiva foucaultiana da BNCC (Brasil, 2017), do RCP (Paraná, 2018) e do CREP (Paraná, 2019). A análise discursiva, na concepção de Foucault (2020, p. 69) compreende entender que:

[...] as regras de formação têm seu lugar não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo.

Desse modo, a análise discursiva permitiu localizar a ordem discursiva, situada em um tempo histórico e contexto, a partir da análise de arquivos, revelando, assim, saberes situados e silenciados por meio da relação que se estabelece entre a “[...] gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (Foucault, 2020, p. 69). O que se destaca da análise discursiva, refere-se ao fato de que “[...] é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” (Foucault, 2006b, p. 254).

Corroborar-se com Foucault (2006b, p. 253) no sentido que, o que se fala e é silenciado, permite verificar as relações de poder implícitas, visto que o discurso representa “[...] as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado [...]”. A análise discursiva possibilita identificar o poder através do discurso, pois o próprio discurso “[...] é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (Foucault, 2006b, p. 253). Assim, a seguir serão apresentados os elementos principais da caracterização da pesquisa na perspectiva da análise discursiva.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA – A ANÁLISE DISCURSIVA

A análise discursiva em Foucault (2020) não se dá de forma linear, mas, sim, preocupa-se com as formações discursivas relacionadas inerentemente a um campo por meio das relações de saber e poder. A análise discursiva contribui para revelar as regras de verdade em pesquisas

que estão sendo legitimadas em um campo, para Foucault (2020), o discurso está indissociável historicamente e institucionalmente, pois a prática discursiva se concebe a partir das características históricas e institucionais, considerando todas as intersecções e dispersões que a compõem.

Os discursos revelam algo a mais do que os ditos, do que se pode descrever, como afirma Foucault (2020, p. 60) “certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. É justamente esse “mais” que justifica o uso da análise discursiva na perspectiva foucaultiana nesta pesquisa, a possibilidade de considerar as relações de saber e poder presentes no campo educacional.

Foucault aponta que tudo é revelado em um discurso, não há nada subentendido, todos os ditos e não ditos são considerados a partir das relações que se estabelecem na sociedade, “embora nada seja imediatamente visível, nem diretamente legível” (Deleuze, 1988, p. 68). Logo, o sujeito é constituído por meio de discursos, sendo que o que se diz sobre alguém remete, simultaneamente, ao que se diz e sobre o que é dito sobre esse alguém, havendo dispersões, vinculadas aos acontecimentos derivados dos arquivos captados a partir de formações históricas. Cada sujeito está situado, e esse lugar promove a mobilização de saberes e o estabelecimento da condição de poder, capaz de legitimar a condição da verdade das condutas e do que se pode ou não falar em um contexto. Assim, identificar rupturas, descontinuidades e continuidades permite evidenciar as emergências de um campo, resultando nas formações e práticas discursivas (Foucault, 2020).

Foucault (2020) entende que o sujeito que emite uma narrativa segue as regras de uma formação discursiva, cujas práticas definem o regime de verdade de uma época. Os discursos revelam regularidades, ou seja, certa ordem consecutiva e com a mesma funcionalidade e ao mesmo tempo irregularidades, são as dispersões, as especificações desalinhadas que revelam determinados discursos, desse modo, não há formações discursivas lineares, estruturadas e edificadas.

No movimento das práticas sociais, as falas são produzidas e reproduzidas em determinados lugares, seguindo leis e as regras da formação discursiva da época. Foucault (2020, p. 33) assevera que as regras definem o aparecimento de um discurso e representam “[...] a descrição de acontecimentos do discurso”, o que permite captar aquilo que se enuncia em um discurso. A pergunta “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar”?

(Foucault, 2020, p. 33) revela que aquilo que se enuncia depende das relações estabelecidas em dado momento e que mudam, portanto não há unidades discursivas fixas.

As frases ou proposições não representam os enunciados, estes podem ser entendidos como formações que destacam “[...] seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza* [...] dispersando-se [...]” (Deleuze, 1988, p. 29), misturando-se na materialidade da língua, nas formações discursivas. Logo, os enunciados oferecem a condição de existência de um certo discurso.

A partir das constituições Foucault (2020, p. 35) foram considerados para este estudo o corpo teórico conceitual dos documentos educacionais e das narrativas docentes para efetivar a análise discursiva. Assim, para melhor entendimento da análise discursiva foucaultiana, a seguir serão apresentados os principais elementos que compõem a análise discursiva, a partir de um breve glossário contendo as principais definições.

3.1.1 Máximas da análise discursiva foucaultiana

Considerar os *enunciados*, o *arquivo*, a *unidade discursiva*, a *práticas discursiva* e a *formação discursiva*, para identificar as coisas ditas e visíveis em uma época, e avaliar o porquê de alguns silenciamentos representam os pressupostos básicos da análise discursiva foucaultiana. Uma vez que, os discursos se desenvolvem, se legitimam e circulam pela teia social por meio da sucessão e dispersão de formações, concebendo vida aos enunciados, assim, o tipo de sociedade e de sujeito depende dos ditos ao longo dos séculos, dos aparecimentos das emergências, os quais geram os acontecimentos discursivos. A seguir serão pontuados cada um desses elementos, conceitos basilares, as máximas da análise discursiva, em ordem alfabética.

O *arquivo* revela as práticas discursivas que foram constituídas ao longo do tempo, de acordo as relações de um período e contexto. O arquivo pode ser entendido como o processo que modifica os enunciados em um discurso, e representa a regra do que foi dito e visível por um tempo, até a ruptura de uma formação discursiva para outra. Arquivo simboliza a legitimidade em ser lembrado ou esquecido, o que vale a pena ser guardado como arquivo histórico.

Arquivo não representa uma biblioteca, onde se encontra todas as respostas, todos os registros [...] ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados substituírem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente” (Foucault, 2020, p. 159). O *Arquivo* exprime um dos postulados da análise discursiva atribuído por Foucault (2020) como importantes conceitos para identificar o conjunto de enunciados que foram emitidos em

diferentes momentos históricos. O *arquivo* representa o sistema que permite o funcionamento de *enunciados* em um período, um conjunto de discursos e acontecimentos, e as regras do que pode ser dito e visível. O *arquivo* refere-se aos discursos assumidos e legitimados em uma determinada época, materializados de acordo com as relações de força de poder e saber.

O método discursivo designado por Foucault (2006b, p. 257) como arqueologia apresenta na sua justificativa dois motivos pela escolha, o primeiro refere-se justamente à palavra *arquivo*, uma vez que:

[...] se pode jogar, uma vez que *Arche* deriva-se do grego e significa “começo”. Em francês, temos a palavra “arquivo”, que designa a maneira como os elementos discursivos foram registrados e podem ser extraídos. O termo “arqueologia” remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles fossem registrados em um arquivo.

O segundo motivo justificado por Foucault (2006b, p. 258) deve-se ao fato de o filósofo empreender suas pesquisas no entendimento de como se estabelecem as relações “[...] entre os acontecimentos discursivos”. Portanto, o *arquivo* é entendido como o volume de discursos elaborados a partir de uma condição temporal, representa as regras do jogo da verdade, submetidos a uma vontade de verdade, por meio de tramas sociais e econômicas as quais determinam as condições de sua existência.

O *enunciado* corresponde ao átomo do discurso, portanto salienta-se o elevado grau de importância do *enunciado* para a composição do discurso. A identificação do *enunciado* corresponde a condição de existência de um discurso, pode-se dizer que o *enunciado* auxilia a revelar o que foi produzido no ato de enunciar a respeito de algo.

Desse modo, ao se operar com a análise discursiva foucaultiana é possível apreender as formas arbitrária ou não, as relações entre os *enunciados*, a multiplicidade de enunciados de “[...] grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política)” que trazem à tona as posições dos sujeitos.

Segundo Foucault (2020, p. 31):

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso, em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem de longe de todos os olhares, na poeira dos livros.

Em vista disso, entende-se que o discurso pode ser compreendido por um emaranhado de *enunciados*, em que a dispersão representa os desarranjos, as regularidades, o retorno ou a novidade do que já foi dito e visível em outro momento. Há diferentes tipos de *enunciados*,

com temáticas e áreas distintas. Analisar discursos significa empreender esforços para identificar as regras do jogo de verdade do que *enuncia*, o que não pode ser reduzido em apresentar a sua origem, mas, sim, averiguar as condições que permitiram o pronunciamento do que *enuncia*.

O *enunciado* corresponde ao elemento principal que orienta a percepção de como as formações discursivas se apresentam, ou seja, as condições de sua existência em um determinado domínio ou campo. Assim, um discurso revela grupos de enunciados, sendo improvável que revele apenas o acontecimento discursivo de uma só ordem, pois, dependendo de quem *enuncia* revela a posição dos sujeitos.

Deleuze (1988, p. 16) afirma que “[...] o enunciado não remete a nenhum *cogito*, nem a algum sujeito transcendental que o tornasse possível, nem sequer um Eu que o pronunciasse pela primeira vez (ou o recomeçasse), nem Espírito do Tempo a conservá-lo, propagá-lo e recordá-lo”. O enunciado representa a essência do discurso, sua presença no discurso é transversal, não está subordinado a uma força transcendental, e sim, ao local, vinculado a um contexto em que está situado. Segundo Deleuze (1988, p. 20), “os enunciados de Foucault são como sonhos: cada um tem seu objeto próprio ou se cerca de um mundo”.

Deleuze (1988) corrobora com Foucault (2020) no sentido de considerar como âmago do discurso, o *enunciado*, o qual é emitido por sujeitos vinculados a uma rede de relações múltiplas de saber e poder que dão legitimidade ou silenciamentos aos discursos. A existência de uma *formação discursiva* que se apresenta como um conjunto de *enunciados* está condicionada a regularidade e dispersão de discursos, que revelam uma forma de pensar. A regularidade discursiva está condicionada ao aparecimento sucessivo. Portanto o *arquivo* regula o que é *enunciado*.

O que caracteriza a *formação discursiva* é o campo de saber, o qual possui um conjunto de enunciados ancorados em um sistema que seguem as regras de verdade de um período e resultam em práticas discursivas, as quais se referem ao que se pode ser dito ou não. É por meio da *formação discursiva* que se estabelecem as regras do jogo discursivo de um determinado período e campo específico a partir de sua função enunciativa, representa uma unidade de análise o que analisa as emergências de um tempo.

Foucault (2020) estabelece hipóteses em relação a noção de *formação discursiva*, a partir da similaridade de objetos, das regularidades, do objeto, dos modos iniciativos, dos conceitos e das estratégias.

As hipóteses são refutadas, uma vez que, a regularidade dos objetos não se estabelece, pois, o mesmo objeto apresenta sentidos diferentes em períodos distintos. Foucault (2020, p.

39) cita como exemplo, o fato de que em cada século o objeto loucura foi tratado a partir de regras distintas, o que foi dito sobre a loucura no século XVI não é a mesma loucura tratada no século XXI.

A *formação discursiva* entendida sob o aspecto da regularidade no modo enunciativo é descartada por Foucault (2020) por se tratar de algo impossível de colocar em prática, uma vez que não há regularidade enunciativa. Cada discurso apresenta estilo próprio, não há relações entre o que *enuncia* em um discurso, o exemplo de Foucault sobre a medicina revela que a área se utilizou de distintas maneiras de *enunciar* em suas atividades, desde um campo místico para só depois se consagrar como ciência.

No aspecto da regularidade dos conceitos a *formação discursiva* não se estabelece, pois, os conceitos apresentam definições distintas, até num mesmo discurso. Foucault (2020, p. 42) escolhe como exemplo a linguagem que apresentam conceitos modificados ao longo dos séculos.

Por fim, em relação à regularidade estratégica se descarta como possibilidade na *formação discursiva* visto que os temas abordados em um discurso não revelam uma certa identidade que remete a uma certa linearidade. Foucault (2020, p. 44) cita o exemplo o discurso das ciências naturais inicialmente baseado no evolucionismo linear, seus conceitos sustentados de uma visão mais filosófica e posteriormente mais científica e descontínua.

Foucault (2020, p. 220) compreende que “[...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Dito isso, as *práticas discursivas* são legitimadas no momento em que são ditas pelo lugar de quem emitiu determinado discurso, podendo perder sua legitimidade posteriormente. Portanto, ao analisar um discurso, deve-se compreender as relações, as práticas que legitimam determinado discurso naquele momento, isto é, as regras válidas para as *práticas discursivas* de um saber, de um campo, de um tempo e espaço específicos.

Nas palavras de Foucault (2020, p. 143-144), em relação à *prática discursiva*:

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

A *unidade do discurso* representa a obra, os indivíduos, as noções ou as teorias. A unidade discursiva evidencia a legitimidade dos signos representados em um discurso, a individualidade de uma obra que pode ser “[...] variável e relativa” (Foucault, 2020, p. 28). A

unidade discursiva não se resume ao princípio de unidade e sim pela dispersão de falas, ou seja, dispersas, seriam as linhas fugas, distanciado de sua historicidade.

Na análise discursiva são captados os *enunciados*, a partir das *formações discursivas* que estão relacionadas às *práticas discursivas* que estabelecem as *unidades discursivas* por meio da análise de um determinado objeto de estudo. De acordo com Foucault (2006b, p. 255) “[...]o discurso como uma série de acontecimentos [...]”. O discurso deve ser analisado na emergência de um acontecimento para apreender a sua condição de aparecimento como regime de verdade de um determinado contexto e período.

Pensou-se na elaboração de um organograma ilustrativo o qual está representado na Figura 3, de forma a auxiliar no entendimento do processo correspondente à análise discursiva. Entendendo a complexidade e descontinuidade da análise discursiva foucaultiana, a qual requeridas e vindas na averiguação dos principais elementos os quais a compõe, procurou apenas enfatizar um esquema não linear e que não segue um desdobramento fixo, mas está em constante movimento nas relações de saber e poder.

Figura 3 – Esquema da análise discursiva



Fonte: A autora, adaptado de Foucault (2020).

Portanto, ressalta-se que a análise discursiva foucaultiana não consiste em um procedimento linear, não segue uma sequência previamente estabelecida, tudo depende do contexto, do período, dos dados, em que apresentam distintos acontecimentos. O esquema

acima representado pela figura 3, não resume de forma fixa acerca do entendimento da análise discursiva, mas estabelece uma certa clarificação do processo.

Dessa forma, a análise discursiva permite verificar as discontinuidades e condições de existência de ordens discursivas. A partir das relações de poder e saber os discursos oferecem suporte para realizar uma ontologia do presente.

No próximo subcapítulo serão apresentadas as especificidades da pesquisa, relacionadas ao campo e aos participantes

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ESPECIFICIDADES DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES

A coleta de dados desta pesquisa foi desenvolvida em instituições educacionais pertencentes à rede municipal de ensino de uma pequena cidade situada no interior do Paraná. Ao todo, participaram da pesquisa 10 docentes de EF que desempenham suas atividades nas 7 instituições educacionais do EFI, bem como 11 pedagogas de forma a adquirir dados comparativos.

A recente emancipação da cidade, em 1995, representou um marco nas questões políticas, jurídicas, econômicas e educacionais locais. A primeira lei municipal, instituída em 1997, foi responsável pela organização da estrutura administrativa da cidade, constituindo os primeiros departamentos da Prefeitura Municipal. Anteriormente, a cidade era administrada por outra, de modo que todas as decisões e serviços públicos prestados eram de responsabilidade de uma cidade vizinha, inclusive assuntos relacionados à contratação e remuneração de docentes que prestavam serviços na cidade.

Como já mencionado, a opção por não revelar o nome da cidade foi motivada pelo ínfimo interesse dos docentes de EF em participar da pesquisa. Assim, optou-se em não revelar o nome da cidade e foi assumido o instrumento de coleta de dados compreendido pela entrevista semiestruturada via *Google Meet* com os 10 participantes. As questões foram pensadas de forma a apreender o máximo de informações por meio das narrativas dos docentes.

Às pedagogas foi disponibilizado um *link* para acesso ao questionário *on-line*, cujo objetivo consistiu em comparar os dados e apresentá-los fidedignamente na pesquisa. Ao todo, para o questionário, foram utilizadas 10 questões relacionadas à percepção das pedagogas sobre os discursos dos documentos educacionais a BNCC (Brasil, 2017), o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019) na orientação da prática dos docentes de EF nas escolas.

Em relação às instituições educacionais, 5 são consideradas urbanas e duas rurais. Com relação à infraestrutura, 3 dividem o espaço físico com instituições educacionais do Estado do Paraná, o que inviabiliza as aulas de EF, pois a utilização da quadra poliesportiva se faz de forma coletiva. Dentre as 3 instituições educacionais que compartilham o espaço da quadra poliesportiva, uma escola adota o modelo cívico-militar, fato que agrava o uso compartilhado deste espaço, uma vez que a instituição Estadual o requisita para diversos momentos relativos às suas atividades como treinamento de marcha, postura corporal etc.).

A instituição educacional situada no meio rural, além de dividir o espaço com uma instituição Estadual - a instituição educacional com construção física mais recente na cidade -, ainda não possui local apropriado para o desenvolvimento das aulas de EF. A construção da quadra poliesportiva, iniciada em 2015, foi paralisada com um pouco mais de 40% das obras concluídas, devido ao congelamento de repasses financeiros, o poder público municipal em vários momentos tentou terminar a obra com recursos municipais, porém como a obra foi iniciada com recursos federais não houve possibilidade de utilizar outros recursos. O prejuízo das instituições educacionais é sentido sobretudo nas aulas de EF, do EFI da rede municipal e do EF II do Estado do Paraná.

As 4 instituições educacionais da rede municipal que possuem instalações próprias de infraestrutura contam com espaço para as aulas de EF, porém, uma necessita dividir o espaço com a Secretaria Municipal de Esporte, portanto nem todos os dias a quadra poliesportiva pode ser utilizada para as aulas de EF, e ainda a quadra não se encontra em anexo à instituição, está próxima, mas o espaço é de uso coletivo com a comunidade local (o ginásio está localizado em uma praça, nas proximidades da escola, o que dificulta o deslocamento dos estudantes). Apenas duas instituições educacionais possuem espaço exclusivo para as aulas de EF.

Com relação aos materiais disponibilizados para as aulas de EF, nas instituições educacionais em que há divisão entre município e Estado, os recursos materiais são mais escassos, em contrapartida, as instituições educacionais que possuem instalações próprias, os materiais são suficientemente razoáveis para o desenvolvimento das aulas de EF, algumas tem espaço exclusivo para o armazenamento desses materiais.

Segundo as narrativas dos docentes de EF, há escassez de materiais para o desenvolvimento de uma das temáticas propostas na BNCC (Brasil, 2017) e reafirmadas nos documentos educacionais do Estado do Paraná, refere-se às práticas de aventura. No momento da coleta de dados, as práticas corporais de aventura estavam sendo desenvolvidas nas turmas a partir do 3º ano do EFI, as docentes relataram que as práticas se concretizavam por meio de ilustrações, vídeos e adaptações de materiais.

O Quadro 3, a seguir, apresenta alguns dados dos professores de EF do EFI, referentes à faixa etária, formação acadêmica, ano do egresso da Formação Superior e tempo de docência. Por questões éticas optou-se em designar todos os docentes pela letra *D* e com a sequência numérica na ordem em que ocorreram as entrevistas.

Quadro 3 – Dados das docentes de EF

Participantes	Faixa etária	Formação docente	Egresso da Formação Superior	Tempo de docência
D1	31 a 40 anos	Superior pública	2010	9 anos
D2	41 a 50 anos	Superior pública	1998	19 anos
D3	41 a 50 anos	Superior pública	1990	25 anos
D4	21 a 30 anos	Superior pública	2020	3 meses
D5	41 a 50 anos	Superior pública	1997	25 anos
D6	21 a 30 anos	Superior pública	2018	9 meses
D7	21 a 30 anos	Superior pública	2021	6 meses
D8	41 a 50 anos	Superior pública	2005	10 anos
D9	41 a 50 anos	Superior pública	2002	8 anos
D10	41 a 50 anos	Superior pública	1997	20 anos

Fonte: A autora (2023).

Todos os participantes são egressos de instituição superior pública, sendo que o egresso mais recente corresponde ao ano de 2021 e o mais antigo no ano de 1990, 7 docentes atuam na docência há mais de 8 anos no mínimo, e 3 docentes atuam na docência há menos de 1 ano. Quanto à faixa etária, 6 estão entre 41 anos e 50 anos, 1 entre 31 e 40 anos, e 3 entre 21 e 30 anos.

Os dados obtidos por meio do questionário aplicado às pedagogas, teve como objetivo explicitar o posicionamento acerca do uso e pertinência dos documentos educacionais vigentes no Paraná, pelos docentes de EF. Portanto, foi solicitado apenas o tempo de atuação das pedagogas na coordenação pedagógica, o que foi possível constatar que 4 pedagogas ocupam o cargo há mais de 20 anos, 2 pedagogas entre 11 e 20 anos, uma pedagoga entre 6 e 10 anos, 3 atuam entre um e 5 anos, e uma pedagoga ocupa o cargo há menos de um ano.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

A ética na pesquisa em educação tem sido amplamente discutida no campo acadêmico, e os estudos apontam princípios que possibilitam a orientação das investigações que envolvem

seres humanos como participantes. Desde 1990, há a preocupação em relação à participação de humanos nas pesquisas no Brasil, sobretudo após as atrocidades cometidas em nome da Ciência no período das duas grandes guerras mundiais (Siquelli, 2019, p. 47-48). Desse modo, a referida ética perpassa diversas questões, destacando-se o campo emocional, que, ao considerar o posicionamento, os argumentos, as experiências nos dados de uma pesquisa, expõe uma subjetividade que deve ser preservada e respeitada.

Uma pesquisa não é neutra, detém de algum tipo de vontade de poder e saber, uma vez que está condicionada às regras do jogo das condições de verdade entre pesquisadora, participantes e objeto de pesquisa. Desse modo, a ética na pesquisa, deve considerar relações, as diferentes posições dos sujeitos, e promover entre pesquisadora, participantes e objeto de pesquisa um ambiente acolhedor, assim como “[...]estabelecer e manter a empatia e confiança” (Brooks, 2017, p. 128).

De fato, para se conduzir uma pesquisa seguindo os princípios éticos, necessita-se de uma vigilância para que a pesquisa respeite moralmente todas os envolvidos com a pesquisa. Desse modo, procurou-se estabelecer o anonimato dos participantes, da cidade em que se situam as instituições educacionais e o respeito perante aos dados coletados.

Assim, por meio dos princípios éticos da pesquisa que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, sendo aprovado em 10 de outubro de 2022, sem restrições, conforme registrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o nº 61579722.0.0000.0105 e parecer de nº 5.694.877 (Anexo A).

3.3.1 Análise discursiva dos documentos educacionais

Nesta pesquisa, foram analisados 3 importantes documentos utilizados atualmente no âmbito educacional: a BNCC (Brasil, 2017), o RCP (Paraná. 2018) e o CREP (Paraná, 2019). A natureza dos documentos baseia-se em discursos oficiais que circulam e determinam as ações nas instituições educacionais paranaenses. A BNCC (Brasil, 2017), RCP (Paraná. 2018) e o CREP (Paraná, 2019) assumem um caráter normativo, ainda que os discurso dos documentos educacionais evidenciem os direitos democráticos, de equidade, de respeito à pluralidade e as

especificidades no processo de ensino e aprendizagem, à docente cabe a governamentalização, como estratégia de sobrevivência, ou à resistência, na adoção de linhas de fuga²⁹.

Na análise discursiva da BNCC (Brasil, 2017), documento que fundamenta a RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019), as condições de unidade discursiva podem ser visualizadas e enunciadas em fatos determinantes, que possibilitaram a formação discursiva no campo educacional brasileiro, vinculadas aos condicionantes de formação do sujeito na instituição educacional para o projeto social contemporâneo. Anteriormente à sua materialização, os postulados da base comum curricular já circulavam na CF (Brasil, 1988), condicionados aos acontecimentos sociais e políticos da década de 1980.

A partir de 1990 apreende-se os principais acontecimentos que suscitaram nas formações discursivas consolidadas no campo educacional presente. Os discursos da BNCC (Brasil, 2017), compilados para o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019) seguem também os princípios regidos no documento educacional em nível federal (Brasil, 2017), apresentando como elemento diferencial a organização das unidades temáticas, objetivos e habilidades em um quadro sistematizado para cada componente curricular, anos de escolaridade e algumas especificidades da região.

Assim, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta unidades discursivas, rupturas, deslocamentos e continuidades em seu arquivo. Esses elementos são evidenciados por meio de acontecimentos desde o ano de 1990, período da redemocratização brasileira, marcado pelos princípios positivistas de ordem e progresso. Esse contexto representa a gênese das premissas e dos projetos educacionais direcionados à composição de uma sociedade pautada

Traça-se, portanto, uma linha temporal histórica a partir de acontecimentos políticos e educacionais que tiveram repercussão na educação brasileira. Esses eventos foram determinantes para a elaboração de uma base comum de currículos, orientada pela formação de sujeitos voltados a atender um projeto social específico.

O Quadro 4 apresenta os principais acontecimentos históricos, os quais serviram de pano de fundo para a identificação de unidades discursivas, visíveis em deslocamentos e rupturas no campo educacional. Desse modo, os arquivos discursivos foram determinantes para a composição das regras da condição de verdade nas práticas discursivas assumidas e

²⁹ Para Deleuze e Guattari (2011), as linhas de fuga são como rupturas, desterritorialização de um pensamento, interpretado por meio da cartografia, ou seja, as fugas que os sujeitos encontram em relação à normalização de uma maneira esperada de agir, formas adotar um comportamento ou pensamentos diferentes dentre os emaranhados de fios, de opções que as práticas sociais possuem.

defendidas de discursos que foram compondo o campo educacional, a partir da CF de 1988 e os principais avanços e modificações nas políticas públicas educacionais.

Quadro 4 – Cenário histórico político, descontinuidades e impactos na educação brasileira.

(continua)

Acontecimentos	Descontinuidades na Educação	Impactos na Educação e na sociedade
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	– Igualdades de condições e permanência na escola; – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; – Pluralismo de conceitos e de concepções pedagógicas, e – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; – Valorização dos profissionais de ensino, garantindo plano de carreira para o magistério público; – Gestão democrática do ensino público; – Garantia de padrão de qualidade; – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. – Criou condições para formulação da LDBEN nº 9.394/96.	– Aumento de receita de impostos para financiar a educação por meio Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério) e posteriormente o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).
Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990	– Família, Estado e Sociedade são responsáveis pelos direitos da criança e do adolescente devido à vulnerabilidade, merecem proteção integral: física, psíquica e moral. – Educação como direito e não como assistencialismo. – Amparo às crianças e adolescentes em relação à situação vexatória e exposições causa por adultos em crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade.	– Críticas em relação à proteção do menor infrator, visto que, até os 17 anos de idade, o adolescente está amparado pelo ECA, fato que ampara o delinquente, pois medidas cabíveis são as de ordem socioeducativas, assim, impossibilita o emprego de qualquer pena judicial.
Conferência Mundial da Educação Para Todos de 1990	– Realizada em Jomtien (Tailândia) tendo apoio financeiro das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM) garantiu que representantes de governos e instituições não-governamentais, assim como os representantes dos profissionais da educação estariam comprometidos a oferecer educação de qualidade para seus respectivos países.	– Discussão realizada em um profundo momento de crise econômica e educacional em diversos países, inclusive o Brasil. – O financiamento desta proposta vem de instituições privadas, pautadas nos interesses econômicos baseados na concepção neoliberal. – Articulação baseada na premissa de responsabilizar o ensino à sociedade (empresas privadas), ou seja, menos intervenção do Estado. – Propostas para mensurar o ensino por meio de avaliações de larga escala. A

		meritocracia passa a ser defendida nessa perspectiva.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996	– No governo de Fernando Henrique Cardoso foi sancionada a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN. A educação se estabelece como direito e não como assistência social. A Educação Infantil deixa de ser atendida como um serviço social e passa a ser oferecida pela como um serviço educacional.	– Descentralização dos poderes, quando responsabiliza a Educação Infantil e EFI para os municípios, o Ensino Fundamental II e ensino médio para o estado, como rege a os enunciados do discurso neoliberal. No entanto, os critérios de controle continuam centralizados (livros didáticos, documento orientador de currículo, a BNCC). (conclusão)
Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997	– Proposta de inserir no processo de ensino e aprendizagem temas transversais, como: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, entre outros temas. – Estabelecimento das dimensões do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem (procedimental, conceitual e atitudinal).	– Premissas vinculada à uniformização de currículos em âmbito nacional na proposta de conteúdos mínimos. – Ênfase na abordagem psicológica e pouca preocupação com aspectos sociológicos, culturais e político da realidade brasileira. – Formação de sujeitos flexíveis para atender as demandas competitivas impostas pelo neoliberalismo. – A concepção de sujeito, de mundo e de sociedade converge com as premissas neoliberais. – Elaborada a partir de acordos e convênios internacionais. – Ausência de diálogo e debates com os professores que atuam na educação básica na elaboração do documento.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007	– Criado pelo governo federal com a premissa de melhorar a qualidade da educação brasileira. Compreende um conjunto de programas e ações governamentais	– Foi criado sem ampla discussão democrática com a sociedade e com o campo educacional. – Influências de empresas privadas em parceria com instâncias governamentais nas decisões de âmbito educacional, como o Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Fonte: A autora, adaptado de documentos oficiais (Brasil, 1988; 1990; 1996; 1997; 2007).

O Quadro 4 apresenta importantes marcos históricos que delinearam os rumos das políticas educacionais e do projeto de sociedade brasileira. São as unidades discursivas que corporificaram os arquivos, responsáveis na produção das formações discursivas, resultando nas práticas discursivas que estão em evidência nos discursos que circulam no campo educacional. Importante destacar que o Brasil adotou discursos estrangeiros, sobretudo da América do Norte.

Na década de 1990, no Brasil iniciaram-se as privatizações de algumas empresas públicas, no governo de Fernando Affonso Collor de Mello, a consolidação do projeto político neoliberal, o que representou a consequente dependência econômica “aos fluxos internacionais de capitais” (Figueiras, 2006, p. 183).

O Banco Mundial - BM, agência de financiamento internacional do qual o Brasil é dependente, bem como o Fundo Monetário Internacional - FMI, responsável em garantir a estabilidade econômica dos países que dele fazem parte, obtiveram sua condição de existência subordinada à supremacia da economia norte-americana, com a premissa de reconstruir a economia financeira internacional de países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, o BM e o FMI passaram a consolidar empréstimos a países em desenvolvimento, sendo criada a instituição financeira Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD de forma a oferecer auxílio para o desenvolvimento de países como o Brasil.

O BM exerce influência no desdobramento das políticas educacionais do Brasil, dessa forma ações são implementadas não por imposição, mas devido a correlação de forças que as relações internacionais e internas desempenham no país. No Estado do Paraná o BM desempenhou influência na atuação no campo educacional “[...] nos governos de Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), Jaime Lerner (1995-1998) e de Carlos Alberto Richa (2011-2017)” (Iijima; Zanardini, 2022, p. 2).

Nos governos supracitados, o Paraná firmou contratos milionários com o BM, com o propósito de garantir a qualidade na educação. Como exigências, os contratos estipularam algumas ações ao Estado do Paraná junto à gestão educacional, a exemplo da implementação de avaliações para medir os resultados de estudantes e docentes e a realização de projetos relacionados à melhoria de qualidade de ensino.

Desse modo, os discursos do âmbito econômico, neoliberal e empresarial ganham os contornos na educação do Estado do Paraná, apresentando enunciados em defesa da premissa de descentralização na gestão educacional, ampla competitividade entre as instituições educacionais, parcerias de instituições privadas na elaboração de projetos educacionais, projetados a partir dos arquivos discursivos ancorados na subordinação do Estado com o BM.

Portanto, as avaliações de larga escala foram gradativamente sendo implementadas nas instituições educacionais do Paraná, promovendo a educação baseada nos resultados. Acontecimento indicador de que a autonomia defendida no sistema democrático de gestão educacional traz uma dependência impositiva aos documentos educativos prescritivos, uma falsa autonomia, pois os docentes estão subordinados às avaliações externas, com a premissa de controlar os sujeitos e as instituições. “Vivemos em um tempo no qual a ‘autonomia’ é um imperativo e o Estado avaliador faz o mapeamento dos sucessos e insucessos alcançados por indivíduos e instituições” (Klaus, 2016, p. 39).

O modelo de governo baseado num sistema conservador, neoliberal e antidemocrático, presidido por Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal (2019-2022), com ampla redução nos investimentos sociais e educacionais, corrobora o modelo de gestão do governador reeleito no Paraná, Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como “Ratinho Jr.”, pertencente ao Partido Social Democrático (2019-2022). O governador Carlos Roberto Massa Júnior mantém as relações com o BM e estabelece o propósito de governança³⁰ no Estado, sobretudo em relação às políticas educacionais.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2022, 11 questões semiestruturadas foram utilizadas como ponto de partida e 19 tópicos conduziram o processo de coleta de dados. A condução das entrevistas se estabeleceu a partir das narrativas dos docentes, desse modo, à medida em que iam sendo coletadas as respostas, tópicos adicionais foram acrescentados de acordo com a necessidade. Portanto, a escolha pela entrevista semiestruturada possibilitou à pesquisadora flexibilização na sua condução, para que os dados coletados estivessem em consonância com as questões e os objetivos da pesquisa.

Durante as entrevistas, procurou-se objetividade, de forma a otimizar o tempo dispensado pelos participantes para a participação na pesquisa, contudo, antes da entrevista propriamente dita julgou-se necessário iniciar com uma breve conversa trivial, a fim de estabelecer laços de confiança entre a pesquisadora e os participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), mesmo não sendo necessário, foi enviado aos participantes no momento do convite, por aplicativo de mensagens instantânea *WhatsApp*, e foi estipulado a entrega no mesmo dia da entrevista, por meio da assinatura digital. Todas as informações sobre os objetivos da pesquisa, dados do programa pós-graduação, a identificação da orientadora e da pesquisadora, contato foram disponibilizados no TCLE.

As entrevistas constituíram os instrumentos que agregaram as percepções dos participantes sobre os discursos da realidade investigada. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136), a essência de uma boa entrevista consiste no fato de evitar perguntas ou tópicos para os quais os participantes respondam “sim” e “não”. Neste sentido, características específicas foram

³⁰ O modelo de governança constitui-se como uma nova forma de governo para todas as instituições, inclusive as educacionais. Ele se desloca do governo tradicional para um modelo baseado nos pressupostos empresariais, estabelecendo redes de relações institucionais públicas e privadas para consultoria e produção de políticas educacionais. Nesse contexto, surgem soluções pagas para os problemas educacionais, configurando um mercado no interior do campo educacional (Ball, 2018).

conduzidas durante a entrevista de forma que foi possível captar dados que atendessem aos objetivos da pesquisa. Algumas questões elencadas no roteiro da entrevista foram objetivas, como em relação a formação inicial, o tempo de docência e a zona geográfica da área municipal em que instituição educacional está situada, outras questões foram mais subjetivas (Apêndice A).

Com um mês de antecedência, realizou-se o convite para a entrevista, destacando a voluntária participação na pesquisa. Um cronograma foi elaborado para a realização das entrevistas, de forma a alterná-las, uma vez que as transcrições das gravações foram concretizadas após cada entrevista. Isso porque, ao realizar a transcrição logo após a entrevista, é possível que alguma palavra inaudível na gravação esteja na memória, de modo que não ofereça prejuízo na transcrição das narrativas.

A partir das orientações de Bodkian e Biklen (1994, p. 137) sobre a “[...] necessidade de ouvir cuidadosamente [...]” as narrativas, a pesquisadora procurou adotar a escuta atenta, de forma a captar os dados e elaborar questões adicionais conforme os ditos iam sendo pronunciados. As narrativas foram ouvidas respeitosamente e criteriosamente, de modo a conduzir a entrevista para que os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados, assim, as falas foram captadas através de gravação e pequenas anotações para posteriormente serem transcritas e então, materializar a análise.

Por meio da análise procurou-se mostrar os enunciados que aparecem nas falas dos docentes, como elas surgem e se distribuem no interior das relações de poder e saber, a partir das regras que são estabelecidas sobre as unidades numa frase. Considerando, por exemplo, o arquivo, o qual evidencia o por que algo é dito naquele momento e não em outro, de forma a identificar os discursos assumidos na descontinuidade e dispersão, de forma a entender a posição do sujeito que está emitindo um determinado depoimento, ou seja, assumindo uma narrativa (Foucault, 2020).

A partir dos objetivos propostos na pesquisa os tópicos foram elaborados para conduzir a entrevista, de forma a afirmar ou refutar a tese formulada nesta investigação, a qual apresenta como argumento o fato de que a apropriação dos discursos no campo educacional se estabelece a partir de uma sucessão de acontecimentos visíveis e enunciáveis nas relações de saber e poder, atualmente materializados nos documentos educacionais. Os discursos consolidados atualmente no campo educacional estão relacionados à agenda neoliberal e com as políticas públicas educacionais, as quais estabelecem a governamentalidade, regida pelo contexto da sociedade de controle, que busca contribuir para a adoção de condutas e comportamentos de sujeitos capazes para atuar em uma condição amplamente competitiva.

Nesse sentido, a instituição educacional colabora para a ampliação das características que formam o sujeito em capital humano, compreendidas por um conjunto de conhecimentos e estratégias adquiridas, as condutas para atuar na perspectiva neoliberal, a corporificação do sujeito naturalmente econômico, o *homo oeconomicus*. Desse modo, considera-se como regime de verdade os discursos vinculados à governamentalidade neoliberal no campo educacional, os quais tangenciam toda a teia social, pois o poder desses discursos assim como seus saberes assumem a verdade adotada na sociedade atual.

3.3.3 Questionário

A funcionalidade do questionário para esta pesquisa esteve relacionada à comparação de dados, com o propósito de oferecer subsídios para confrontar informações, sobretudo em relação aos posicionamentos das pedagogas em relação ao uso e pertinência dos documentos educacionais vigentes no Paraná, pelos docentes de EF. A comparação de dados fornece balizamento para validar uma realidade. No contexto investigado a comparação proporcionou a verificação sobre a relevância do componente curricular EF na formação dos estudantes na visão de docentes e pedagogas.

Por meio do *Google Form*, foram elaboradas 10 questões para compor o questionário, sendo 7 questões fechadas e 3 abertas. O *link* foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação da cidade investigada, a qual teve a incumbência de repassar às pedagogas atuantes nas 7 escolas municipais de EFI.

No início do formulário do questionário, foram apresentados os esclarecimentos gerais sobre a pesquisa e a participação livre e voluntária (Apêndice B). Foram recebidas 11 respostas, o que compreende a totalidade do número de participantes que compunham o quadro da coordenação pedagógica nas instituições educacionais do município em 2022, ano em que foi realizado envio do link para preenchimento do questionário.

3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos teóricos-metodológicos da pesquisa relacionados à análise dos dados foram consubstanciados de acordo com concepção teórica de Foucault (2020), que define os discursos como uma rede conceitual permeada por relações de poder e saber. Não se pode analisá-los isoladamente, portanto o contexto, a posição dos sujeitos e as condições de

existência dos discursos foram consideradas. Para Michel Foucault a realidade está desprovida de estrutura permanentes, pois está em constante movimento.

A análise de dados nessa concepção não resulta em interpretações homogêneas, não considera teorias e constatações universais, tampouco revela ideologias, uma vez que as ideologias tendem a opor a verdade, a análise arqueológica se situa no nível da própria existência das coisas ditas e não ditas, das palavras, os discursos são produções históricas e políticas em funcionamento através das práticas discursivas adotadas por meio de formações discursivas.

Analisar o discurso nessa perspectiva corresponde a entender as condições do imbricado sistema de práticas sociais ao longo da história, ação que se propõe identificar as relações de saber e poder que legitimam regimes de verdade do cotidiano de uma época e de um espaço, o que equivale a um acontecimento para além do campo linguístico e não linguístico, que o próprio discurso põe em funcionamento.

As palavras são signos, significam produções que materializam verdades, por meio de regras de formação de conceitos relacionados a um campo de saber, empreender a análise discursiva requer escavar os signos, as palavras e fazer aparecer o sentido, *o mais*, o que está além das palavras, no entanto se apresenta no próprio discurso, e que serve para designar coisas no interior de um campo discursivo (Foucault, 2020, *grifo da pesquisadora*).

Os artefatos que dão materialidade ao ato discursivo e que foram considerados para análise discursiva desenvolvida nesta pesquisa corresponde aos documentos educacionais (Brasil, 2017; Paraná, 2018, 2019) vigentes atualmente no campo educacional, assim como as narrativas captadas por meio da entrevista semiestruturada e a comparação dos assimilados no questionário.

O caminho da análise do discurso em Foucault (2020) não consiste na busca da origem (temporal e/ou espacial), mas das referências, das condições que produziram certo discurso, procurar evidenciar as regras do jogo que estipula uma verdade, construída, formando um conjunto enunciados, em certas ordens discursivas, a partir de práticas discursivas em uma formação discursiva, apresentando ou não uma heterogeneidade discursiva numa determinada realidade atravessada por lutas na resistência e/ou consonância de comportamentos.

Portanto, nesta pesquisa se propôs analisar as articulações discursivas presentes nos documentos educacionais atuais, considerando as narrativas dos docentes de EF do EFI. Para tanto, se faz necessário a descrição dos enunciados do discurso, que para Foucault (2020, p. 96) apresenta-se “[...] como um átomo do discurso”. Para Foucault (2020) o enunciado refere-se ao elemento principal de um discurso, indica os tipos de unidades discursivas que determinam a

existência de um discurso e se apresenta a partir de 4 componentes: referência, sujeito, campo e materialidade específica. Assim, um discurso representa um acontecimento, produzido por um sujeito, em um campo relacionado com outros enunciados, formando um conjunto de enunciados que identificam diferentes discursos e materializado em forma de texto, narrativa, diálogo, fala, entrevista entre outras formas de materialidade.

A seguir, a seção quatro apresenta a análise dos dados, obtidos por meio da entrevista com os docentes de EF e do questionário aplicado às pedagogas, visando apreender a realidade do campo e dos participantes da pesquisa, que estão vinculados à rede municipal em uma cidade no interior do Paraná.

CAPÍTULO 4

INTERDIÇÕES E CONSONÂNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 2014a, p. 9).

A proposta deste Capítulo consiste em apresentar a materialidade da análise discursiva baseada na perspectiva de Michel Foucault (2006b, 2014a, 2020). Ressalta-se que a análise discursiva foucaultiana considera o discurso como um intrincado conjunto de temas, compostos por conceitos teóricos. Analisar discursos compreende considerá-los como uma prática que se desenvolve em um campo atravessado por acontecimentos vinculados a diversos elementos, unidades, ordens, regras, modalidades enunciativas e posições de sujeito. Estes são responsáveis por determinar o que pode ser dito ou não nas relações de poder e saber, determinando os sistemas de interdições.

Nesse sentido, nem tudo por ser dito em qualquer circunstância, como bem salienta Foucault (2014a) na citação que abre este capítulo. Desse modo, a pesquisa buscou analisar articulações discursivas nos documentos educacionais vigentes na EB, considerando as narrativas dos docentes de EF no contexto da realidade investigada.

Foucault (2006b, p. 252) desenvolve a análise discursiva por meio do exame acerca da identidade constitutiva do sujeito, a partir da legitimidade de verdades assumidas nos discursos de uma época e em um campo, analisando as “[...] diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para qual o poder funciona”. Portanto, a análise discursiva foucaultiana não está baseada nas bases da fenomenologia, em desvelar a fonte do poder ou em identificar a intenção do sujeito que diz algo.

A análise discursiva praticada por Foucault (2006b, p. 258) trata de “[...] descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos”. Para tanto, a análise discursiva não se concentra apenas na linguagem propriamente dita, mas considera o visível, de modo a apreender os discursos já emitidos ao longo do tempo sobre um tema. Esses discursos estão presentes nos arquivos, naquilo que foi selecionado como verdade na história, bem como aquilo que foi silenciado - os discursos não ditos, nem visíveis, enterrados pela versão discursiva legitimada por um regime de verdade.

Considerar a análise dos dados utilizando-se da análise discursiva foucaultiana requer considerar alguns questionamentos: Quais são as articulações discursivas presentes nos

documentos educacionais atuais e nas narrativas dos docentes de EF do EFI? Quais os excertos discursivos dos docentes de EF do EFI sobre as implicações dos documentos educacionais nos processos de ensino e aprendizagem, de objetivação e subjetivação de sujeitos? Quais os posicionamentos das pedagogas em relação ao uso e pertinência dos documentos educacionais vigentes no Paraná, pelos docentes de EF do EFI?

Portanto, serão apresentadas as análises a partir dos acontecimentos educacionais constatados na realidade investigada, onde o poder está “[...] vinculado e orientado” (Foucault, 2006b, p. 254).

4.1 ANÁLISE DISCURSIVA DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS ATUAIS

A princípio, fez-se um compêndio dos arquivos responsáveis por proporcionar as condições de existência e materialidade do currículo. Entendendo o arquivo como um conceito foucaultiano, que o define como algo em movimento vivo e que concretiza as formações discursivas sobre algo, perpassando os acontecimentos passados refletidos nos discursos pronunciados no tempo presente.

Os documentos educacionais atuais analisados na pesquisa (Brasil, 2017; Paraná, 2018; Paraná, 2019), resultam de acontecimentos não só vinculados ao campo educacional, mas também ao contexto político e econômico da sociedade brasileira.

Enfatizar a aquisição de competências para os componentes curriculares da EB, reflete os acontecimentos ao longo do tempo, não só educacionais, como os políticos e econômicos, na conjuntura mundial, nacional e local. Esses acontecimentos são provenientes de diversos acordos, a exemplo dos relacionados ao BM. O ensejo de que as instituições educacionais adotem uma Base Comum Curricular para contemplar certas competências reproduz o modelo empresarial aos poucos incorporado em inúmeras instituições, capaz de atender às emergências contemporâneas.

Nas instituições educacionais, nas escolas, a educação disciplinar defendida por Kant (2021, p. 11-12) como essencial para transformar “a animalidade em humanidade” e tirar “do homem a sua selvageria”, a qual se desloca para a gerência de resultados, na necessidade de aquisição de competências, A partir de tecnologias disciplinares inseridas para contribuir no comportamento dos sujeitos sobretudo a partir do século XVIII, como: escolas, hospitais e prisões, atualmente entram declínio, devido a eminência de um novo acontecimento, a revolução tecnológica digital.

Nesse contexto atual, a educação formal institucionalizada já não representa o fator primordial no controle e disciplinamento da sociedade, figuras autoritárias como a patriarcal (família) e docente (escolar), por exemplo, anteriormente consideradas sinônimo de poder absoluto na subjetivação do sujeito, transfiguraram para o compartilhamento de fontes responsáveis na formação de sujeitos, por meio da linguagem virtual, tecnológica e midiaticizada, pois a educação está em tempos de dispersão (Sibilia, 2012).

Desse modo, a escola, organização que dá materialidade à educação institucionalizada, já não apresenta o papel fundante na formação de subjetividades, outras fontes propiciam conhecimento, relações e apresentam novas formas de construir a subjetividade. Atualmente, há exigências específicas para a formação de características ao sujeito, deslocamento que se opõe as premissas de formação humana enunciadas por Kant (2021, p. 20-21) no final do século XVIII que enumerava comportamentos necessários ao ser humano, como: “1) ser disciplinado. [...] 2) O ser humano deve ser *cultivado*. [...] 3) Deve-se atentar para que o ser humano também se torne *prudente*. [...] 4) deve-se atentar para a *moralização*”.

Apesar de a instituição educacional não representar soberania absoluta na formação de subjetividades, ela representa um importante alvo das ambições de empresas privadas desvinculadas do campo da educação, não apenas em relação à redução de impostos, mas, também, no sentido de contribuir com os atributos de sujeito, às subjetividades, a partir do currículo. Portanto, o currículo detém poder no campo educacional, representa “[...] um artefato cultural disputado, um campo de luta, um território contestado, debatido e almejado” (Paraíso, 2023, p. 9).

Paraíso (2023, p. 27) destaca que o principal propósito na criação de currículo para a educação está “[...] ligado à ideia de ordem, prescrição, estrutura e sequência. Foi usado com o objetivo de disciplinar, ordenar e estruturar o ensino para determinado controle social”. Atualmente, muitas das primeiras premissas estabelecidas desde a criação de currículo ainda continuam a exercer poder no campo educacional.

No entanto, como já destacado anteriormente, observam-se alguns deslocamentos nas condições de existência do artefato, enunciam-se outras características. Além de disciplinar corpo e mente, o currículo, no momento atual, assume a condição da governamentalização, materializado em um “[...] objeto de disputa e cobiça exatamente porque ele representa uma espécie de projeto de sociedade que se deseja construir” (Paraíso, 2023, p. 28).

Desde o primeiro currículo instituído no Brasil, em 1855, no império de Dom Pedro II, para o nível elementar - para o que hoje denomina-se EFI – foram apresentados conteúdos

para serem desenvolvidos, com base nos preceitos educacionais jesuítas, o que pouco muda até o começo da República, um currículo baseado na emergência de uma época.

O movimento escolanovista fomentado no Brasil entre os anos de 1920 e 1960, conhecido como Manifesto dos Pioneiros, foi marcado por grande influência dos preceitos pragmatistas defendidos por John Dewey, tendo como o maior propagador de suas ideias, o intelectual Anísio Teixeira, defensor da democratização educacional. Os preceitos da Escola Nova estavam voltados para a educação baseada nos princípios democráticos de sociedade, considerava o estudante como objeto central no processo de ensino e aprendizagem para prepará-lo para a vida em sociedade, o movimento defendia a oferta da educação gratuita e laica (Paraíso, 2023).

Na década de 1960 o campo educacional no Brasil é marcado por incertezas, crises e censuras, cenário que ameaçava a economia do país, o que impulsionou o regime ditatorial militar. Pesquisadores, artistas, teóricos, críticos tiveram suas vozes silenciadas nesse período, sobretudo a partir do fim do governo de João Goulart após o golpe de 1964. Com os militares comandando o país a democracia deixa de existir no Brasil, neste período a instituição educacional era considerada fator determinante para a mobilidade social e econômica. Assim, reformas educacionais são implementadas sobretudo em relação aos cursos profissionalizantes nível ensino médio.

No ano de 1961 a primeira LDBEN nº 4.024/1961 foi promulgada, período atravessado por “disputas na definição de currículos oficiais [...] entre União e estados” (Paraíso, 2023, p. 30) existentes até os dias atuais. Essas disputas correspondem na definição de disciplinas obrigatórias e programas curriculares necessários para os sujeitos que seriam escolarizados a partir da emergência de uma época, disputas de poder e saber, compostos por silenciamentos, deslocamentos e rupturas.

Em 1971 uma nova LDBEN nº 5.692/1971 (Paraíso, 2023, p. 48) tendo o enfoque tecnicista como basilar estratégia no campo educacional. O cenário educacional na década de 1970 era drástico, havia um considerável número de analfabetos no país, mesmo com muito controle vozes críticas já pairavam no campo educacional. Muitos silenciamentos ocorreram nesse período no Brasil vozes críticas foram retiradas do país por meio de exílios de vários intelectuais, como: artistas, jornalistas, pesquisadores e teóricos de diversos campos, inclusive da educação.

Então, a partir da década de 1980, as vozes críticas retornam ao país impulsionando as discussões sobre a educação. Com o final da ditadura militar e abertura política, sob forte influência do Estados Unidos, a emergência da época propõe novos modos de organização da

sociedade, sob a influência da produção industrial como: o fordismo e taylorismo, os quais inspiram na elaboração dos currículos para as instituições educacionais, baseadas em estratégias de mecanização e competitividade.

As vozes críticas sobre o campo da educação, consideradas progressistas focam seus estudos, sobretudo para as vicissitudes do currículo, colocam em pauta, questões caras para o campo, como: desigualdades sociais e econômicas. Portanto, a década de 1980 é desenhada a partir do gradativo aumento das pesquisas acerca da educação brasileira, o qual propõe um singular olhar para o campo, assim, enunciados como: emancipação, conscientização e criticidade, são identificados nos discursos do campo educacional capazes de esboçar específicos objetivos educacionais na formação de sujeitos.

Os estudos críticos na educação sinalizam para a reprodução das desigualdades sociais e econômicas na instituição educacional, considerada como mais um veículo de seletividade, que parte da premissa de que sujeitos providos de capital escolar³¹ teriam maiores chances de se destacar na sociedade, todavia, estudantes desprovidos de capital escolar não terão as mesmas condições de competir por posições na sociedade. A reprodução sinalizada pelos estudos críticos revela as relações de poder que o currículo proporciona no campo educacional, estabelece forças capazes de silenciar culturas, como a de povos indígenas, por exemplo, e de enaltecer culturas, como a supremacia patriarcal, branca, herdada da civilização ocidental.

Portanto, para a organização da educação e incorporação de discursos se estabelece na consolidação do artefato currículo, responsável no controle e na disseminação, em que se determinam saberes, estabelecidos nas relações de poder baseados num regime de verdade sustentado na emergência de uma sociedade. Assim, os discursos que circulam no campo educacional, são formados a partir de uma heterogeneidade discursiva³², provenientes de diversas fontes como do campo político, do social e do econômico, condições determinantes para a existência de currículos educacionais atravessados por dispersões.

E, deste modo, a homologação do documento responsável pela orientação de currículos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2017) representa o deslocamento de uma nova perspectiva em relação à formação de sujeitos, artefato criado para atender a emergência do século XXI. A BNCC (Brasil, 2017) constitui um marco para o campo da educação, enunciando delineamentos macropolíticos capazes de determinar as

³¹ Capital escolar refere-se à condição de sujeitos previamente munidos de estímulos voltados à Linguagem e conhecimentos escolares antes de serem inseridos na instituição educacional.

³² Heterogeneidade discursiva, também chamada de interdiscurso, refere-se à dispersão de enunciados; de discursos, no sentido de que, ao mesmo tempo que alguém fala, fala-se sobre esse alguém, pois todos ocupam posições, as quais estão em constante movimento (Foucault, 2020).

relações de poder e saber no domínio micropolítico das instituições educacionais, questões que serão tratadas nos próximos subcapítulos.

4.1.1 A narrativa do ex Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva na BNCC

Na apresentação da BNCC (Brasil, 2017), as primeiras palavras foram pronunciadas por Rossieli Soares da Silva, ministro da Educação no governo de Michel Temer, em 2018, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileiro, formado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (RGS), mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Ele foi secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual atuou diretamente na elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sancionada em fevereiro de 2017 e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro do mesmo ano (Brasil, 2017), bem como na política de reformulação do Novo Ensino Médio. Em sua apresentação, Rossieli Soares pronuncia suas palavras na BNCC (Brasil, 2017), indicando que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2017, p. 5).

Mesmo que o que está sendo analisado sejam apenas algumas palavras do documento, ao analisar um discurso não representa a simples manifestação do sujeito, o Sr. Rossieli, mas representa a relação poder-saber ocupada na posição de ministro. No trecho: “qualidade e índices de aprendizagem, repetência e abandono”, constata-se a presença de enunciados voltados ao desempenho dos estudantes, em que se ressalta a valorização da performance deles em avaliações específicas contrapondo os reais indicadores de aprendizagem, como as condições sociais e econômicas de uma determinada realidade.

A defesa pela eficácia na qualidade da educação a partir de resultados quantitativos, também é enunciada pelo BM como premissa, ancorada aos discursos da globalização em uma suposta defesa a um bem comum. O discurso da globalização defendido por vários países preocupa, pois, seus enunciados relacionados à qualidade na educação estão alinhados com os resultados nas avaliações de desempenho, os quais dificilmente medem os reais índices de aprendizagem de acordo com as possibilidades e especificidades de cada sujeito.

Prosseguindo a análise, ainda na página de apresentação da BNCC, o documento revela que a proposta de orientação curricular “[...] corresponde às demandas do estudante desta

época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2017, p. 5), o que reforça a presença dos discursos baseados na contingência atual, isto é, na preparação dos sujeitos para a competitividade. Essa preocupação na preparação de sujeitos para a atualidade, destaca a defesa da existência do *homo oeconomicus*, relacionado à governamentalidade da sociedade de controle, a partir das exigências do meio competitivo e individualista, em que cada um responsabiliza-se sobre sua própria trajetória de vida por meio dos investimentos educacionais em si (Foucault, 2008b).

Por mais que seja reportado, o fato de que a elaboração da BNCC (Brasil, 2017) contou com a participação da comunidade escolar e sociedade em geral, o documento possui alto valor prescritivo, com a premissa de ensino baseado intrinsecamente ao aprimoramento de competências. A BNCC (Brasil, 2017) referente à educação infantil e ensino fundamental foi homologada em dezembro de 2017, sob a tutela do Sr. Rossieli Soares da Silva, secretário de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC, conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE, no qual atuou diretamente na política de reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017.

O Sr. Rossieli Soares da Silva em nenhum momento ocupou a posição de docente instituições educacionais públicas da EB brasileira. Formado em Direito e mestre em Gestão e Avaliação Educacional, com a dissertação intitulada *Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a Rede Estadual de Ensino do Amazonas*, iniciou sua experiência no campo educacional em Manaus ao aceitar o convite para compor a Comissão Geral de Licitação do Amazonas. Posteriormente, em 2008, passou a atuar na Secretaria da Educação do estado do Amazonas.

O Sr. Rossieli Soares da Silva possui uma biografia acadêmica estimável. No entanto, seus estudos sobre avaliação de desempenho docente, em concomitância com sua graduação em Direito, indicam uma forte presença da ancoragem do setor econômico nas suas narrativas. As narrativas em questão estão relacionadas ao controle da performance quantitativa na aprendizagem dos estudantes e na atuação dos docentes. O fato de o Sr. Rossieli não ter ocupado a posição docente em instituições de EB e de possuir um discurso de defesa de desempenho em avaliações indica que a preocupação com os resultados em avaliações de larga escala representa as condições de existência do “foco no desenvolvimento de competências” (Brasil, 2017 p. 13) defendido nos discursos do documento.

A relação saber-poder da posição ocupada pelo Sr. Rossieli em sua carreira profissional representa a condição de verdade, sustentada e legitimada nos enunciados defendidos pela BNCC (Brasil, 2017). A gestão de Ministro da Educação em 2018, concedida ao Sr. Rossieli, bem como suas atuações anteriores em secretarias de educação, indicam a

posição de sujeito no ápice das relações de saber-poder capaz de legitimar suas narrativas. Suas palavras iniciais na BNCC (Brasil, 2017) garantem a legitimidade do que se enuncia, em que é possível identificar no *corpus* do texto a defesa na formação de sujeitos baseada no *homo oeconomicus*, provido de características essenciais para a competitividade existente no contexto neoliberal, acontecimentos em concomitância aos discursos presentes na BNCC (Brasil, 2017).

Ainda analisando o corpus do texto de apresentação da BNCC, Sr. Rossieli afirma que o documento “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2017, p. 5). A afirmação chancela a condição de governança no campo educacional brasileiro, pois empresas privadas agem diretamente nas ações de formação docente, livros didáticos, consultorias para solucionar problemas, inclusive em estratégias educacionais para melhorar os baixos índices nos resultados de avaliações em larga escala, além do direcionamento de financiamentos internacionais como as do BM.

Na afirmação final da apresentação, o Sr. Rossieli afirma que a BNCC corresponde a um:

[...] documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (Brasil, 2017, p. 5).

A nítida ordem discursiva vigente na atualidade situados nos discursos da BNCC (Brasil, 2017), estão evidenciados pelos enunciados que indicam o avanço do país, nas palavras de Rossieli, sobretudo quando menciona o regime de colaboração, da formação de parcerias com a sociedade civil, empresas privadas, instituições públicas, de forma a estruturar a educação sob a égide de uma racionalidade única, a neoliberal, concretizar a formação do sujeito, o qual nessa perspectiva pode ser considerado o *homo oeconomicus*.

A concepção de ensino marcada pela gestão educacional em redes, segue o modelo de governança, sob o pressuposto vinculado ao controle das ações micropolíticas nas instituições educacionais reveladas nas palavras finais do Sr. Rossieli. Na medida que, o Sr. Rossieli ocupou uma posição hierárquica de destaque no campo educacional, o que se enuncia em seu discurso está atravessado pelo poder legitimando assim nos discursos assumidos na BNCC (Brasil, 2017).

4.1.2 As competências

O documento de orientação curricular, apresenta-se no formato “normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (Brasil, 2017, p. 7). Assim, mesmo que no decorrer das páginas da BNCC, haja enunciados que indiquem a atenção do documento para as especificidades de cada realidade, o documento apresenta um valor prescritivo, mesmo que conste no texto a preocupação com as múltiplas características do Brasil, ou seja:

[...] um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2017, p. 15)

Entende-se, portanto, que o documento representa uma normativa, pois “[...] explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver [...]”, pois assume uma autonomia fictícia. Nesse sentido, a autonomia das instituições educacionais está condicionada aos resultados, uma vez que “a própria gestão autônoma das escolas é regulada a partir de avaliações de larga escala” (Klaus, 2016, p. 51).

Não há como fugir desta trama discursiva empresarial na educação, a autonomia pode até existir, mas caso os resultados não estejam satisfatórios, financiamentos poderão ser racionados ou extintos, profissionais da educação poderão receber algum tipo de penalidade, nesse sentido, a qualidade da educação colocada como prioridade nessa perspectiva é sinônimo de índices altos nas avaliações de larga escala. Portanto, enunciar aprendizagens essenciais para estudantes da EB revela o caráter normativo da BNCC (Brasil, 2017), visto que estão intimamente ligadas “[...] ao desenvolvimento de 10 competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8). Desse modo, as condições de existência da qualidade da educação são deslocadas com o tempo, pois “[...] as definições do que é a qualidade variam de tempo em tempo (Klaus, 2016, p. 58).

A contingência atual evidencia a qualidade da educação sendo medida pelo esvaziamento de alguns componentes curriculares, como, por exemplo, a EF. Isso ocorre porque, nas avaliações de larga escala, as competências da EF não são contempladas, havendo ampla valorização dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, que são prioritariamente exigidos nessas avaliações da EB.

Assim, a BNCC defende a qualidade educacional a partir de aprendizagens essenciais que desenvolvam competências mensuráveis por avaliações, materializadas por meio da colaboração de profissionais governamentalizados nas formações de professores alinhadas aos enunciados do discurso empresarial na educação, conforme demonstra:

[...] 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 (Brasil, 2017, p. 8).

De imediato, pensa-se nas redes de governança, nas parcerias, na gestão educacional compartilhada com empresas público-privadas, as quais transformam a educação em uma mercadoria. O papel das parcerias de empresas no campo da educação, consiste em oferecer serviços, gestão administrativa³³, consultorias para problemas do contexto educacional, avaliações, livros didáticos, formações continuadas para os docentes. O que se enuncia nessa perspectiva discursiva, representa a condição de existência da área econômica, mas precisamente a empresarial no campo educacional, que por sua vez defende a condição de verdade na formação de sujeito baseada nas características do *homo oeconomicus*.

A defesa por aprendizagens essenciais para assegurar o desenvolvimento das competências é composta pelo conjunto de enunciados de ordem discursiva econômica, neoliberal e empresarial do documento para o campo educacional, revelados na BNCC (Brasil, p. 8) a partir da definição da palavra competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

A partir do momento que afirma que se estabelecem aprendizagens essenciais para serem desenvolvidas nas instituições educacionais para aprimorar competências necessárias para atender as demandas da vida, do exercício da cidadania e do trabalho, fica evidente que as instituições educacionais deverão assegurar a formação baseada no *homo oeconomicus*, isto é, a aprendizagem educacional deverá focar na formação do sujeito adaptável, flexível preparado para investir em si mesmo, em conhecimentos para enfrentar a competição da sociedade neoliberal.

³³ No ano de 2024, o Estado do Paraná foi surpreendido por um projeto de lei nomeado “Parceiro da escola”, que prevê a transferência da gestão administrativa das instituições educacionais para empresas privadas, sustentado pelo discurso de que a equipe pedagógica se concentre apenas na qualidade educacional (Paraná, 2024).

A emergência da conjuntura atual estabelece características específicas na formação de sujeitos asseguradas pela BNCC (Brasil, 2017) oriundas a partir dos 4 pilares da educação³⁴. Uma vez que, as 10 competências gerais estabelecidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 9) sugere que o sujeito terá que “[...] continuar aprendendo [...]”; “[...] fruir manifestações culturais [...]”; “[...] exercer protagonismo [...]”; “[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida”.

Nesta perspectiva, as condições estabelecidas representam o investidor em si, visto que sua formação deverá ser eficiente, no sentido de que o resultado da posição social e econômica que o sujeito ocupará depende exclusivamente de si mesmo, o sujeito adotará a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de seus investimentos educacionais na aquisição de competências, de forma a adequar-se ao *status quo*, independentemente das condições oferecidas, oportunidades e possibilidades, desresponsabilizando as políticas públicas e educacionais desse processo. Assim, o sujeito adota a governamentalidade condicionada aos parâmetros atuais de vida.

Ao analisar a estrutura da BNCC (Brasil, 2017, p. 23) verifica-se que as competências adquiridas como aprendizagens essenciais representam os elementos fundamentais dos discursos assumidos pelo documento, visto que “[...] está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade [...]”. O que se pode constatar que para cada componente curricular há competências gerais e específicas para a formação do sujeito governamentalizado.

A partir das ferramentas de análises compostas pela arqueologia (Foucault, 2020) é possível captar o que se enuncia na BNCC (Brasil, 2017). Desse modo, os 4 elementos básicos de análise discursiva foucaultiana compreendidos pela referência do discurso, a posição de quem enuncia o discurso, do conjunto de enunciados que compõem o discurso e da materialidade de existência. Assim, é possível analisar a ênfase do documento na aquisição de competências para fortalecer a condição de existência de aprendizagens essenciais, que resultam na seguinte composição de análise: a referência do discurso está na percepção, no exercício da governamentalidade em entender a emergência em adquirir competências pelos sujeitos, a posição do emissor do discurso, no caso o documento, as parcerias em um construto coletivo, elaborado por instâncias públicas e privadas, os enunciados não se sustentam isoladamente, os enunciados garantem as condições de existência do que se enuncia na BNCC

³⁴ Os quatro pilares da educação foram apresentados na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, os quais indicam as características basilares para o sujeito atual: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (Delors *et al.*, 2010).

(Brasil, 2017), a necessidade da aquisição de competências que garantem a formação do *homo oeconomicus*.

O momento atual da educação brasileira apresenta a trama de discursos compostos por enunciados que atravessam os discursos da BNCC (Brasil, 2017), em que a palavra “competência” assume primordialidade na formação discursiva do acontecimento econômico na perspectiva neoliberal para os pressupostos educacionais na formação de sujeitos. Nesse sentido, as práticas discursivas no contexto educacional influenciam as relações entre os sujeitos do campo, a palavra “competência”, exerce o regime de verdade na formação discursiva que circula na atualidade educacional, como afirma Foucault (2020, p. 151) “[...] as coisas não têm mais o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas”.

Portanto, as instituições educacionais possuem uma grande capacidade na disseminação de discursos, nas relações de poder, na legitimação de uma verdade, como na defesa de qualidade por aquisição de competências, assim, a BNCC (Brasil, 2017) a base para a orientação dos currículos educacionais, artefato habilitado para contribuir no controle sobre docentes e discentes, uma vez que as competências determinam as condições de aprendizagens essenciais legitimadas em avaliações de larga escala.

4.1.3 As ancoragens da BNCC

Os discursos da BNCC estão ancorados na CF (Brasil, 1988), na LDBEN, desde a primeira lei, promulgada em 1961 nº 4024/1961, a segunda lei, promulgada em 1971, nº 5692/1971, sobretudo na lei mais recente, promulgada em 1996, nº 9394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EB - DCN (Brasil, 2013). Os documentos legais fornecem munição na condição de poder dos discursos que os amparam e circulam pelo campo educacional, desse modo legitima o regime de verdade sustentados em seus discursos na governamentalidade de docentes e discentes.

Na LDBEN, nº 9394/1996 (Brasil, 1996), a qual assegura conteúdos mínimos na elaboração dos currículos para a EB observa-se os mesmos enunciados da BNCC (Brasil, 2017, p. 10, 11), no Art. 210 da CF (Brasil, 1988, p.161), que afirma a prescrição de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental” [...] e do mesmo modo citados nas DCN (Brasil, 2013, p. 7, 223, 275, 440). Os conteúdos mínimos representam a base comum enunciada pela BNCC

(Brasil, 2017), que prevê a seleção de saberes desenvolvidos na EB brasileira, apesar da vasta diversidade cultural, territorial e social existente no país.

Ao enunciar “conteúdos mínimos”, os discursos presentes nos documentos educacionais fornecem o esvaziamento científico, pois o regime de verdade da educação brasileira está baseado no funcionamento da prática, na adaptação do sujeito para a vida contemporânea, para a aquisição de competências suficientes para se atuar no contexto neoliberal. Portanto, o foco da BNCC (Brasil, 2017, p. 10) está em consonância ao que está proposto no Art. 9 da LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), que, em prol da formação do sujeito, isto é, fixar uma racionalidade única, uma racionalidade neoliberal, assim afirma:

União incumbir-se-á de: [...] IV – estabelecer, em colaboração de Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996).

De forma a legitimar o que se enuncia sobre os conteúdos mínimos na formação básica comum a BNCC (Brasil, 2017, p. 12) afirma que:

[...] consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O enunciado referente aos marcos legais revela o discurso do campo econômico reverberando na educação a relevância da qualidade educacional, medida em avaliações de larga escala priorizando os resultados, ressaltando a competição, eficiência. A qualidade na educação enunciada nos discursos atuais representa uma verdade muito cara para o contexto educacional brasileiro, visto que, no arquivo histórico, observam-se deslocamentos, dispersões relacionadas a condições de existência de discursos de ódio, que discriminam e excluem grupos da sociedade e contribuíram para as diversas desigualdades existentes até os dias atuais.

São justamente estas ancoragens documentais que legitimam o poder dos discursos que estão sendo defendidos no campo educacional, capazes de gerar a governamentalidade nas ações pedagógicas. O que se enuncia na padronização de conteúdos são argumentos que defendem os conteúdos mínimos na aquisição de competências, para fomentar a qualidade educacional medida nas avaliações de larga escala, que não medem equitativamente o desempenho dos estudantes, uma vez que desconsideram as peculiaridades de cada região e, sobretudo, os reais avanços de cada estudante.

Os documentos legais que embasam a educação brasileira, infelizmente, permitem que discursos de outras áreas tornem legítimos e seus enunciados verdades estabelecidas, sobretudo a CF (Brasil, 1988) em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Desse modo, as relações de poder no campo educacional são disputadas por diversos segmentos da sociedade. As organizações institucionais, governamentais e não governamentais, público e privadas, do campo educacional ou não, chancelam ou não discursos a partir das relações de poder e saber, como os discursos presentes na BNCC (Brasil, 2017). A seguir, serão tratados acerca da Teoria do Capital Humano como condição de verdade na formação de sujeitos.

4.1.4 A Teoria do Capital Humano na BNCC

A BNCC (Brasil, 2017, p. 14) afirma que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”. Isso aproxima-se muito do que enunciava a Teoria do Capital Humano sustentada por Schultz (1973, p 60), em que o “[...] desenvolvimento passa a ser medido não somente pelo capital físico, mas pelo capital investido nas pessoas”, isto é, o que se enuncia refere-se ao investidor de si mesmo, o sujeito será governamentalizado a investir em educação para conseguir competir por posição social.

Assim, as redes colaborativas auxiliam na formação de um sujeito que invista em qualificação e esteja adepto à inovação para se adequar o meio. Ressaltam-se as intervenções do meio, as estratégias que o externo oferece, para que se realize uma análise das pessoas, a fim de que se obtenha um resultado quantitativo das probabilidades de investimento de capital humano (Foucault 2008b). Nesse sentido, o meio seria toda a rede colaborativa chancelada pela legislação educacional, que permite a participação de todos nas decisões educacionais

A partir do momento em que a elaboração da BNCC (Brasil, 2017) teve a efetiva participação da rede colaborativa (empresas público-privadas) quanto aos elementos necessários para uma base comum, observa-se a existência de enunciados manifestados nos documentos educacionais que corroboram os enunciados da formação do *homo oeconomicus*. Excertos discursivos revelam as características do sujeito para atuar na sociedade atual, em

consonância com as características do *homo oeconomicus*, isto é, na defesa da formação de um sujeito:

[...] criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...] (Brasil, 2017, p. 14).

A educação nesse sentido assume a condição técnica de ensino, na medida em que foca nas condições práticas do processo de ensino e aprendizagem, estimulando o “aprender a aprender”, o que reforça a governamentalidade baseada no aprendizado contínuo. Assim, observa-se que a educação pode contribuir na governamentalidade. No próximo tópico, serão apresentados a disposição dos conteúdos que contribuem na formação de sujeitos no âmbito educacional atual.

4.1.5 Os conteúdos na BNCC

Tendo em vista os discursos da BNCC (Brasil, 2017) que revelam as condições de qualidade e eficácia para a educação, mensurando alguns componentes curriculares nas avaliações de larga escala, e outros não, promove-se um acontecimento capaz de fomentar um maior tensionamento nas relações de poder no interior do campo educacional.

Paulatinamente, as avaliações de larga escala são materializadas na EB, no EFI. Teoricamente, seriam elementos para aferir a qualidade e as condições do processo de ensino e aprendizagem para a adequada criação e orientação de políticas educacionais, no entanto, as avaliações de larga escala desenvolvidas no EFI, promovidas pelo SAEB e pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, ressaltam as exigências em alguns componentes curriculares em oposição à otimização da multidimensionalidade de todos os componentes curriculares.

Desse modo, a BNCC (Brasil, 2017) reafirma a relevância dos resultados quantitativos, os quais são defendidos pelo SAEB e pela Secretaria do Estado do Paraná. Esses resultados provenientes da aplicação das avaliações de larga escala apresentam dados insuficientes para detectar os reais problemas do processo de ensino e aprendizagem, pois dados sociais, psicológicos, comportamentais, biológicos entre outros fatores não recebem as devidas ponderações na apresentação dos índices.

Assim, os rumos das aferições educacionais preocupam, pois o gradativo aumento de avaliações durante o ano letivo, e a ênfase na divulgação de resultados, estimulam o

ranqueamento de instituições educacionais e a ampla distinção entre os componentes curriculares, condições chanceladas pela BNCC (Brasil, 2017), p. 59) ao enunciar o foco das ações pedagógica, visto que salvaguarda que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Fica evidente que a prioridade no Ensino Fundamental é o componente de Língua Portuguesa e que a primordialidade são as práticas de leitura e escrita. Refletir, nesse contexto, pode ser considerada uma interdição do discurso econômico. Desse modo, a ordem discursiva na materialidade do discurso pedagógico conjuga seus poderes nas práticas tecnicistas provenientes do discurso neoliberal e empresarial, onde a preocupação está ancorada no desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala em que os conhecimentos de leitura e escrita são focados.

Na frase seguinte, o documento repete a palavra “prática”, fato que evidencia a ordem do discurso na educação, voltada para a técnica, para a “[...] consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (Brasil, 2017, p. 59).

A citação acima evidencia os enunciados ligados a uma educação que se preocupa com performance e eficiência dos estudantes, onde os resultados positivos em avaliações geram lucros e investimentos. A força estabelecida pelo regime de verdade nos discursos da BNCC se legitima de acordo com as circunstâncias atuais da sociedade, a partir de deslocamentos. Dessa forma, corrobora-se com o questionamento de Foucault (2014, p. 42):

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes?

O jogo discursivo seguido pela BNCC (Brasil, 2017) compreende a vontade de verdade contemporânea, a qual está relacionada aos ditames do mercado, do domínio econômico. Assim, a proposta em legitimar componentes curriculares como Língua Portuguesa se concretiza a partir do volume de páginas oferecidas no documento sendo o total de 122 páginas versus 26 páginas dedicadas ao componente curricular EF.

Reconhece-se a importância e volume teórico da Língua Portuguesa, no entanto, percebe-se a discrepância na dedicação argumentativa do documento em relação a outros componentes curriculares, inclusive na própria área de Linguagens como a EF, por exemplo. Outro ponto nevrálgico, refere-se ao tópico dedicado a elaboração de um projeto de vida para estudantes do Ensino Médio, enunciado ao final do texto da BNCC (Brasil, 2017) que trata sobre o Ensino Fundamental na EB.

A BNCC estabelece a condição de existência para “[...] o delineamento de um projeto de vida” (Brasil, 2017, p. 62) está relacionada à vontade de um sujeito individualizado, ou seja, responsável por suas escolhas, onde seu progresso está constantemente sendo medido e seu fracasso será resultado apenas dos poucos investimentos educacionais em si mesmo: “[...] a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida de estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro [...]” (Brasil, 2017, p. 62).

Desse modo, enuncia-se a valorização de experiências na escola, a reprodução de condições que a sociedade oferece. Assim, as experiências e escolhas do sujeito contribuirão para seu futuro, formando um sujeito flexível apto para direcionar os empreendimentos em sua qualificação para a competição da vida, destituindo a responsabilidade das políticas públicas educacionais. No tópico a seguir, serão expostos os desafios referentes ao campo de disputa da área das Linguagens na EB, visto que a área engloba e diferentes campos de saberes: a Língua Portuguesa e a Estrangeira, a Arte e a Educação Física.

4.1.6 A área de Linguagens: um campo em disputa

O componente curricular EF está vinculado à área das Linguagens, fato que, em certa medida se faz coerente, pois trata-se de uma prática conectada à linguagem corporal, no entanto, essa condição gera imprecisões. Isso ocorre devido a área das Linguagens encontrar-se tomada por outros componentes curriculares, como a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a partir do 6º ano também a Língua Estrangeira.

Dito isso, visualiza-se na área de Linguagens um campo de disputa, uma vez que existem determinadas habilidades, unidades temáticas e conteúdo em comum, sobretudo em relação à EF e Arte, práticas como por exemplo da dança e dramatização, além da definição do número de aulas a partir de indicadores de qualidade da educação, isto é, da ênfase dos componentes curriculares em que seus respectivos tópicos são cobrados nas avaliações em larga escala.

Portanto, a área das Linguagens representa um campo de disputa na educação entre os próprios componentes curriculares que nele se situam, visto que há relações de poder e saber. A integração da EF na área das Linguagens se constitui como regime de verdade resultante do momento atual, o qual se legitima pela BNCC (Brasil, 2017), porém ausente de justificativas conceituais profícuas, pois a condição dessa realidade se baseia nas emergências contingenciais da sociedade, ou seja, uma imposição da cultura corporal.

A EF localizada na área das Linguagens foca seus conteúdos, habilidades, competências e unidade temáticas na linguagem corporal, o que minimiza a potencialidade do componente curricular para a formação de sujeitos. A BNCC (Brasil, 2017) conceitua a EF de forma limitada e fragmentada, uma vez que as prioridades dos objetivos educacionais atuais estão centradas na alfabetização e/ou letramento, fragilizando a capacidade dos demais componentes curriculares e ampliando os poderes e saberes do componente curricular Língua Portuguesa.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 214) pouco conceitua os argumentos que justificam a EF na área das Linguagens, e afirma que “[...] as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção”. É preciso ascender a perspectiva limitada do entendimento de linguagem na educação reduzida à função de alfabetização e/ou letramento, o que dificulta a interlocução com as demais manifestações da linguagem.

Nesse sentido, a área das Linguagens apresenta promissoras características no processo de ensino e aprendizagem, todavia, na BNCC (Brasil, 2017, p. 242), apresenta-se por meio de uma faceta rígida na aplicabilidade dentro do campo educacional, sobretudo em relação à primazia na aquisição de competências e habilidades nas práticas de “multiletramentos”³⁵.

A área das Linguagem apresenta 6 competências gerais, fato que reforça os enunciados que reforçam a primordialidade na aquisição de competências para a formação dos sujeitos, situados na trama discursiva apresentada. Os enunciados dos discursos da BNCC (Brasil 2017, p 65), os quais justificam a EF ocupar um lugar na área de Linguagens, revelam a ênfase nos procedimentos técnicos, na “[...] exploração prática de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas)” (Brasil, 2017, p. 65).

Desse modo, reforçam-se os procedimentos práticos da EF escolar enunciados pelo documento, pois os discursos que embasam a formação de sujeitos nas instituições educacionais

³⁵ Os multiletramentos destacados na BNCC (Brasil, 2017, p. 242) enunciam “[...] as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico”. Nesse sentido, o multiletramento representa a possibilidade de contribuir para a alfabetização e/ou letramento a partir de diversos estímulos de linguagem provenientes de múltiplas fontes.

revelam a experiência prática do aluno para aplicação na vida, de modo que os sujeitos sejam instigados a “[...] utilizar diferentes linguagens [...] reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais [...] e [...] participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas [...]” (Brasil, 2017, p. 65). Dito isso, observa-se a oposição entre o ensino da EF a partir da problematização de situações, práticas corporais e sociais, embasadas em conhecimento científico para o ensino de restrito de práticas e experimentações.

Nesse sentido, a EF na área das Linguagens assume o papel de possibilitar a leitura do mundo e da produção cultural e/ou artística, pois o sujeito se constitui a partir da percepção, produção e interpretação de linguagens. No entanto, há limitações nos discursos da BNCC (Brasil, 2017) em relação ao esclarecimento da EF na área das Linguagens. Tratar a inserção da EF na área das Linguagens a partir de explicações da semiótica, indica que o componente curricular nessa perspectiva contribui para o entendimento do movimento humano de acordo com a linguagem corporal, o qual possibilita a leitura das práticas corporais. E, mesmo assim, o lugar da EF na BNCC (Brasil, 2017) ainda apresenta inconsistências, visto que os discursos presentes no documento revelam limitações na incorporação da EF na área de Linguagens, pois não estão teoricamente explicitados o que inviabiliza as potencialidades dessa posição. A seguir serão apresentados os locais da EF designados pela BNCC (Brasil, 2017), ou seja, onde o componente curricular se encaixa, qual o lugar da EF no campo educacional na atual conjuntura.

4.1.7 Situando a Educação Física na BNCC

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta o componente curricular EF como responsável em desenvolver competências gerais e específicas legitimando os procedimentos práticos no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando indica que a EF “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2017, p. 213). Sendo a EF o componente curricular que tematiza as práticas corporais, entende-se que o foco do processo de ensino e aprendizagem estabelece a partir do movimento, em que se observa uma estreita relação com a cultura. Desse modo, o documento enuncia como relevante condição, na contribuição em relação à formação de sujeitos, que o componente curricular EF possibilite:

[...] ampliar a consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e de desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura

corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

O documento reforça que o enunciado presente nos discursos sobre a legitimação da EF se situar no campo das experiências estéticas, emotivas em que se prioriza os saberes da linguagem corporal. Assim, os enunciados dos discursos que valorizam a prática e a experiência esvazia os saberes científicos, pois, segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 213), quando diz que:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola [...]

Ao finalizar a frase, a BNCC (Brasil, 2017, p. 213) enuncia que a EF assume a responsabilidade de proporcionar aos estudantes da EB uma racionalidade prática sobre as condições da linguagem corporal, tendo em vista que os estimula a:

Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2017, p. 213).

A formação discursiva vinculada à experiência de movimentos, à prática de atividades nas aulas de EF em instituições educacionais não é recente, observam-se registros a partir de meados de 1841, mais especificamente o ensino da ginástica, no período da monarquia no Brasil, no *Imperial Collegio de Pedro II*, nesse período, “os exercícios *gymnasticos* eram considerados como atividades eminentemente práticas” (Cunha Júnior, 2015, p. 75), sob forte influência do discurso militar para legitimar o ensino da EF. Portanto, há muito tempo enuncia-se o ensino da EF nas instituições educacionais como experiência de formação baseada na prática, inicialmente embasada pelo discurso militar posteriormente pelo discurso médico e posteriormente pelo discurso esportivo das práticas de lazer.

Os arquivos fornecem a base discursiva que compôs o documento de orientação curricular para a EF. Os atuais documentos representam a função de regular os sujeitos, tendo a EF um papel fundamental. Anteriormente a EF esteve atrelada ao disciplinamento dos corpos após deslocamentos observa-se que o componente curricular pode influenciar no controle de mentes a partir dos corpos. Pois, quando a BNCC (Brasil, 2017, p. 213) afirma

que o “[...] movimento corporal [...] organização interna [...] e produto cultural” são essenciais condições na função da EF no campo educacional, ela legitima o cuidado de si a partir da linguagem corporal como importante na aquisição de determinadas características.

Nesse sentido, os discursos do documento expressam as práticas corporais como caráter instrumental na EF. Dito isso, compreende-se que o documento de orientação curricular, apresenta elementos indicativos do retorno e a continuidade da perspectiva de prática de ensino, o qual apresenta como principal objetivo de aprendizagem, o movimento, a partir do cuidado de si, entendendo o corpo como produto cultural da linguagem corporal.

Isto posto, entende-se que a BNCC (Brasil, 2017) propõem à EF no âmbito educacional a governamentalidade neoliberal, o retorno da valorização da prática do movimento. A Governamentalidade entendida por Foucault (1978) como governo de si e dos outros, o qual estabelece comportamentos específicos, tendo a instituição educacional como principal fonte, onde o processo de ensino e aprendizagem se estabelece na perspectiva do *homo oeconomicus*.

Sendo assim, a EF no âmbito educacional proposta pelos discursos da base comum, prioriza as experiências práticas, o fazer corporal a partir da linguagem corporal, em que se percebe a ausência de perspectivas críticas e do uso de atividades que representem as diversidades culturais brasileiras e mundiais. É inegável a importância da experiência prática para os estudantes, pois vivenciar situações traz memórias motoras, sensoriais e cognitivas. A EF pode desempenhar um papel ainda mais significativo na formação dos alunos, atuando de forma integrada com as demais disciplinas do currículo. Contudo, o que se percebe é uma diminuição do enfoque científico na EF, com um retorno às ideias práticas defendidas por discursos militares, médicos e esportivos ao longo dos últimos séculos.

Na BNCC (Brasil, 2017), o componente curricular EF é composto por práticas corporais organizadas em 6 unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Para cada divisão, são elencados objetos de conhecimentos e habilidades específicas e fechadas. A divisão acerca das unidades temáticas para as etapas de escolaridade preocupa, na medida que algumas são vistas nas turmas do EFI e, posteriormente, não são mais abordadas, e outras só serão desenvolvidas no Ensino Fundamental II.

Ainda no que diz respeito às unidades temáticas, há uma categorização que classifica os Esportes a partir de características específicas: Marca, Precisão, Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial e Combate.

Este fato remete ao retorno, à continuidade da primazia contemplada ao esporte desde meados do século XX, como prática corporal hegemônica incorporada nas instituições educacionais. Esse momento representou a ruptura da ginástica enunciada nos discursos militar e médico da EF, deslocando-se para o discurso esportivo como meio de disciplinamento dos corpos (Bracht, 2017). No contexto atual, o esporte assume legitimidade nos discursos do documento da BNCC (Brasil, p. 215), assim compreendendo:

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.

Na citação anterior, as palavras “regulação das ações”, “adaptação” e “normas” indicam um conjunto de enunciados que compõem acontecimentos, especialmente do sistema econômico e político, revelam condições para projeções comportamentais do sujeito para a vida em sociedade com ênfase na prática de esportes. Assim, a condição de ensinar os esportes para todos os anos de escolaridade da EB se faz genuinamente com o que se enuncia nos discursos da BNCC (Brasil, 2017), tornando o regime de verdade legítimo no que se refere à formação subjetiva do sujeito, condicionada à governamentalidade contingente que considera a hegemonia do Esporte ao contexto atual.

Ressalta-se que os esportes se encontram classificados, na BNCC (Brasil, 2017), a partir de suas características. Assim, eles estão alocados em caixas que geram imprecisões e dubiedade, pois um esporte se situa, simultaneamente, em duas ou mais unidades temáticas. Esportes como Judô, Karatê, Tae Kwon Do encontram-se na classificação de esportes de combate, no entanto, também podem se situar nas Lutas.

Nesse mesmo segmento, encontram-se as Ginásticas, pois a Ginástica Geral pode ser considerada como Esporte Técnico-Combinatório, bem como no interior das Ginásticas. As classificações - os encaixotamentos - dos Esportes em compartimentos acabam, portanto, limitando-os, e incidem a equívocos, acarretando maior responsabilidade docente, uma mesma que cabe à docente, a escolha, a qual promoverá, de alguma forma, ambiguidade e interpretações subjetivas, fato que poderia ser evitado sem as referidas classificações.

Do mesmo modo, observa-se que a BNCC (Brasil, 2017) refere-se à progressão do conhecimento de forma inconsistente, já que expressa arbitrariedade. Na unidade temática Brincadeiras e Jogos, por exemplo, o critério de progressão está relacionado à ocorrência

social, com aquilo que os estudantes estão familiarizados. A progressão pedagógica sugerida pela BNCC (Brasil, 2017) para Brincadeiras e Jogos está atrelada à localidade da prática corporal, ou seja, o local de origem de uma brincadeira ou jogo.

Para o primeiro bloco de anos do EFI (1º e 2º ano), contemplam-se as Brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional do Brasil, ao passo que, para o segundo bloco de anos do EFI (3º ao 5º ano), contemplam-se as Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena e africana.

A BNCC (Brasil, 2017) não especifica os critérios dessa progressão pedagógica, o que gera imprecisão em relação aos graus de complexidade, uma vez que Brincadeiras e Jogos provenientes da localidade, não necessariamente serão menos complexas das populares mundialmente. Pode-se utilizar como exemplo as Brincadeiras e Jogos conhecidas mundialmente, como o jogo de bolinha de gude, não há evidências precisas sobre sua origem, no entanto, a partir de escavações arqueológicas, encontrou-se resquícios do material utilizado na brincadeira em Roma e no Egito. O jogo de bolinha de gude não exige maiores conhecimentos, correspondendo a regras simples, adaptáveis para cada grupo de jogadores e faixa etária. Desse modo, o respectivo jogo seria mais complexo que o jogo de beto-ombro, por exemplo, um jogo de taco, muito praticado na região do Paraná, que apresenta imprecisões históricas, no entanto, é muito difundido como uma brincadeira de rua, informal, com regras mais complexas do que as do jogo de bolinha de gude.

Portanto, os discursos da BNCC (Brasil, 2017) intrigam o que se enuncia para o componente curricular EF, uma vez que há unidades temáticas que exigem investimentos e espaços adequados para sua prática pedagógica nas instituições educacionais. No trecho da BNCC (Brasil, 2017, p. 219), declara-se o incentivo de “[...] práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer”.

Ora, com tantas escolas brasileiras que sequer possuem uma quadra coberta, sugerir práticas corporais em uma piscina provoca questionamentos em relação à adequação dos discursos à realidade das instituições educacionais brasileiras. Isso mostra a ausência de consonância dos discursos dos documentos com as narrativas dos docentes, haja vista que, ao menos no Estado Paraná, na região investigada não há nenhuma escola que possua condições do ensino práticas corporais aquáticas.

Ainda que pareça improvável, a BNCC (Brasil, 2017) segue com imprecisões, sobretudo quando enuncia o dever de docentes, em suas respectivas instituições educacionais, adaptar materiais e espaços para abranger todas as práticas corporais. Desse modo, cabe ao

docente inventar, criar materiais e forjar espaços para as práticas corporais, a exemplo do ensino do *curling*, sugerido pela BNCC (Brasil, 2017).

O *curling*, por exemplo, é um esporte de precisão muito antigo, criado no século XVI nos lagos congelados da Escócia, praticado em uma superfície de gelo. Ainda que adaptações sejam realizadas com eficiência pelos docentes, o jogo não representará as características essenciais, nesse caso o meio, o gelo nas instituições educacionais brasileiras, principalmente as públicas.

Quanto às dimensões do conhecimento, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta 8 dimensões que orientam o delineamento das habilidades propostas para a EF. São elas: a experimentação, o uso e apropriação, a fruição, a reflexão sobre a ação, a construção de valores, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário. As dimensões do conhecimento existentes na BNCC (Brasil, 2017) enunciam novamente a condição prática do componente curricular EF na formação de sujeitos, destacando, principalmente para as turmas do EFI, a experimentação, o uso, a apropriação e a fruição, sugeridos a partir de códigos alfanuméricos³⁶ prontos. Como exemplo: “(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas” (Brasil, 2017, p. 227).

A EF, situada na BNCC (Brasil, 2017) como componente curricular que enuncia práticas corporais experimentadas e fruídas na prática da linguagem corporal, esvazia inúmeras potencialidades do componente na formação de sujeitos. O documento fragmenta as unidades temáticas entendidas por meio de Esportes, Ginásticas, Lutas, Brincadeiras e Jogos, Danças, Práticas Corporais de Aventura, em pequenos compartimentos, colocando-as em gavetas específicas, que deverão ser desenvolvidas em blocos de anos de escolaridade.

Esse fator minimiza possibilidades e subestima a conexão do componente com as questões sociais, econômicas, de saúde, de lazer, entre outras, para a arbitrariedade do regime de verdade, baseado na formação do *homo oeconomicus*.

4.1.8 O Estado do Paraná: a regulação e o controle educacional mediante à BNCC

Conforme já abordado, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta a condição de normativa, fator que prevê a padronização do ensino por meio de um currículo homogêneo, ou seja, a

³⁶ O código alfanumérico na BNCC representa uma sequência de letras e números, sendo “[...] o primeiro grupo de números o bloco de anos, o segundo par de letras significa o componente curricular e o último par de números a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos” (Brasil, 2017, p. 30).

defesa por um currículo único para todas as instituições educacionais brasileiras a partir dos mesmos discursos. Assim, os discursos do documento do estado do Paraná – Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações - RCP, foram elaborados por:

[...] um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PR e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR, considerando que são as instituições representativas dos sistemas estadual e municipais de educação e responsáveis por executar e normatizar a educação escolar nos diferentes sistemas (Paraná, 2018, p. 1).

De acordo com a LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a educação é prevista como direito de todos, assim, o RCP (Paraná, 2018) garante que o acesso à educação seja norteado por currículos, projetos políticos pedagógicos, planos de trabalho docente e planos de aula elaborados com base nas orientações da BNCC (Brasil, 2017). Dessa forma, no Estado do Paraná, apresenta conteúdos mínimos, expectativas de aprendizagem, competências e habilidades para cada componente curricular e ano de escolaridade, os quais são contemplados no currículo e seguem princípios comprometidos com a formação integral dos estudantes.

No RCP (Paraná, 2018, p. 3) é mencionado que “[...] os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes”. No entanto, a condição de existência do currículo se estabelece aos conteúdos mínimos, instituídos pela BNCC (Brasil, 2017), o qual requer a aquisição de competências gerais e específicas, assim, o currículo que seria diverso torna-se padronizado, uma vez que as avaliações de larga escala são baseadas nessa condição e os resultados determina o controle.

A condição de existência do currículo baseada na BNCC (Brasil, 2017) foi enunciada nas narrativas dos docentes no momento da coleta de dados durante as entrevistas, uma vez que o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019) seguem precisamente o que está estabelecido no documento educacional nacional. No Estado do Paraná a implementação da BNCC (Brasil, 2017) nas instituições educacionais, se faz mediante a tecnologias de controle, como por exemplo, o preenchimento do LRCO.

Os discursos do RCP (Paraná, 2018) se assemelham aos da BNCC (Brasil, 2017), no entanto o que chama a atenção refere-se já na parte inicial do documento a apresentação dos dados referentes aos instrumentos avaliativos da qualidade da educação, como o IDEB. Os

dados são apresentados de forma a enunciar a relevância nos resultados, bem como expor as metas relacionadas à superação da média nacional brasileira.

Os discursos presentes no campo educacional enunciam a atual governamentalidade, baseada na constituição do *homo oeconomicus*. Dito isso, os discursos da BNCC (Brasil, 2017) são compilados para o RCP (Paraná, 2018) e para o CREP (Paraná, 2019) ainda ampliados, ordenados na fictícia “[...] gestão democrática” (Paraná, 2018, p. 9).

O RCP (Paraná, 2018) enuncia 9 princípios orientadores: Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos; Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; Igualdade e Equidade; Compromisso com a Educação Integral; Valorização da Diversidade; Educação Inclusiva; Transição entre as etapas e fases da Educação Básica; Ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola; Avaliação. Tais princípios orientadores foram elaborados a partir das legislações que amparam a educação, como a CF (Brasil, 1988) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013).

O RCP (Paraná, 2018) enuncia o fato de que as características de cada realidade das instituições educacionais são ponderadas no uso do currículo, no entanto, o CREP (Paraná, 2019) apresenta quadros orientadores de conteúdos, unidades temáticas, habilidades previamente estabelecidos e exigidos nos registros efetuados no LRCO enunciados pelos docentes durante as entrevistas para esta pesquisa.

Desse modo, no CREP (Paraná, 2019) os quadros orientadores determinam o que, como, e para quem são destinados os conteúdos, a divisão por anos de escolaridade em cada trimestre, assim como, a organização das unidades temáticas, os objetos de conhecimento, os códigos alfanuméricos, os objetivos de aprendizagem, privando assim a autonomia docente.

Por fim, o controle dos registros no LRCO se faz presente na medida que está conectado a uma rede em que toda a equipe pedagógica tem acesso, não apenas dentro da instituição educacional, como das secretarias municipal e estadual, portanto a padronização enunciada pela BNCC (Brasil, 2017) se concretiza em toda a tecnologia em rede que mantém as finalidades propostas no RCP (Paraná, 2018) e no CREP (Paraná, 2019). Dados que serão aprofundados no tópico a seguir sobre a análise das narrativas dos docentes de EF.

4.2 AS NARRATIVAS DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A instituição educacional, responsável em contribuir para a formação de sujeitos está sujeita aos poderes que regem as regulamentações, diretrizes e currículos, dessa forma, conseguem controlar e distribuir os discursos construídos nos regimes de verdade de um

período. Portanto, as relações de saber e poder exercem força na manifestação dos discursos assumidos no campo educacional, segundo a perspectiva de Foucault (2014b, p. 41):

A educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão demarcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Nesse sentido, a instituição educacional assume o papel de organização material na disseminação de discursos e saberes, regulada a partir de poderes, os quais propõem a formulação de uma racionalidade contingente, capaz de orientar as estratégias de ensino e aprendizagem fundamentais na colaboração para a formação de sujeitos. Conforme destacado anteriormente, desde a década de 1990, o Brasil dispõe de esforços para contemplar a formação de um sujeito contingente ao contexto neoliberal, conferindo à instituição educacional o principal meio para oferecer condições para assegurar essa verdade.

Assim, ela fornece meios para corporificar o *homo oeconomicus*, ou seja, o sujeito composto por um conjunto de características, conhecimentos e comportamentos individualistas, de forma a atender às demandas do campo econômico, que se localiza na ordem do discurso atual, sob a premissa de uma sociedade neoliberal na égide das premissas empresariais (Foucault, 2008b). No próximo tópico, a análise discursiva permite evidenciar os documentos educacionais como artefatos de prescrição e controle das práticas docentes no âmbito educacional por meio das narrativas docentes.

4.2.1 Documentos educacionais: artefatos de prescrição e controle

Muitas análises acadêmicas identificam a BNCC (Brasil, 2017) como um documento composto de poder prescritivo, ou seja, composto por exigências controladoras, a qual define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens para que sejam desenvolvidas ao longo dos anos de escolaridade. Apesar do documento indicar que corresponde a uma base norteadora na elaboração de currículos, na prática, a BNCC prescreve objetivos, conteúdos, temáticas, pois está relacionada aos preenchimentos de registros de classe controlados e vistoriados por secretarias, ademais materiais didáticos disponibilizados nas instituições de escolas públicas estão articulados aos discursos dos documentos educacionais atuais.

Na análise de Costa (2018), ressalta-se o papel da BNCC (Brasil, 2017) no controle político-econômico onde se enuncia a globalização, destituindo a participação dos docentes

na elaboração do documento, fatores que indicam o seu valor prescritivo. Nesse sentido, a condição de existência dos documentos educacionais, dependem das relações de força, permeadas de poder e saber que condicionam formações e práticas discursivas. Como já examinado na análise discursiva do documento, a BNCC (Brasil, 2017, p. 7) consiste em documento de orientação curricular “[...] normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]”.

No excerto discursivo do *D2*, observa-se a preocupação frente aos enunciados autoritários presentes nos discursos dos documentos educacionais atuais, à medida que estão alinhados às tecnologias de poder. No LRCO, a tecnologia controladora permite a conexão das informações no formato de rede, que é controlada pelo Núcleo de Educação do Estado do Paraná, Secretaria Municipal de Ensino e Equipe Gestora das instituições educacionais (pedagogas e diretoras). O LRCO registra e monitora todas as ações desenvolvidas pelos docentes condicionadas ao uso do RCP (Paraná, 2018) e do CREP (Paraná, 2019). Assim, a condição prescritiva dos documentos se faz verdadeira na narrativa do *D2*, uma vez que:

[...] não houve a participação efetiva dos docentes na sua elaboração, adotam como objetivos a formação de sujeitos que possuem competências e habilidades para atuar no contexto neoliberal. Engessam o trabalho do docente, desconsideram as especificidades do campo de atuação, a divisão dos conteúdos por trimestres contida no CREP impede que o docente planeje aulas por temáticas de acordo com datas comemorativas ou acontecimentos regionais, para assim, realizar um envolvimento interdisciplinar com outros componentes curriculares, por exemplo (D2).

As regularidades da unidade discursiva presentes no excerto discursivo do *D2* revelam a imposição dos documentos vigentes no campo educacional. No excerto discursivo é possível apreender a apreensão do docente quando enuncia a ausência da participação dos docentes na elaboração do currículo, o que expõe as interdições discursivas presentes nos documentos educacionais atuais.

A legitimidade das interdições nos discursos dos documentos educacionais se sustenta a partir da posição ocupada pelos sujeitos responsáveis por sua elaboração, isto é, na sua grande maioria, por sujeitos provenientes do campo empresarial e que possuem autoridade na ordem discursiva da sociedade como um todo, capazes de estabelecer o controle e a hegemonia nas decisões atualmente.

No excerto discursivo do *D1*, verificam-se enunciados relacionados à facilidade de ter um currículo pronto, no entanto, enfatiza a importância da participação docente na elaboração de um currículo pensado a partir da realidade do contexto:

Acredito que o currículo pronto facilita o planejamento, mas eu acho que se os professores tivessem participação na elaboração, principalmente em organizar as unidades temáticas conforme a realidade, o professor conseguiria se organizar melhor e conseguiria abranger o que cada turma precisa, porque depende de cada realidade (D1).

Quando o D1 enuncia que o currículo deve perpassar as emergências e proveniências de uma localidade, de um micro espaço, ressalta-se a existência de diferentes realidades educacionais brasileiras, sendo improvável a padronização de currículos. Desse modo, a organização das temáticas e divisão dos conteúdos em trimestres presente nos documentos atuais dificulta e engessa a autonomia docente, sendo necessárias linhas de fuga para desprender-se das amarras geradas pelos artefatos e tecnologias de poder existentes no campo educacional.

No excerto discursivo do D3 é possível observar enunciados relacionados à autoridade e controle dos documentos, quando questionado sobre as orientações no preenchimento do LRCO a partir da prescrição da BNCC (Brasil, 2017) e do CREP (Paraná, 2019) e afirma que os segue, porque:

[...] é uma orientação que vem de um plano superior, então nós como profissionais de educandos como educadores temos que seguir justamente o que a BNCC nos orienta (D3).

Sobre a autonomia docente no preenchimento do LRCO, o D3 enuncia que os documentos orientam e respaldam suficientemente nos registros, no entanto:

[...] todo profissional vem construindo os conhecimentos junto com os alunos, então é importante ter um pouquinho de autonomia pra melhor especificar os objetivos no trabalho (D3).

De fato, vive-se um período de autonomia docente controlada, onde as ações são registradas de acordo com a padronização de conteúdos, objetivos, competências, sendo os conhecimentos dos estudantes medidos e comparados com realidades divergentes das localizadas em seu contexto. Assim, o D5 também aponta para a falta de autonomia no momento do preenchimento do LRCO, e que o faz:

[...] por orientação, determinação da secretaria de educação, da escola, então a gente é orientado a fazer conforme tá na BNCC e conforme as orientações do CREP e assim temos feito (D5).

Do mesmo modo, o D5 destaca:

É bom ter uma certa autonomia, para que o professor possa estar diversificando sua aula, usando de atividades que ele tenha conhecimento, inovando, não se atendo somente ao que tá ali no documento da BNCC ou nos documentos do Paraná. O professor precisa inovar

trazer práticas novas, experiências novas, então o professor deve ter sim essa liberdade de tá colocando outras atividades, além do que os documentos pedem (D5).

No excerto discursivo do D5, a narrativa expressa a função prescritiva dos documentos educacionais atuais. O D5 apresenta as interdições que os discursos dos documentos apontam para a prescrição de exigências pedagógicas padronizadas, independentemente das características dos estudantes. Os documentos educacionais apresentam articulações discursivas que revelam a condição autoritária e controladora.

Na narrativa do D9 também é possível apreender sua percepção em relação aos documentos educacionais. O docente indica que há enunciados autoritários, sobretudo na exigência dos registros no LRCO estarem baseados nos objetivos de aprendizagem, nas competências e unidades temáticas prescritas nos documentos educacionais atuais. O D9 diz:

[...] corresponde em uma exigência da coordenação pedagógica, e acredito que faz parte, tem que ter o registro e seguir documentos, a EF faz parte da grade curricular (D9).

Em relação à autonomia nos registros do LRCO, o D9 assim relata:

Talvez, em algumas coisas, o básico, como conteúdos, habilidades, acredito que seguir os documentos se faz pertinente, mas para registrar as atividades, o professor deveria ter mais autonomia, sim (D9).

O D10 também sustenta, em seu discurso, a autoridade em seguir os documentos educacionais no preenchimento do LRCO. O caráter impositivo impossibilita a autonomia docente:

[...] não há como ter autonomia, há uma exigência pontual em seguir os documentos (D10).

O D10 revela que a autonomia docente poderia auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, no entanto:

Autonomia seria interessante, mas ter uma orientação como a que os documentos representam, auxilia muito (D10).

Portanto, o que o D10 revela, refere-se à legitimidade das articulações discursivas presentes nos documentos educacionais, o qual se prescreve a partir da exigência no preenchimento do LRCO. A condição de poder que o LRCO assume, está relacionado à tecnologia do poder responsável pelo controle, gera assim, a governamentalidade. Na fala do D1 é possível perceber a incorporação dessa governamentalidade, quando ele defende a tecnologia de poder compreendida pelo LRCO:

[...] é uma forma da gente, digamos assim, mostrar nosso conteúdo, que a nossa disciplina está sendo trabalhada né. A coordenação pedagógica tem acesso ao nosso LRCO, então, tem acesso naquilo que a gente está registrando, consegue acompanhar se realmente aquilo que a coordenação viu em sala de aula, que viu o professor trabalhando, tá sendo trabalhado, de acordo com o que está no LRCO, então é uma forma de comprovar o que está sendo registrado, entende, então eu acho que é uma arma que a gente tem a nosso favor, é uma coisa que a gente tem para se defender, para provar aquilo que a gente está fazendo, e por ser digital facilita muito né, “rouba” um pouquinho de tempo mas é pouca coisa, até a gente consiga se adaptar a essa nova realidade, pois foi 9 anos sem fazer registro, mas é válido para nós, vai perder um pouquinho, mas é válido sim. Eu acho que assim, pelas escolas que já passei, eu quase dei aula em todas, a gente sabe que tem pedagoga que olha, que cobra, tem pedagoga que não olha, que nem sabe o que você está fazendo na escola, então, caso aconteça alguma coisa, a gente tem como responder, provar, eu acho que LRCO auxilia nisso (D1).

Observa-se que o D1 reforça o fato de que, anteriormente, os docentes de EF não tinham a obrigatoriedade de realizar os registros. Essa ausência na exigência de preenchimento de registro de classe remete para se pensar, em como a governamentalidade opera na sociedade, pois, o docente enfatiza que, exercer uma tarefa obrigatória o fez acreditar que a EF passou a ter mais valor no âmbito educacional.

Outro destaque no excerto discursivo do D1 refere-se à condição recente da emancipação da cidade desta rede de ensino. Nas devidas proporções para a EF essa condição de sistema de ensino recente auxiliou no processo de avanço do componente curricular.

A primeira lei instituída na cidade investigada, estabelece toda a estrutura administrativa, inclusive à Secretaria Municipal de Educação da cidade, o ano de 1997³⁷. Fato que justifica a motivação da ausência na obrigatoriedade de registros de classe aos docentes de EF, visto que a contratação de profissionais habilitados em EF para atuar em turmas do EFI só foi efetivamente implementada a partir de conquistas locais de cada Estado e Município no país.

No Paraná, na cidade em questão, desde sua emancipação, a EF é ministrada por profissional devidamente habilitado, mas o plano curricular para o componente curricular foi sendo gradativamente elaborado, a princípio pelos próprios docentes e em meados 2015 esteve alinhada as determinações curriculares da Secretaria do Estado do Paraná.

O D9 também comenta que a organização da BNCC (Brasil, 2017) e dos documentos do Paraná foi necessária para conferir maior visibilidade da EF no campo educacional do município investigado, e discursa sobre os documentos educacionais atuais:

³⁷ Informação colhida por meio dos dados de domínio público, no site oficial da cidade. Para não comprometer o sigilo do nome da cidade, por razões já evidenciadas neste trabalho, não serão divulgadas as especificações da fonte.

[...] apesar de algumas fragilidades, considero um avanço para a EF, um norte, pois não tínhamos uma orientação anteriormente (D9).

Assim como, o D6 que menciona aspectos gerais da organização da BNCC (Brasil, 2017), O D6 considera satisfatória a condição de existência do documento em relação à visibilidade do componente curricular na EF no contexto da realidade investigada, no entanto, indica-se algumas características impositivas, prescritivas e autoritárias que limitam a ação docente em EF:

[...] acredito que ficou muito limitado para o fundamental I, há conteúdos que são trabalhados somente no fundamental I e outros só no II, acredito que a abrangência poderia ser maior principalmente para I que é a base motora. Outra questão que observo é a limitação das propostas para o 1º ano, por exemplo, pois poderia ter uma maior possibilidade, até na questão das lutas, pois é possível oportunizar para essa faixa etária lutas, de forma lúdica, e segundo o documento só seria possível a partir do 3º ano (D6).

Há evidências do devir da EF nos excertos discursivos dos docentes, que revelam a governamentalidade incorporada na condição de existência da EF na realidade investigada. O D4 acredita que a BNCC (Brasil, 2017) trouxe transformações, mas há algumas incoerências:

[...] por conta da divisão, é possível determinar o que você tem que trabalhar com as crianças, é um norte, você vê na BNCC, bem certinho, o que tem que trabalhar, com certeza é um avanço, sem dúvida. [...] em relação à progressão de conteúdos sugerida para as unidades temáticas poderia ser diferente, penso que a progressão por grau de dificuldade de execução motora e cognitiva seria mais coerente (D4).

A ausência de flexibilidade na prática docente dificulta que o processo de ensino aprendizagem ocorra de acordo com as especificidades de cada realidade, visto que, cada turma, cada criança apresenta condições de aprendizagem, níveis motores e cognitivos específicos, além, de aportes culturais, sociais e econômicos distintos. Portanto, mesmo que os discursos nos documentos enunciem a obrigatoriedade na gestão democrática, na flexibilidade na sua implementação as tecnologias de controle garantem sua condição autoritária.

No caso do excerto discursivo do D4, provavelmente pelo fato de seu egresso na formação inicial ser recente, e inclusive pelo fato de pertencer ao quadro docente temporário da rede, legitima a condição de verdade no uso dos documentos no preenchimento do LRCO.

Por se tratar de uma docente com formação inicial recente, seus conhecimentos ainda estão em processo, desse modo, as prescrições de um currículo correspondem em uma condição de verdade no planejamento de aulas e preenchimento no LRCO, pois ainda não se

sente seguro sobre suas práticas docentes, portanto, não considera que sua autonomia esteja sendo ameaçada com o uso dos documentos educacionais:

[...] eu acho que não compromete a autonomia (D4).

Segundo o D6, durante o preenchimento do LRCO, segue os documentos educacionais. O D6 não possui um egresso do ensino superior recente, no entanto, ele está desempenhando a docência na rede há apenas 9 meses. Ela afirma que:

[...] a equipe pedagógica recomenda o uso desses documentos (D6).

O D6 destaca que seria mais produtivo ter a possibilidade de escolher os conteúdos, para garantir melhor aproveitamento dos estudantes:

[...]nem toda divisão de conteúdos e habilidades correspondem com os objetivos da aula (D6).

O D7 concorda que seguir os documentos representa uma premissa em sua prática docente:

[...] a pedagoga constantemente orienta o uso da BNCC, dos documentos do Paraná e do município nos planos de aula e nos registros de classe on-line (D7).

No entanto, o D7 explica que:

Ter autonomia seria melhor, mas confesso que, como estou começando agora na profissão, como docente, seguir os documentos facilita muito, eu consigo ter uma noção do que planejar e como desenvolver as aulas com as crianças (D7).

Para os docentes iniciantes (D4, D6 e D7), as idiossincrasias do contexto escolar ainda estão sendo assimiladas, não há segurança na execução de planejamentos e no preenchimento do LRCO. Assim, ter um currículo como normativa, como um documento prescritivo, torna o processo de adaptação e incorporação da experiência no campo educacional menos produtivo, pois, o docente cumpre suas ações dependente de um apoio, o qual nem sempre conseguirá atender as demandas educacionais.

A determinação impositiva no preenchimento do LRCO dificulta a prática docente, pois desconsidera as especificidades de cada região, de cada localidade. A prescrição de objetivos de aprendizagem e de conteúdos, por exemplo, desempenha a implementação de uma racionalidade única, a racionalidade neoliberal nas condições de uma governamentalidade vinculada ao contexto da sociedade de controle.

No excerto discursivo do D8 é possível apreender a governamentalidade, visto que ele reconhece a legitimidade das articulações discursivas previstas nos documentos educacionais e, apesar de possuir maior tempo de experiência docente, considera-os indispensáveis:

[...] pois, dá um norte nas nossas aulas (D8).

Porém, o relato é desprovido de argumentos, apenas com a justificativa de que segue as orientações da coordenação pedagógica. Destaca-se que as orientações da coordenação pedagógica enunciada pelo D8 indicam que as relações de poder na posição assumida pela equipe pedagógica, também garantem a legitimidade da verdade presente nos discursos dos documentos educacionais vigentes nesse campo educacional. O D8 enuncia que a realidade atual apresenta desafios e que as exigências dos documentos educacionais tornam a prática docente ainda mais complexa, pois há:

[...] mais cobranças, mesmo espaço para trabalhar e as crianças estão mais difíceis (D8).

O D8 evidencia enunciados que indicam outras unidades no discurso, a interdiscursividade, que estão relacionados às condições sociais, culturais e econômicas das famílias dos estudantes. O docente cita exemplos relacionados à estrutura física das instituições de ensino, fator que demanda novas perspectivas curriculares.

Destacam-se, no excerto discursivo do D8, enunciados relacionados à valorização da EF, o dever da EF no município investigado. O D8 considera que o componente curricular foi atravessado pelas orientações, auferindo a condição de importante fonte na aquisição de conhecimentos para a formação dos sujeitos, pois na realidade investigada:

[...] melhorou, a gente tem mais apoio né, mais livros, mas organização por causa da BNCC, eu acho que a EF está começando a ser valorizada, estamos incluídos pelos professores, me sinto importante na escola, antes nem me chamavam para o conselho de classe, tinha que ficar com as crianças para os professores fazerem as reuniões, não me sentia professor, agora sinto parte importante da formação dos alunos (D8).

A partir do excerto discursivo acima, observa-se que a condição de existência da EF estava condicionada ao preenchimento do tempo dos estudantes enquanto os docentes regentes de turma usufruíam de sua hora atividade, dedicados para estudos, preparo pedagógico e reuniões pedagógicas.

Os excertos discursivos a seguir revelam uma contradição, em face da defesa dos documentos educacionais e, ao mesmo tempo, críticas sobre o engessamento docente, a partir

das formações discursivas e da governamentalidade materializada. Um desses engessamentos corresponde à progressão pedagógica prevista nos documentos educacionais, os quais sugerem que para cada unidade temática, se aplique um tipo específico de progressão, desvinculada da progressão pedagógica aplicada a partir do grau de dificuldade na execução de movimentos, por exemplo.

Em relação à progressão pedagógica sugerida pelos documentos, o *D6* considera:

[...] incoerente pensar numa progressão assim, tem o exemplo da dança, progredir da dança urbana para dança de salão, não tem nada de coerente nisso, não foi considerado os critérios em relação ao grau de dificuldade, do simples para o complexo, por exemplo (D6).

A fala do *D6* indica que a aplicabilidade da padronização da progressão pedagógica dificulta e causa um engessamento pedagógico. A padronização prescrita na BNCC (Brasil, 2017) e reproduzida nos documentos educacionais do Paraná, dificulta a concretização de aulas que considerem as especificidades das turmas. Isso indica que o documento possui o poder prescritivo de objetivos, conteúdos e de unidades temáticas, tanto na seleção como na divisão e progressão pedagógica.

Segundo o *D1*, o documento não deveria controlar demasiadamente as ações dos docentes, pois:

[...] limita os conteúdos por ano de escolaridade, não oportuniza um leque maior de habilidades para cada ano de escolaridade de acordo com as especificidades próprias da turma, da realidade que estamos atuando. O professor deveria ter mais autonomia e não ficar preso aos códigos alfanuméricos (D1).

O excerto discursivo do *D1* revela o engessamento da prática docente, as limitadas condições de autonomia na organização da rotina escolar pelos docentes. A padronização silencia conteúdos, saberes do próprio contexto local, impede que a educação seja direcionada às emergências do micro espaço, de forma a enfrentar os problemas da sociedade brasileira, como: as desigualdades sociais e econômicas, a hegemonia da “[...] sociedade heteropatriarcal, colonialista, racista e o imperialismo dos países ricos” (Paraíso, 2023, p. 51).

Nos enunciados do *D2*, há pontos positivos e negativos na padronização de conteúdos e objetivos propostos nos documentos educacionais atuais, o docente traz o que de fato os documentos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e o que de fato dificulta esse processo, pois:

Como vantagem considero que, todos os alunos, independente da região em que residem, terão os mesmos conteúdos. Como desvantagem, creio que a falta de mobilidade de

conhecimentos dos docentes, os quais poderiam atender as especificidades de seus alunos (D2).

Por conseguinte, a padronização de conteúdos e objetivos, representa a condição de verdade no campo educacional, sobretudo no que se refere à formação de sujeitos, na defesa de uma educação homogênea. No entanto, o que se materializa na realidade brasileira, consiste no abismo existente nas diferentes realidades na perspectiva social, cultural, educacional e econômico, em determinadas realidades a padronização dificulta o acesso ao devir, ou seja, a possibilidade de transformações.

O *D1* enuncia o fator positivo em padronizar os conteúdos para favorecer a sequência do ensino, destacando a dificuldade de seguir com os conteúdos, uma vez que estudantes com frequência trocam de instituições educacionais:

[...] eu tenho uma rotatividade de alunos, assim como eu recebo alunos, alunos saem da escola, também, eu espero que eles consigam acompanhar o que foi aprendido e o que eles vão aprender (D1).

Da mesma forma, o *D4* enuncia a padronização como um fator positivo, no entanto destaca dois ângulos em relação aos documentos educacionais:

A padronização teoricamente é um benefício se for aplicada corretamente, agora se for como muitas escolas em que passei no meu estágio [...], a Educação Física é daquele jeito né, é só “rola bola”, e daí já era, se for assim, se o professor não segue a BNCC aí complica, se for corretamente seguida será positivo. Um ponto negativo refere-se à dificuldade de abordar temáticas culturais locais, uma vez que o documento não é flexível. A BNCC teria que ser melhor pensada em relação às especificidades locais. Seria melhor se a divisão por trimestres, por exemplo, orientasse para a finalização das unidades temáticas, antes de se iniciar outra, é algo que eu senti diferença, pois no currículo daqui começa-se dança, por exemplo, durante duas semanas, depois, inicia-se jogos e brincadeiras, depois volta para dança, eu senti bastante dificuldade em ir e voltar com as temáticas. Começar um bloco e terminar um bloco de unidade temática seria muito mais viável (D4).

O *D4* enuncia que na rede de ensino municipal investigada a organização das unidades temáticas é efetuada a partir de um calendário elaborado pela coordenação para o componente curricular EF e pelos docentes da área. O calendário segue as regulamentações da BNCC (Brasil, 2017), no CREP (Paraná, 2019) e no RCP (Paraná, 2018), de forma que as unidades temáticas estão organizadas por semanas, como exemplificado pelo *D4*.

Fica evidente que a padronização curricular sugerida pela BNCC (Brasil, 2017) se materializa no movimento da prática docente, em que os conteúdos são selecionados e ministrados nas instituições de ensino através das relações da saber e poder (Foucault, 1991), as quais estabelece o cumprimento de exigências. Assim, quando observa nos discursos dos

documentos dos documentos educacionais enunciados que estabelecem a defesa de uma racionalidade única, vinculada a racionalidade neoliberal, através das artes de governo, de uma governamentalidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, as instituições educacionais participam do “[...] constructo social em desenvolvimento, que deve ser protegido e que exige, portanto, um quadro jurídico e institucional positivo para que o jogo dos negócios funcione plenamente” (Peters, 2010, p. 219).

Acredita-se que o peso da força autoritária dos documentos educacionais atuais está condicionado ao conjunto de tecnologias de poder, as quais garantem o valor de verdade da sua materialidade na imposição, uma vez que a contingência social exige essa governamentalidade na formação de sujeitos. No contexto educacional, visualizam-se ações que determinam sua existência, como o preenchimento do LRCO, a elaboração de planos de aula ou os indicadores que medem o desempenho escolar, como, por exemplo, as avaliações de larga escala.

A partir dos excertos discursivos dos docentes investigados, é possível compreender que os documentos educacionais e todas as exigências que demandam a sua prática imobilizam a docente ao mesmo tempo que gera a governamentalidade. Ball e Bowe (1992), em suas pesquisas empíricas pelo mundo, evidenciam o recorrente fato de que os conhecimentos dos docentes que atuam nas instituições educacionais não sejam considerados na formulação de currículos. Ou seja, há um ínfimo envolvimento dos docentes em políticas educacionais, mesmo em questões relacionadas diretamente ao cotidiano educacional.

Segundo Mainardes (2006, p. 96), os discursos que circulam no contexto educacional, em que ocorrem as práticas docentes, são resultados dos discursos presentes em textos educacionais baseados nos documentos educacionais. No entanto, analisar os discursos desse campo “[...] envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Nesse sentido, ao analisar os discursos dos documentos educacionais, torna-se necessário analisar os discursos docentes, de forma a identificar o que de fato se materializa na realidade investigada.

A partir dos excertos discursivos, foi possível perceber os diferentes enunciados sobre os discursos dos documentos educacionais atuais emitidos pelos participantes da pesquisa. Enquanto 7 participantes os caracterizam como documentos prescritivos,

inflexíveis, fechados, reguladores e controladores, 3 os descrevem como flexíveis, abertos, norteadores e funcionais.

No Quadro 5, a seguir, apresentam-se os principais excertos discursivos dos docentes acerca do poder prescritivo e do controle na prática docente atribuídos aos documentos educacionais atuais, sobretudo à BNCC (Brasil, 2017), norteadora dos currículos.

Quadro 5 – Excertos discursivos em relação aos documentos prescritivos e ao controle dos documentos na prática docente

Documentos prescritivos	O controle dos documentos na prática docente
<i>Acho negativo impor a divisão dos conteúdos [...], por exemplo: danças indígenas para um ano, danças folclóricas para outro ano, eu acho que não fica bom, não concordo com essa divisão, não “tá” dando certo, eu acho que deveríamos trabalhar em todos os anos de uma forma mais ampla, não separar assim né, eu acho que a dança foi mais prejudicada (D1).</i>	<i>[...] a coordenação tem acesso ao nosso LRCO, então, tem acesso naquilo que a gente está registrando, todos conseguem acompanhar se realmente estamos usando o CREP (Paraná, 2019), a BNCC (Brasil, 2017) (D1).</i>
<i>[...] penso que teria que ser discutido com os professores e cada escola deveria ter autonomia para flexibilizar itens necessários para atender as especificidades de cada realidade (D2)</i>	<i>[...] sigo minimamente o CREP (Paraná, 2019) nos registros de classe (D2).</i>
<i>Dentro deste contexto, eu vejo que a nossa área da Educação Física poderia ter avançado, porém com essas avaliações na escola, professores e alunos são cobrados, com isso, a quantidade de aulas semanais de Educação Física foram retiradas, para contemplar outras disciplinas, eu vejo que isso representa uma deficiência, um regresso (D3).</i>	<i>Temos que registrar no LRCO conforme indica o CREP (Paraná, 2019) e os registros são supervisionados (D3).</i>
<i>O documento não é flexível. A BNCC teria que ser melhor pensada em relação às especificidades locais (D4).</i>	<i>[...] não acho tão legal a divisão que foi feita no documento, fica difícil planejar desta forma (D4).</i>
<i>Sinto falta de poder fazer brincadeiras ou jogos para trabalhar um esporte, por exemplo, o CREP não dá essa possibilidade, e para crianças pequenas isso faz muita diferença, fica bem mais difícil, sinto-me “presa” no documento (D5).</i>	<i>Tenho que seguir a orientação, o que determina a secretaria de educação, a escola, então a gente é orientado a fazer conforme tá na BNCC (D5).</i>
<i>Tenho que ficar amarrado no que está proposto nesses documentos e nem sempre a habilidade que está posta se encaixa com os objetivos que quero atingir na aula (D6)</i>	<i>Seria interessante o docente ter mais autonomia no momento do registro de classe (D6).</i>
<i>Preciso seguir rigorosamente a divisão de conteúdos como disponibiliza os documentos (D7).</i>	<i>Desde o dia que assumi as aulas, tive que preencher os registros a partir da orientação da equipe pedagógica em seguir a BNCC), o documento do Paraná e o documento do município (D7).</i>
<i>[...] tem que ser de acordo com o CREP e nem sempre encaixa com o que preciso trabalhar com os alunos (D8).</i>	<i>Por meio das ordens das pedagogas tenho que usar esses documentos que estão orientando as nossas aulas (D8).</i>
<i>Os livros didáticos disponibilizados para nós pelo governo, abordam os conteúdos e a organização da BNCC, eu acabo os seguindo, mesmo que as vezes seja difícil encaixar conteúdos estabelecidos pelos documentos conforme os objetivos propostos na aula (D10).</i>	<i>Preencher o LRCO conforme está nos documentos é requisito obrigatório, pois as pedagogas vistoriam frequentemente nossos registros (D10).</i>

Fonte: A autora, organização dos dados coletados (2024).

O Quadro 5 demonstra o alto valor prescritivo dos documentos educacionais vigentes no contexto investigado, isto é, a BNCC (Brasil, 2017), o RCP (Paraná, 2018) e o CREP (Paraná, 2019), do mesmo modo, verifica-se nos excertos discursivos detalhes da forma que tem ocorrido o controle, sobretudo em relação aos preenchimentos de registro de classe no LRCO.

Portanto, mesmo que os discursos dos documentos educacionais enunciem a flexibilidade nas suas orientações de acordo com as especificidades locais, existe um controle quanto ao uso, pois o que está determinado no documento para cada ano de escolaridade, para cada trimestre deverá ser registrado no LRCO, *software* de acesso compartilhado adotado no Estado do Paraná implementado em muitas redes municipais de ensino.

O *software* de registros está vigente no campo educacional desde 2012, porém, na realidade investigada, iniciou a implementação durante o crítico ano de 2020, o que gerou alguns obstáculos, como a dificuldade para acesso, uma vez que correspondeu ao período pandêmico e todas as atividades educacionais foram realizadas em *home office*.

Em decorrência disso, as orientações foram estabelecidas apenas via tutoriais em vídeo, desprovidas de orientações presenciais. O LRCO apresenta campos para registro de frequência dos estudantes, conteúdos e avaliações, além de planos de aula prontos, compostos por conteúdos, objetivos e temáticas apresentadas nos documentos educacionais, além de “[...] sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos”³⁸. A seguir, a partir da análise discursiva serão evidenciados as interdições e consonâncias referentes às articulações discursivas presentes nos documentos educacionais atuais.

4.2.2 Interdições e consonâncias

A análise discursiva mapeou os enunciados docentes acerca das interdições e consonâncias relacionadas à prescrição de competências, habilidades, objetivos de aprendizagem, unidades temáticas e conteúdos estabelecidos na BNCC (Brasil, 2017). O documento foi elaborado por redes formadas por instituições governamentais e não governamentais, sem uma consulta adequada às demandas locais, ou seja, em desacordo com as necessidades específicas das instituições educacionais.

As narrativas dos docentes evidenciam tanto as interdições quanto as consonâncias com os discursos assumidos pela BNCC (Brasil, 2017), que constitui a base dos currículos do

³⁸ Informações coletadas no site: “Escola Digital Professor” da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Paraná, 2024).

sistema educacional brasileiro. Embora o discurso econômico, desde o início do século XX, tenha gradativamente conquistado espaço e força no campo educacional, em concomitância com o discurso neoliberal e, posteriormente, com o discurso empresarial, no contexto investigado, os documentos possibilitaram a valorização da EF em linhas de fuga, mesmo diante do controle e das exigências.

As dispersões provenientes dos discursos da BNCC (Brasil, 2017) enunciam continuidades sobretudo em relação às disputas, as quais sempre existiram em torno do currículo, o que Paraíso (2023, p. 9) designa como “[...] campo de luta, um território contestado, debatido e almejado”. No Brasil, visualiza-se as primeiras disputas curriculares, a partir de 1530, em relação à seleção de saberes que seriam ensinados pelos jesuítas, período em que houve a materialização do primeiro currículo no país (Paraíso, 2023, p. 25).

Visualiza-se muitas inconsistências no que a BNCC (Brasil, 2017) propõe para a elaboração do currículo para o componente curricular EF. Betti (2018) cita algumas dessas inconsistências da BNCC (Brasil, 2017) para a EF, como por exemplo, a disposição e organização dos conteúdos, uma vez que as Lutas estão situadas independentes dos Esportes, assim como poderiam estar no interior dos Jogos, outra amostra que poderia ser considerada refere-se à Ginástica Artística que poderia estar agregada aos Esportes e se encontra num espaço específico nas Ginásticas.

A inconsistência também foi apontada pelo D5, que considera a EF compartimentalizada e desprovida de possibilidades multidisciplinares ou multiculturais nas unidades temáticas, como, por exemplo, ao realizar um jogo abordando as Lutas. O D5 destaca que, no Esporte, não há flexibilidade para abordar diferentes modalidades em uma mesma aula, mesmo considerando as características semelhantes entre os Esportes. Essa abordagem integrada poderia auxiliar no entendimento dos estudantes sobre estratégias ofensivas e defensivas no ensino dos Esportes na EFI. No entanto, tal como está estabelecido, evidencia-se uma considerável desvantagem:

[...] a desvantagem é que você fica muito fechadinho ali, ter que trabalhar um trimestre todo um esporte só, nós não podemos diversificar nossas aulas, apresentar outras atividades, trazer outros esportes, uma aula você só pode trazer um esporte, com todas as regras (D5).

Em outro excerto discursivo, o D5 continua a enunciar desvantagens em relação à divisão das unidades temáticas, pois:

[...] os documentos educacionais estão aí para orientar o professor no seu trabalho, para realmente trazer um norte, mas tem algumas situações que devem ser melhoradas, por

exemplo, a orientação para o professor trabalhar ginástica um trimestre todo não dá, a Educação Física não deve ser assim. A Educação Física deve ser diversificada. Por um trimestre o professor ter que trabalhar um semestre todo a ginástica, torna-se exaustivo para os alunos e o professor não vai poder estar diversificando, fazendo outras atividades, então isso precisa ser revisto, oportunizar aos alunos novas atividades em um mesmo trimestre (D5).

Os enunciados do D1 sobre a BNCC (Brasil, 2017) e o CREP (Paraná, 2019), também apontam para inconsistências na divisão das unidades temáticas e conteúdos, no entanto:

[...] a divisão por trimestre facilitou, a gente nunca tinha trabalhado dessa forma, sempre foi por bimestres, mas eu acho que prolongou mais os conteúdos para os alunos (D1).

Porém, o D1 enuncia mais críticas em relação à divisão dos conteúdos e unidades temáticas em sua fala, pois:

[...] acho que tá faltando algumas coisas, não concordo em dividir os conteúdos por ano de escolaridade, deveria oportunizar ao professor abranger todos as unidades em todas os anos de escolaridade (D1).

No excerto discursivo do D6, são apresentados enunciados que também questionam a legitimidade prática na divisão das unidades temáticas, especialmente a divisão estabelecida no CREP (Paraná, 2019), bem como aquela aplicada aos docentes da realidade investigada. Essa divisão evidencia:

[...] mais desvantagens do que vantagem, dependendo da turma, não dá para ficar 3 meses trabalhando a mesma coisa, as crianças cansam, penso que a divisão poderia ser mais flexível para possibilitar ao professor planejar de acordo com a realidade de seus alunos e da sua escola (D6).

Do mesmo modo, discursa o D2, visto que a divisão das unidades temáticas propostas no quadro de organização curricular no CREP (Paraná, 2019) revela um desalinhamento com a realidade educacional do docente:

[...] documento está desarticulado com as necessidades da escola, divisão de conteúdos incoerente com os níveis de escolaridade. As Práticas Corporais de Aventura estão desconexas com a realidade das escolas. As escolas não possuem materiais, espaço e formação aos professores para desenvolver as Práticas Corporais de Aventura (D2).

No excerto discursivo do D4, observam-se enunciados positivos e negativos em relação à divisão das unidades temáticas, uma vez que para o docente, a divisão contribui para nortear a prática docente. No entanto, o D4 aponta para a ausência de possibilidades, como outros conteúdos para as turmas do EFI, como jogos eletrônicos, já que os jogos eletrônicos só

são disponibilizados para as turmas do EFII. Os jogos eletrônicos são muito difundidos pelas crianças e jovens. O D4 considera que:

[...] seria interessante inserir os jogos eletrônicos, poderia ter uma inclusão deles para no nível das nossas crianças.

O D4 enuncia a falta de coerência com a divisão dos Esporte, também:

Assim como, não concordo com a divisão dos Esportes, seria melhor concentrar-se apenas com a temática Esportes, pois tem muitas categorias dentro de um tópico só, como: Esportes de invasão, Esportes de rede-parede, Esportes de precisão, entre outras categorias (D4).

Ademais, o D4 enuncia a dificuldade em elaborar as aulas de acordo com a divisão das unidades temáticas e conteúdos realizadas pelo município, uma vez que possui como experiência a realidade docente de outro município, o qual considera mais coerente a divisão. Desse modo faz-se um comparativo:

[...], mas eu particularmente não acho tão legal a divisão que foi feita no documento do município aqui, o documento de [a participante cita o nome da outra cidade em que atua] apresenta uma melhor divisão dos conteúdos para aplicação nas aulas (D4).

O D7 confirma a afirmação de que a divisão das unidades temáticas poderia apresentar uma melhor formulação, uma vez que:

[...] acredito que a divisão dos conteúdos poderia ser diferente, os conteúdos poderiam ser muito melhor explorados para as turmas do fundamental I (D7).

Do mesmo modo enuncia o D3, em seu depoimento, ao considerar que a organização das unidades temáticas:

[...] poderia ser mais abrangente, poderiam agregar mais valor em determinadas áreas do conhecimento e no desenvolvimento da criança, né... principalmente nos anos iniciais, então, é... eu vejo que a gente poderia abordar mais o desenvolvimento motor e da psicomotricidade nas aulas de Educação Física, principalmente nos campos de experiência da educação infantil, e em todas as etapas. Se os professores tivessem mais autonomia para elencar as unidades temáticas, os objetivos e a divisão por trimestres, seria melhor[...]. No meu ponto de vista, com a experiência que eu adquiri nesses anos todos como profissional, é, eu vejo que eu poderia agregar muito mais nos meus alunos se pudéssemos aprofundar as atividades no desenvolvimento motor, na psicomotricidade, então, a “gente ficou” meio que, segmentando, sabe[...].seguimos aquele plano pronto[...].estamos limitados, acredito que “a gente” poderia ter mais autonomia, nesse sentido (D3).

O D8 também considera que a divisão das unidades temáticas por trimestre segmentou a EF:

[...] então, não gosto, prefiro bimestre, assim fica muito separadinho, a criança não gosta assim, difícil para trabalhar (D8).

Por sua vez, o D9 não consegue pensar em uma forma diferente de dividir as unidades temáticas:

Acho que tá bom, não consigo pensar em uma divisão diferente (D9).

O D10 acredita que a divisão das unidades temáticas poderia ser diferente, haja vista que, em sua prática, não segue as orientações dos documentos educacionais, utilizando-se das linhas de fuga, estabelecendo para as suas aulas o que considera mais apropriado:

[...] a divisão por trimestre não representa a melhor alternativa para dividir as unidades temáticas, mas, também considero indiferente, pois não sigo muito essa divisão, argumento com a coordenação pedagógica. Justifico com a explicação de que, a utilização de conteúdos se faz de forma diversificada nas aulas e assim, representa um maior aproveitamento, além de aumento do acervo motor das crianças nas aulas, e sigo dessa forma (D10).

O D5, em seu excerto discursivo, enumera fatores negativos em relação à divisão das unidades temáticas, tanto na BNCC (Brasil, 2017) quanto no CREP (Paraná, 2018). Apesar de reconhecer que os documentos auxiliam no momento da elaboração de planejamentos, ele identifica falhas na progressão pedagógica da unidade temática Brincadeiras e Jogos, uma vez que não poderia ser atribuída:

[...] por localidade geográfica, poderia considerar os aspectos motores também, né (D5).

A progressão pedagógica sugerida pela unidade temática de Brincadeiras e Jogos consiste na classificação a partir da origem local da brincadeira e/ou jogo, de forma que, estudantes gradativamente poderão progredir para brincadeiras e/ou jogos de outras localidades geográficas. Ou seja, inicia-se com brincadeiras e jogos da região, da localidade e, posteriormente, avança-se para outras localidades estaduais e, por fim, mundiais. Utilizando como exemplo as primeiras turmas do EFI, orienta-se a aplicação das Brincadeiras e Jogos da região local nas aulas de EF, impossibilitando agregar às aulas Brincadeiras e Jogos de outras regiões. Portanto, a progressão pedagógica das unidades temáticas gera algumas interdições e consonâncias entre os docentes entrevistados. O D1 enuncia que:

[...] contribui para nossa organização, a BNCC é um norte da onde você vai iniciar e onde você vai chegar. A progressão pedagógica é uma maneira de partir para o simples e depois para o complexo (D1).

O D10 considera a progressão pedagógica sugerida pelos documentos educacionais um retrocesso:

[...] poderíamos trabalhar jogos nos esportes, por exemplo, ou dança com brincadeiras, poderia ser mais flexível (D10).

Sobre a progressão sugerida nos documentos educacionais, o D2 pondera que não compromete os objetivos de ensino e aprendizagem, citando que corresponde a uma:

[...] excelente divisão, coerente com a realidade (D2).

Da mesma forma, o D3 acredita que a progressão das unidades temáticas contribui no processo de ensino e aprendizagem:

[...] corresponde em uma maneira de abordar os conteúdos e evoluir o pensamento das crianças (D3).

Os excertos discursivos acima revelam interdições e consonâncias em relação ao caráter normativo dos documentos educacionais atuais, repercutido em enunciados que indicam a ausência de flexibilidade dos docentes no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em relação à escolha das unidades temáticas, progressão pedagógica objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade. As narrativas dos docentes voltam-se à divisão incongruente das unidades temáticas, estabelecendo progressões de unidades temáticas desconexas com a realidade das instituições educacionais.

Além disso, o controle dos documentos educacionais em estabelecer a organização de unidades temáticas por trimestres e a progressão pedagógica previamente estipulada promove o aprisionamento docente, à medida que limita, promove a inflexibilidade e compromete a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Designar previamente unidades temáticas, progressão pedagógica, objetivos de aprendizagem demonstra o controle dos documentos educacionais.

No caso do Brasil, a formulação de currículo, desde o período colonial, segue modelos internacionais, com o objetivo de contribuir para formação de um tipo de sujeito para cada período histórico.

No Quadro 6 é possível observar as interdições e consonâncias que os docentes enunciam em relação aos documentos educacionais para as instituições educacionais na materialização de um tipo de sujeito para operar no atual contexto.

Quadro 6 – Excertos discursivos em relação às interdições e consonâncias dos documentos educacionais atuais.

Interdições	Consonâncias
<i>A padronização dificultou bastante o planejamento das aulas (D1).</i>	<i>A divisão das unidades temáticas para nossa organização, a BNCC é um norte da onde você vai iniciar e onde você vai chegar (D1).</i>
<i>São documentos impositivos (D2).</i>	<i>[...] gosto da divisão das unidades temáticas, coerente com a realidade (D2).</i>
<i>Eu vejo que, o profissional, ele teria que ter um pouco mais de autonomia (D3).</i>	<i>[...] concordo com a progressão pedagógica orientada pelos documentos (D3).</i>
<i>[...] em relação à progressão de conteúdos sugerida para as unidades temáticas poderia ser diferente (D4).</i>	<i>Eu acredito que os conteúdos estão bem divididos (D4).</i>
<i>[...] seria melhor que o professor tivesse mais autonomia (D5)</i>	<i>A vantagem é que o professor tem um norte a seguir, está bem orientado ali no documento(D5).</i>
<i>[...] não concordo com a divisão dos conteúdos por trimestres e por faixas etárias, ficou muito limitado (D6)</i>	<i>A ideia da BNCC (Brasil, 2017) é muito boa, precisávamos de um documento que fornecesse subsídios para a Educação Física. (D6)</i>
<i>[...] não concordo com a divisão das unidades temáticas por ano de escolaridade (D7).</i>	<i>[...] seguir os documentos facilita muito, eu consigo ter uma noção do que planejar e como desenvolver as aulas com as crianças (D7).</i>
<i>Aumentaram as exigências com a implantação desses documentos e nada de investimentos, capacitações, materiais [...] (D8).</i>	<i>Acredito que os documentos orientam bem, não há necessidade de usar mais nada (D8).</i>
<i>[...]prefiro a divisão por bimestre, não gosto da divisão por trimestre, principalmente para as crianças menores. [...] Fica muito limitado (D9).</i>	<i>Acho que a seleção das unidades temáticas ficou boa, não consigo pensar em uma outra diferente (D9).</i>
<i>Acho incoerente a progressão pedagógica sugerida nos documentos (D10).</i>	<i>O fato de que os documentos fundamentam os registros de conteúdos e objetivos corresponde a uma forma de valorizar a Educação Física (D10).</i>

(Fonte: A autora, organização dos dados coletados 2024).

As consonâncias revelam a força que o poder dos documentos educacionais dispõe para o campo educacional, capaz de gerar a governamentalidade em docentes, mesmo com a existência das diversas interdições. Para o contexto investigado, o que rege é a condição de verdade dos documentos educacionais, os quais proporcionaram um novo devir para a EFI, apesar das exigências em estabelecer competências, tratadas a seguir.

4.2.3 Competências na Educação Física Escolar

Os discursos apresentados nos documentos educacionais vigentes no Estado do Paraná enunciam para a necessidade de aquisição de competências na formação de sujeitos, no entanto, para a realidade investigada, foi possível identificar brechas responsáveis em viabilizar linhas de fuga. Apesar do controle e do que se enuncia nos discursos do campo econômicos, neoliberal

e empresarial no campo educacional, as resistências estabelecidas por meio das brechas permitem as discontinuidades, avanços e o devir.

Assim, o D1, o D3, o D4, o D5, o D6, o D7, o D8 e o D10 destacam a condição inatingível das 10 competências gerais e específicas que a BNCC (Brasil, 2017) enuncia para EF, de acordo com a realidade da escola em que atuam. Os docentes enunciam fatores externos como principais inviabilidades das competências para o componente curricular EF, pois:

[...] acho completamente inviáveis, nem todas são aplicáveis na prática, algumas a gente até consegue aplicar na prática sim, e quem sabe, num futuro não muito distante, a gente consiga abordar todas, isso se houver investimentos. Em relação às específicas [...] de forma geral, não são aplicáveis na prática (D1).

[...] temos as consequências da pandemia e até de questões culturais, pois nosso país está em desenvolvimento, ainda. O Brasil possui uma realidade muito pobre, por isso é muito difícil atingir tudo isso que é proposto para nós, né, como agregar competências em nossas crianças que possuem problemas de ordem familiar, social, econômica, cultural [...] (D3).

[...] todas as 10 é muita coisa né, é tipo muita coisa, é muito difícil alcançar uma competência, quem dirá as 10. Cito como empecilhos: a falta de material, assim, até tem um bom material na escola que estou, mas tem lugar que tem pouco material, a quadra é horrível, então você tem que adaptar tudo, acaba não conseguindo pensar em atingir competências. Outra coisa, é a quantidade de aulas de Educação Física [...] aqui, com duas aulas de 50 minutos [...] acho pouco tempo para conseguir atingir as competências, e daí tem o fator social deles, também [...] (D4).

[...] sinceramente fica mais no discurso, é uma utopia atingir todas as 10 competências, porque primeiramente não são feitos investimentos em formação para os professores, em estudos. E, na correria do dia a dia, nas cobranças de conteúdo, notas, tarefa, atividades[...] essas competências ainda não estão sendo incorporadas nos objetivos de nossas aulas (D5).

[...] acho um exagero 10 competências, pois a escola pública tem limitações e considero praticamente impossível atingir as 10 competências sem formação continuada adequada, sem material e nas condições que nossas crianças estão vindo para escola (D6).

[...] são muitas competências, do jeito que nossas crianças vêm para a escola e com poucas aulas, quase impossível atingir todas (D7).

[...] 10 competências gerais, [risos]...sonho, né, não tenho nem uma quadra, tenho que compartilhar com o professor do Estado, e vou conseguir dar conta de tudo isso?...jamais, só se tivesse mais investimentos na educação (D8).

[...] são muitas, mas como o documento teve uma implementação recente, penso que, de repente, seja possível um dia atingi-las, se tiver mais investimentos na educação (D10).

As competências estabelecidas *a priori* através das exigências de uma base curricular comum para a educação, segundo o D2:

[...] amarram e limitam à docência (D2).

O D2 reforça os enunciados em agregar competências presentes nos documentos educacionais aos estudantes para se adaptarem ao amplo mercado competitivo, considerando necessária considerar as contribuições dos docentes na formulação de currículos, pois:

[...] se faz necessária uma organização e uma orientação do trabalho docente da Educação Física, no entanto, a participação dos professores nas discussões sobre a elaboração de um currículo deve ser considerada. Adotar um currículo que priorize competências e habilidades representa um retrocesso, estávamos avançando com os PCNs, houve um recuo da Educação Física Escolar a partir da BNCC, pois os objetivos de aprendizagem estão muito próximos da linha tecnicista e pragmatista que priorizam adaptar as pessoas ao status quo. Penso que sejam estratégias para reforçar o poder do capitalismo na dimensão da competitividade e na insegurança constante, incentivando a formação de um sujeito egoísta e competitivo, limitando a criatividade e a cooperação (D2).

O D9 relaciona as competências como requisitos para agregar conhecimentos para a vida no trabalho, reconhecendo a ordem discursiva econômica e neoliberal da BNCC (Brasil, 2017), a qual requer uma governamentalidade voltada para a formação de sujeitos que atendam às necessidades do contexto competitivo, em virtude de que:

As competências gerais são fundamentais para preparar os alunos para o mercado de trabalho, porém as políticas públicas educacionais devem investir em formação para os professores e recursos físicos e materiais (D9).

Os enunciados responsáveis pelo funcionamento discursivo dos excertos citados anteriormente revelam a posição dos sujeitos no campo da prática discursiva em questão, ou seja, os docentes de EF que atuam em escolas da rede municipal de ensino no interior do Paraná. O arquivo do contexto investigado destaca a recente emancipação da cidade (1995), fato que deu origem a legislações e fontes curriculares específicas para a realidade local.

Nesse sentido, a formação discursiva dos docentes de EF está relacionada às condições de existência de seus enunciados sobre as competências na realidade investigada, os quais estão estreitamente ligados a fatores externos. A emancipação de uma cidade exige a implementação de um sistema de ensino, o que demanda investimentos e tempo. Contudo, conforme apontam os excertos discursivos dos docentes, esse processo ainda deixou lacunas que persistem até o momento presente.

Em vista disso, as visibilidades dos docentes apontam para dificuldades provenientes das condições externas, que influenciam diretamente a educação no contexto investigado, visto que as situações sociais e econômicas estão diretamente relacionadas às possibilidades dos estudantes e às potencialidades dos docentes. Os docentes enunciam que as exigências postas pelos documentos educacionais, sobretudo no cumprimento de competências gerais e

específicas para a EF, são incompatíveis com as demandas pedagógicas, além da escassez de recursos materiais, infraestrutura, tempo dedicado às aulas de EF e outras questões.

Assim, as narrativas dos docentes entrevistados revelam enunciados relacionados às exigências de contemplar o que requer a base curricular comum, sobretudo em relação à aquisição de competências gerais e específicas. Contudo, essas exigências mostram-se desprovidas de diálogo com os docentes que atuam na realidade das instituições educacionais de uma cidade do interior do Paraná. Foi possível observar por meio das narrativas dos docentes, a fragilidade em relação ao número de competências e sua real aplicabilidade, visto que elementos externos conectados ao arquivo discursivo da realidade investigada dificultam sua materialidade e interferem na adoção de linhas de fuga.

Ao reportar -se no passado brasileiro, os deslocamentos e continuidades discursivas em relação à formação de sujeitos no campo educacional esteve constantemente atrelada a emergência social. A princípio, no período Colonial, a formação para fins religiosos, posteriormente, para atender às emergências do período da industrialização, onde pouco a pouco o campo educacional foi utilizando os modelos de produção e gestão industrial e empresarial fordista, fayolista, taylorista e toyotista, por exemplo (Klaus, 2016). Por fim, a emergência tecnológica e globalizada, questões visualizadas e enunciadas no âmbito educacional atual.

Os acontecimentos educacionais do passado, tanto em espaços macro e micro, os seus reflexos são percebidos no presente. A realidade do microespaço, por exemplo, analisado nessa investigação, destaca-se a emancipação recente da cidade como o acontecimento que influenciou na e emergência de um sistema educacional próprio. Fato que evidenciou fragilidades e possibilidade para um devir do campo educacional. Em relação às fragilidades deste contexto cita-se a escassez de recursos físicos e a ausência de um currículo para a EF. Em relação às possibilidades do devir, a mesma ausência de orientação curricular para a EF permitiu desencadear a voz do componente curricular no município, proporcionando autonomia e amadurecimento docente.

Isso posto, no contexto investigado, a EF conquistou credibilidade nas instituições gradativamente. Os docentes de EF conquistaram seu espaço e sua voz, e em relação ao controle dos documentos educacionais atuais adotaram linhas de fuga, o que representou o devir e a consolidação do componente curricular na formação de sujeitos, aspectos que serão tratados a seguir.

4.2.4 Linhas de fuga: as possibilidades diante da padronização

Todo controle apresenta brechas, portanto foi possível observar as linhas de fuga no contexto investigado. Deluze e Guattari (2011) indicam que as linhas de fuga possibilitam fugir do controle excessivo, do desejo de escapar à governamentalidade, condição que oferece outras formas de comportamento, pois, ao encontrar brechas, surgem perspectivas de sobrevivência e positividade num discurso arbitrário. Isso porque as linhas de fuga enunciam novas perspectivas, vislumbrando-se a expectativa de um devir para a realidade investigada.

São justamente essas possibilidades de subterfúgio que foram identificadas no campo educacional investigado. No momento das entrevistas os participantes foram instigados a discursar sobre o desenvolvimento de suas atividades docentes, o que permitiu captar como foram desencadeadas as linhas de fuga pelos docentes.

Os docentes evidenciaram a presença de autonomia em exercer suas atividades docentes. A afirmação indica que os professores estão adaptando seu planejamento e execução das aulas para atender às necessidades específicas de cada localidade, com foco especial nos professores que têm mais experiência no município. Isso sugere a existência de uma abordagem personalizada e contextualizada do processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional investigado, onde a experiência e o conhecimento da realidade local são valorizados.

Apesar do controle na obrigatoriedade de preencher o LRCO e elaboração de planos de aula de acordo com modelos, no contexto investigado há possibilidade de pensar em aulas de EF direcionadas de acordo com as necessidades específicas pertencentes a cada realidade. O que pode ser percebido na fala do D2:

[...] sigo minimamente o CREP, no entanto, na escola em que atuo, os gestores garantem que eu tenha a liberdade de pensar em aulas que realmente contribuam para a formação dos alunos. A partir de objetivos que penso ser as melhores alternativas para contribuir na formação integral dos alunos, elaboro atividades problematizadoras e que tematizam as unidades temáticas do nosso componente curricular, mesmo tendo a necessidade de inserir os códigos dos objetivos de aprendizagem que estão nos documentos educacionais, adapto a escrita no registro de classe e plano de aula de acordo com o que proponho nas aulas (D2).

No excerto discursivo do D5 enuncia-se a oposição docente em relação à padronização educacionais e a rejeição às articulações discursivas que legitimam a educação para o contexto neoliberal desprovido de preocupação com as diversidades existentes no contexto brasileiro, os quais priorizam a padronização de conteúdos, objetivos de aprendizagem e estipula competências utilitaristas, negligenciando uma formação significativa e ampla aos sujeitos. O D5 utiliza as linhas de fuga que permitem rejeitar as prescrições tecnicistas, os conteúdos e os

objetivos de aprendizagem padronizados. O D5 promove atividades nas aulas de EF de acordo com as necessidades específicas de sua realidade, estabelece como objetivo de aprendizagem a o intuito de contribuir na formação de:

[...] sujeitos críticos, que estejam vendo o mundo como um todo, não podemos aplicar a nossa aula de Educação Física como uma simples aula e pronto, nós temos que pensar em sujeitos críticos (D5).

Assim, o D5 desempenha sua função docente como desempenhava anteriormente, desprovida de padrões padronizados e utilitaristas ao contexto neoliberal, sustenta o argumento que a formação de sujeitos deve priorizar o desenvolvimento da criticidade, capaz de proporcionar transformações. Desse modo, o D5 propõe atividades que instigam estudantes a refletir sobre as diversas manifestações corporais e motiva-os a participação cooperada, age com prudência no ensino de atividades competitivas e ressalta a importância da empatia e da participação democrática de todos sem discriminação de características e/ou habilidades. O D5 avalia que:

[...] o papel da Educação Física, hoje, consiste em mostrar para os alunos os benefícios da prática esportiva, da prática corporal, proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer novos jogos, novos esportes, novas culturas, danças. Nós professores não podemos apresentar o futebol para nossos alunos, hoje, sem problematizar as brigas nos estádios, a importância da democratização nos espaços esportivos, o respeito às opiniões, entre outras coisas. Nós devemos apresentar os esportes de forma que possibilite a reflexão e permita desmitificar mitos, para que nossos alunos tenham maior discernimento e prazer pela atividade física, para assim, adquirir o hábito da prática esportiva, sem a exaltação da rivalidade entre os participantes. Com isso, poderemos combater o sedentarismo, a violência, o preconceito, os estereótipos, entre outras coisas (D5).

O que enuncia o D5 revela que é possível continuar a desenvolver a docência por meio de linhas de fuga, resistir aos discursos que não pertencem ao discurso pedagógico, rejeitar o discurso de qualidade educacional, medido pelas maquinarias não-discursivas representadas pelas avaliações de larga escala, as quais minimizam a importância da EF na formação dos sujeitos.

Da mesma forma, o D6 apresenta a mesma visibilidade da EF para a formação de sujeitos que o D5, de modo que a EF pode:

[...] promover aulas que instiguem a criança a gostar de atividade física, para que no futuro seja um adulto saudável e não sedentário. A Educação Física não pode estar alienada aos acontecimentos da sociedade, deve promover discussões atuais nas aulas, desde as turmas de 3º ano do ensino fundamental, de forma lúdica, né, não há como trabalhar isolado do mundo, e só seguir os documentos educacionais, a Educação Física pode proporcionar isso, até para os pequenos dá para incentivar a reflexão de situações cotidianas na escola, por exemplo (D5).

No excerto discursivo do D9, é possível perceber a valorização de ações pedagógicas para além do que está sendo proposto nos documentos educacionais. O D9 cita que a EF deve:

[...] priorizar os valores humanos como: a paz, a cooperação, trabalhar os sentimentos de vitória e perda, e acima de tudo formar pessoas com consciência dos benefícios da atividade física (D9).

Na fala de D10 consegue-se apreender o gradativo avanço da EF no contexto investigado conquistado após a emancipação da cidade. Pois a ausência de um currículo próprio para a EF nas instituições educacionais de EFI no início da emancipação da cidade, dificultava a organização e a efetividade do ensino, no entanto, a partir de esforços coletivos dos profissionais o componente curricular recebeu o reconhecimento merecido na formação dos estudantes.

O depoimento do D10 apresenta dados importantes sobre a transformação da EF na rede de ensino do município investigado, uma vez que o docente possui 20 anos de atuação no local. Ele narra as dificuldades iniciais da sua atuação pedagógica, reconhece consideráveis modificações e a gradativa valorização da EF para a formação dos estudantes. A narrativa revela que:

Mudanças ocorreram naturalmente, acredito que faz parte da evolução, quando entrei na rede municipal de ensino não tínhamos noção de como dar aulas, não havia um currículo, uma coordenação específica que nos orientasse, mas aos poucos foram sendo inseridos nortes para nos orientarmos, elaborar nossos objetivos a partir das necessidades e de acordo com a faixa etária dos alunos. O próprio fato de termos que registrar nossos conteúdos e frequências já foi uma forma de valorizar a Educação Física nas escolas de nossa cidade (D10).

No entanto, o D10 observa-se uma discordância em relação à existência de mudanças após a implementação dos documentos educacionais vigentes. O D10 aponta para a necessidade de resistir ao controle do que enunciam os discursos dos documentos educacionais, o que reforça a possibilidade da adoção de linhas de fuga, pois:

[...] mudanças significativas não vejo, continuamos dando nossas aulas, só vejo que temos nos justificar mais, nossas decisões em aula devem ser muito bem definidas. Temos mais trabalho, são muitos códigos, que penso que não agrega muito, considero isso desnecessário, deveríamos priorizar muito mais as necessidades das crianças, priorizar as oportunidades que damos a elas [...] (D10).

O excerto discursivo do D10 define que o regime de verdade após a emancipação da cidade, é construída a partir de práticas discursivas e regras da época, refletindo saberes de

diferentes áreas, apesar da existência de rupturas e descontinuidades. Este excerto, portanto, enuncia as regras que estabeleceram a existência da EF como dependente do cumprimento da hora-atividade pelos professores.

A própria mudança de paradigma da EF enunciada nas narrativas dos docentes da realidade investigada, demonstra que os documentos educacionais podem ser considerados motivadores para ampliar as possibilidades temáticas na área, como por exemplo, a inserção das práticas corporais de aventura, exemplificado no excerto discursivo do D5, que o considera um:

[...] conteúdo inovador, conversa com o que a molecada vê no Youtube e nas redes sociais, dialoga com a linguagem das crianças e adolescentes. Se for bem trabalhado as práticas corporais de aventura vão agradar todos os alunos, mas, depende muito do professor, o professor tem que ir atrás e trazer esse tipo de atividade para a aula né, o professor pode estar adaptando. Dá para montar um circuito aqui na escola para trabalhar um parkour, por exemplo, pedir para o aluno que tem um skate trazer aqui para a escola, para que os alunos possam estar brincando, depende muito do professor inovar suas aulas, é legal, os alunos se interessam mais, porque tá na mídia, hoje todos têm acesso à internet, eles estão assistindo os esportes radicais, então, é interessante (D5).

No excerto discursivo do D6, ele vislumbra também o valor positivo das práticas corporais de aventura na formação de sujeitos proposto na BNCC (Brasil, 2017), e sinaliza pontos positivos da sua aplicação nas aulas:

[...] sei que há muita reclamação dos colegas sobre as práticas de aventura, sobretudo em como aplicá-la com os pequenos, mas acredito que seja uma tendência para a Educação Física, pois as crianças já não têm tanto interesse por bola como antigamente, a mídia cada vez mais tem trazido a prática de aventura, o que chama a atenção das crianças. Hoje em dia, os adultos já não têm se reunido para jogar bola e sim para fazer uma trilha, um rafting, então, nós precisamos nos atualizar e tentar de alguma forma promover isso na escola, não sei como, precisaria de investimentos e formação, mas acho que a prática de aventura é a esperança de valorizar e de garantir a permanência da Educação Física na escola (D6).

O D8 enuncia vontade de aplicar atividades voltadas às práticas corporais de aventura, no entanto, a ausência de formação, materiais e incentivo a impedem, pois não vê uma possibilidade para tal execução:

[...] até queria trabalhar, mas como, de que jeito, tinham que proporcionar cursos pra gente, material, apesar que material dá para adaptar, mas queria que tivesse mais incentivo, poderia ser ofertada possibilidades (D8).

No excerto discursivo do D9, observa-se que a vontade se transformou em ação, pois a docente está se esforçando para acessar materiais que possam subsidiar sua prática docente. Segundo o D9:

Tenho lido muita coisa ultimamente, artigos, livros, tenho tentado me apropriar de fundamentos para aplicar as práticas de aventura, acredito que é um benefício enorme para as crianças oportunizar este tipo de atividade, enriquece o acervo motor dos alunos e proporciona uma prática prazerosa, tenho experimentado nas minhas aulas e as crianças estão animadas e motivadas. Mas sei que se eu não tivesse investido tempo nessas leituras não teria conseguido aplicar essas atividades nas aulas (D9).

O D3, também revela que a prática docente da EF no contexto investigado apresenta significativos avanços. Pois, anteriormente a EF baseava-se em pressupostos tecnicistas, já nos dias de hoje:

[...] eu vejo que houve uma melhora, porque antes nós tínhamos uma visão voltada em uma linha técnica né, o profissional fazia o que bem entendia na sua aula, hoje com os documentos, com a codificação ela agregou valor e o planejamento do profissional teve uma melhora significativa dentro das aulas de Educação Física (D3).

As narrativas dos professores apontam para o fortalecimento da credibilidade da EF. Os documentos educacionais atuais aplicados na realidade analisada simbolizaram uma autêntica estruturação das atividades educativas. Pois, antes, não era necessário documentar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos. Atualmente, os professores se sentem integrados à comunidade escolar, pois seus registros são levados em conta, inclusive na participação dos docentes nos conselhos de classe. O excerto discursivo do D4 aponta para a importância do preenchimento do LRCO, acreditando que os registros garantem credibilidade à EF na instituição educacionais:

[...] acredito que é importante, até por conta da credibilidade da Educação Física, por exemplo, outros professores que falam que ali é só jogar bola, não precisa de nada, então tipo, antes era bem difícil de mostrar a importância da Educação Física escolar, e agora, só o fato de ter que registrar a presença dos alunos já aumenta a importância da Educação Física. Ter que elaborar os pareceres como forma de avaliação para as crianças da educação infantil e 1º ano torna o componente curricular como relevante e crucial recurso para a formação humana (D4).

O excerto discursivo do D4 enuncia a situação da EF no início da emancipação da cidade, quando desempenhava o papel reduzido de preencher o tempo dos estudantes, enquanto docentes regentes das turmas usufruíam de sua hora-atividade. De acordo com seu relato, nesse momento o planejamento das aulas, o plano de curso, o registro de frequência escolar, apresentação de objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos não eram exigidos aos docentes de EF. Logo, não havia currículo, parâmetros ou diretrizes curriculares, tampouco

obrigatoriedade do preenchimento de registro de classe nas aulas de EF. Este fato é corroborado por esta pesquisadora em seu ingresso na rede de ensino investigada, em meados de 2003.

À medida que a EF foi gradativamente tendo voz, muda-se o local em que o componente curricular se situa no município. Essa mudança de paradigma contribuiu para a força da EF, assim, quando os documentos educacionais são implementados a possibilidade de estabelecer linhas de fuga se efetiva de forma natural na EF. Portanto, mesmo com exigências burocráticas estabelecidas na implementação dos documentos educacionais, como por exemplo a necessidade de efetuar os registros no LRCO, estes são realizados de forma autônoma pela maioria dos docentes de EF, o que inclusive proporcionou a ampliação no reconhecimento da importância do componente curricular na formação dos estudantes.

A força de poder vinculada às articulações discursivas dos documentos educacionais atuais que se estabelece a partir da legitimidade adquirida por meio da rede de parcerias empresariais, perde a força devido a solidificação da EF, a qual garante sua voz no âmbito educacional investigado. O que desse modo, permite que as linhas de fuga sejam implementadas pelos docentes de EF em relação à padronização de conteúdos, habilidades, objetivos de aprendizagem, competências. Pois em todo campo, situam-se sujeitos com vontade de verdade, percebidos através de suas narrativas, que revelam os regimes de verdade, vinculados a determinadas instituições e corporificados a partir dos efeitos da exterioridade, como emergências de um período, o que ocorreu no início da instauração da EF no âmbito educacional investigado.

Destarte, o regime de verdade da EF se fez presente mediante as conquistas de um componente curricular primeiramente inserido na rede municipal de forma marginalizada, o que garantiu aos profissionais exercerem suas funções a partir da emergência das necessidades específicas de cada instituição educacional. No entanto, o que preocupa são os avanços nos encaminhamentos das articulações discursivas no contexto macro do campo educacional, sobretudo após o projeto de lei que prevê a transferência da gestão administrativa das instituições educacionais públicas para empresas privadas no Estado do Paraná.

O cenário visualizado e enunciado no campo educacional atual representa as regras de um jogo perverso, vinculado às estratégias políticas para a implementação de uma verdade que, afirma que a qualidade educacional somente será conquistada mediante à gestão educacional privada, baseada nos moldes empresariais.

Na narrativa do *D1* é possível entender que, pouco a pouco a EF obteve avanços no campo educacional investigado. O *D1* revela que a partir da implementação da BNCC (Brasil, 2017) nos currículos das instituições educacionais da rede municipal, os docentes sentiam-se

parte do corpo docente, uma vez que proporciona uma visibilidade para EF, antes velada na rede municipal:

Atualmente, nós estamos usando a BNCC, né, é o que está embasando o nosso trabalho, antes não seguíamos nada, tinha os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas não era obrigatório, né, agora temos até livros didáticos baseados na BNCC, oferecidos pelo governo, me sinto parte do corpo docente, parece que antes não tínhamos importância, servíamos só para os jogos escolares e para contemplar a hora-atividade dos professores regentes (D1).

A implementação da BNCC (Brasil, 2017) está atrelada ao conjunto de ações que auxiliam na sua divulgação, como livros didáticos, empresas responsáveis pelos serviços o que garantem a governamentalidade, ou seja, a adoção de comportamentos e condutas de acordo com a formação dos sujeitos baseada no *homo oeconomicus*. No entanto, a EF no âmbito educacional investigado esse conjunto de ações não garantiu a governamentalidade almejada, viabilizando as linhas de fuga, a partir da subjetivação docente, instituída nas devidas proporções ao longo do tempo. Sendo assim, o acontecimento deflagrado em 1995, momento da inserção do sistema de ensino da cidade, representou o ápice para os avanços da EF, o que consentiu pouco a pouco uma própria voz, uma vez que suas narrativas representam o saber e poder da área, garantindo autonomia e credibilidade no campo.

Dito isso, a EF no contexto investigado estabelece seu devir e apesar do controle, aos quais a prescrição dos documentos educacionais determina, a EF integrante à grade curricular do município apresenta a legitimidade de contribuir para a formação dos sujeitos. A EF juntamente com os outros componentes curriculares, dispõe de um local de fala, percebido na narrativa do D2, o qual fala sobre mudanças nas condutas docentes, na medida que:

Os planos de aulas não eram exigidos, eu fazia-os, para ter registros pra mim, de ter uma noção do que eu já trabalhei, mas não era obrigatório, não tínhamos a necessidade de fazer chamada, era apenas uma atividade do professor regente da turma. Sinto que agora a Educação Física faz parte realmente da escola, temos que registrar nossas aulas, fazer chamada, e por enquanto, posso pensar em aulas que atendam as necessidades de meus alunos, sem ficar “presa” no que diz a BNCC (D2).

No entanto, o D2 reconhece o demasiado controle na docência a partir da implementação dos documentos educacionais, visto que:

[...] quando ingressei na rede de ensino, não havia tantas cobranças, os professores tinham mais autonomia, gradativamente as exigências foram aumentando. Mas, ainda consigo trabalhar no que acredito ser importante para meus alunos. (D2).

O D3 indica a ordem discursiva no campo educacional da EF na cidade, posto que o dito e não dito na área foi estabelecido a partir dos longos anos desprovidos de exigências aos

docentes da área. O D3 corrobora com a constatação em relação ao avanço da EF, revela que os avanços adquiridos estão em concomitância ao seu próprio amadurecimento profissional. Segundo o D3 foi possível acompanhar:

[...] um avanço na base curricular, até porque nós vínhamos de uma linha, nós que temos um tempo maior de graduação, nós saímos da universidade com aquela linha tecnicista, e agora, temos bastante conhecimento a partir dos novos documentos, como esportes de aventura, por exemplo, e isso agrega, faz a diferença na formação do educando (D3).

As mudanças são perceptíveis para todos os profissionais da rede municipal, tanto professores como pedagogas sentem essas transformações positivas. Mesmo para o D4, que possui uma formação recente, reconhece que a EF no município apresenta um diferencial e a possibilidade de estabelecer as linhas de fuga no controle que prevê a padronização de um país com tantas diversidades:

[...] faz pouco tempo que trabalho aqui, mas vejo que é diferente. Me sinto valorizado aqui, a coordenadora pedagógica sempre me pergunta se preciso de algum material, se está tudo bem. Me sinto respeitado, todas as trocas de horário eu sou comunicado antes. Já trabalhei em lugares que a coordenação da escola fazia alterações de horário e só me comunicava na hora. Aqui dá para perceber a EF faz parte da escola e é valorizada (D4).

Analogamente ao excerto discursivo do D4, o D7 mesmo possuindo uma formação recente e estando há pouco tempo na rede municipal percebe os avanços conquistados pela EF. O D7 relata que:

[...] me formei em 2021, atuei enquanto acadêmica em uma escola do município, mas não como docente de turma, em oficinas de atividades específicas, então, consigo perceber que a EF vem mudando desde esta época, sinto transformações positivas, sinto que a EF tem sido encarada com mais seriedade por todo o corpo docente da escola. E, acredito que cabe a nós, professores, né, procurar aperfeiçoamento e atualização para que a EF seja respeitada na escola (D7).

O D8 revela mais pontos de avanços da EF no contexto investigado, apesar do controle na prescrição dos documentos educacionais:

[...] melhorou, a gente tem mais apoio né, mais livros, mais organização por causa da BNCC, eu acho que a Educação Física está começando a ser valorizada, estamos incluídos na escola juntamente com os professores regentes de turma, me sinto importante na escola, antes nem me chamavam para o conselho de classe, tinha que ficar com as crianças para os professores fazerem as reuniões, não me sentia professor, agora sinto parte importante da formação dos alunos. Desde que eu comecei atuar no município melhorou bastante, mas ainda sinto que para contemplar o CREP precisaria de mais investimentos, temos que adaptar muita coisa para seguir os documentos (D8).

O D9 corrobora o que profere o D8, e acredita que as mudanças na EF da rede municipal investigada foram decisivas para permitir as linhas de fuga. Assim, o D8 informa que o seu ingresso:

[...] no município em 2012, de lá pra cá muita coisa aconteceu, mudanças na gestão da escola, da própria secretaria e penso que atualmente está melhor de trabalhar, a Educação Física está sendo valorizada pelos professores e por toda a equipe escolar. Acredito que há uma preocupação na formação dos professores, incentivo aos estudos, o que é muito bacana para um município, me sinto amparada para trabalhar na escola e me atualizar. Hoje, penso que está melhor a estrutura física das escolas, mas ainda não é o ideal (D9).

O novo devir, constatado no contexto investigado, está ancorado ao fortalecimento do poder adquirido à EF, representa o fim do silenciamento do componente curricular na rede de ensino. As linhas de fuga utilizadas pelos docentes de EF ao controle estabelecido pelos documentos educacionais revelam a importância dos saberes da área para a formação dos estudantes.

A partir das entrevistas, visualiza-se a conquista gradativa do poder adquirido pelas dos docentes de EF no campo, uma vez que anteriormente a condição de existência do componente curricular se fazia mediante a funcionalidade em suprir as horas atividades dos demais docentes regentes. E exatamente o que o excerto discursivo do D8 revela, pois o docente enuncia que:

[...] logo que entrei, não faziam questão da minha participação, até ficava com alunos para os professores fazerem suas reuniões, mas depois, com mais experiência, faço questão de participar, opinar, falar dos avanços dos alunos na Educação Física e nos possíveis casos de atenção como crianças que precisam de aulas multifuncionais, classe especial, indícios de autismo, algum problema motor, entre outras questões. Temos que participar, exercitar a docência como ato político (D8).

Portanto, para o campo investigado mesmo havendo discursos controladores, a EF consagrou seu espaço no campo educacional. Há enunciados nos excertos discursivos dos docentes que revelam a aquisição de poder de um componente curricular antes desprovido de lugar nos discursos do contexto investigado e que no momento adquiriu força de forma a estabelecer possíveis linhas de fuga à padronização e adquirir um formato específico à realidade em que se situa.

No entanto, apesar de a EF se situar com força no campo educacional, existem inquietações em relação à minimização do componente curricular frente ao aumento de avaliações que medem o nível de aprendizagem dos estudantes no estado do Paraná. Os

resultados dessas avaliações representam um fator determinante para o parâmetro de desenvolvimento e qualidade educacional no atual contexto.

Ademais, os conhecimentos com maior nível de abrangência nas avaliações correspondem aos da alfabetização e do letramento matemático, como enunciam o D2, o D3, o D5 e o D10:

Fico triste em ceder parte de minha aula para que alunos tenham reforço em outras matérias, pois é um momento que contribui para o desenvolvimento da criança. Impedir que a criança participe da Educação Física, com o objetivo de recuperar outros conteúdos, ocasiona irreversíveis danos para o desenvolvimento integral da criança (D2).

Algumas vezes, as professoras pediram para alguns alunos ficarem na sala e não irem para Educação Física, para reforçar o aprendizado na leitura, escrita e na matemática, componentes curriculares cobrados em avaliações. Os conteúdos da Educação Física não caem em questões avaliativas do Estado ou do Secretaria de Educação, portanto, entendo as professoras [...] (D3).

Foram muitas vezes, em ter que ceder minhas aulas de Educação Física para as professoras recuperarem conteúdos que seriam cobrados em avaliações da prefeitura ou Prova Paraná ou a provinha Brasil [...] sinto que a Educação Física não tem importância para os governantes, valorizam somente os índices avaliativos (D5).

Quando tem avaliação vinda da Secretaria de Educação, não tem o que fazer, as professoras precisam recuperar os alunos mais fracos, eu entendo, pois há uma cobrança muito grande em cima das professoras, da equipe pedagógica e até da Secretaria de Educação, as regras vêm de cima, é muita pressão, e muitas vezes, não há outro jeito, o tempo das crianças na escola é muito pequeno e em casa as famílias não ajudam (D10).

Os excertos discursivos dos docentes acima enunciam a qualidade educacional medida em números, resultados das instituições educacionais em avaliações de larga escala, mesmo havendo questionários socioeconômicos, os quais influenciam nos resultados das avaliações, no fim são apenas os números divulgados, tabelas com ranking entre as instituições educacionais, fato que não contribui para a melhora efetiva na qualidade educacional.

Reconhece-se que a educação deve estabelecer qualidade no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, discorda-se que os parâmetros sejam destacados pelas avaliações. Deve-se elaborar outros parâmetros, tendo em vista que as condições socioeconômicas, a falta de políticas públicas e a realidade de um local intervêm nos resultados e trazem prejuízos para os envolvidos nas instituições educacionais que possuem essa realidade.

Inclusive, os conteúdos exigidos em avaliações de larga escala se concentram em Língua Portuguesa e Matemática, o que minimiza os conteúdos de outras áreas de saber, os quais contribuem significativamente para a formação dos sujeitos, sobretudo a EF, a exemplo da promoção de saúde, cultura, bem-estar mental e físico. No próximo tópico será apresentado a atual racionalidade que embasa a formação dos sujeitos na atualidade alinhada à governamentalidade neoliberal.

4.2.5 A governamentalidade contemporânea: a busca por uma racionalidade única

A partir da revisão de literatura, constatou-se um consenso entre as pesquisas em educação quanto aos objetivos do projeto neoliberal mundial, em que os discursos enunciam a metas educacionais para garantir o controle dos sujeitos. Os discursos do campo educacional revelam a mudança de paradigma em relação ao processo de ensino e aprendizagem em que pouco a pouco docentes e discentes tornam-se governantes de si mesmo, o amálgama entre [...] a obediência de ser conduzido pelo outro e a constituição de si mesmo [...] (Gallo, 2018, p. 213).

Embora Michel Foucault não tenha priorizado a Educação como temática central de suas pesquisas, seus estudos sobre a biopolítica, que incluem análises sobre governamentalidade e revelam as minúcias das artes de governar, permitem identificar as variáveis que moldam o tipo de sujeito almejado ao longo do tempo. Assim, o legado teórico de Foucault (2008a, 2008b, 2010a, 2010b) sobre os tipos de governamentalidade, especialmente a partir da incorporação do liberalismo na sociedade ocidental, oferece subsídios para refletir sobre o sujeito influenciado por arranjos educacionais (formais, informais e familiares).

Esses arranjos reverberam nas condições de existência dos discursos educacionais contemporâneos, que enunciam a constituição do *homo oeconomicus*. Nesse contexto, a aquisição de comportamentos e modos de vida torna-se crucial para atender à ordem discursiva atual, ancorada nos pressupostos de competitividade e focada na formação de um sujeito flexível e amplamente adaptável ao *status quo*.

Os deslocamentos da governamentalidade, ocasionados a partir das emergências sociais, revelam demandas de subjetividade específica para cada período, ocasionado por um processo de individualização do sujeito, uma vez que “[...] todo sujeito é produzido, é resultante de um jogo de forças [...]” (Gallo, 2018, p. 214, *grifos do autor*) o produto final, o sujeito, se materializa a partir do resultado advindos das relações de poder e saber que circulam nos espaço institucionais e/ou não, como o espaço familiar, espaço educacional, espaço carcerário, espaço hospitalar etc.

Logo, as individualidades deslocaram-se desde as sociedades feudais até as disciplinares por meio das relações de poder e saber, esteticamente estabelecidas em cada período, pois a dita normalidade dependerá dos rituais e condições de existência de modelos estabelecidos para a representação do regime de verdade fabricada o que determina a constituição do sujeito, visto que:

Quanto mais o homem é detentor de poder ou de privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas. O ‘nome de família’ e a genealogia que situam, dentro de um conjunto de parentes, a realização de proezas que manifestam a superioridade das forças e que são imortalizadas por relatos, as cerimônias

que marcam, por sua ordenação, as relações de poder, os monumentos ou as doações que dão uma outra vida depois da morte, os faustos e os excessos da despesa, os múltiplos laços de vassalagem e de suserania que se entrecruzam, tudo isso constitui outros procedimentos de uma individualização ‘ascendente’. Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário é ‘descendente’ à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a ‘norma como referência’, e não por genealogias que dão os ancestrais como pontos de referência; por ‘desvios’ mais que por proezas. Num sistema de disciplina, uma criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco, o delinquente mais que o normal e não delinquente. É em direção aos primeiros, em todo caso, que se voltam em nossa civilização todos os mecanismos individualizantes; e quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é sempre lhe perguntando o que ainda há nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental quis cometer (Foucault, 2014b, p.188, *grifos do autor*).

Assim, a individualização se dá por diferentes espaços institucionais e/ou não institucionais, o sujeito é produzido por diferentes segmentos, no entanto, considera-se o espaço educacional a medula do processo de formação de subjetividades, através das relações de poder e saber, resultantes do processo de ensino e aprendizagem. Em virtude do espaço educacional, das instituições educacionais serem estabelecidas por meio de leis, de currículos, de diretrizes, de regulamentos e de normas, posicionando seus atores no lugar de discentes e docente, o sujeito ocupante de qualquer posição será governamentalizado.

Dito isso, os “rótulos” provenientes das características individuais são coletivamente classificados mediante comportamentos, atitudes, desempenhos, pois estudantes são classificados mediante aos comportamentos, aos níveis de aprendizagem e à condição de concentração, movimento caracterizado como produtora de ‘normalidade’ no campo educacional. E, desse modo as condições de um regime de verdade são fabricadas para compor o estado de ‘normalidade’ nas instituições educacionais, por meio de discursos que contemplem enunciados referentes à formação de sujeitos para atender as necessidades atuais.

No Brasil, a partir de 1985, momento que se consegue:

[...] por fim ao regime da ditadura civil-militar [...] a governamentalidade dita democrática sucede-se nos enunciados dos discursos políticos, no entanto, observa-se o retorno de um tipo de absolutismo no poder de Estado, em 2016, agora, de ordem “civil-jurídica, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (Gallo, 2018, p. 217).

Haja vista que os documentos educacionais foram elaborados a partir desses eventos, tendo como pano de fundo os discursos a governamentalidade dita democrática transpõe o modo democrático para a governamentalidade cidadã, ainda democrática, mas sob a perspectiva de que os sujeitos são [...] subjetivados como cidadãos [...]” de forma que possam ser “[...] democraticamente, governados” (Gallo, 2018, p. 219).

No excerto discursivo do *D1* é possível perceber os contornos da governamentalidade atual, baseada na governamentalidade democrática e cidadã. O excerto discursivo do *D1* revela a necessidade de que a formação educacional institucionalizada esteja conectada à realidade do contexto neoliberal, visto que promove aulas de acordo com as demandas atuais de forma a contribuir com a formação de:

[...] pessoas que consigam enfrentar a realidade lá fora, a competitividade existente, que possam enfrentar os desafios do trabalho, da família, que eles consigam atingir todas as metas deles, todos os objetivos deles, que os desafios sejam vencidos a cada dia deles (D1).

Em face da rede de discursos que conectam as instituições da sociedade, o *D1* considera que a realidade atual traz desafios vinculados ao trabalho e demanda sujeitos que compreendam a necessidade de investimentos em si mesmos para atuar na sociedade. O mesmo ocorre com os enunciados do *D2*, que considera a necessidade de atuar como docente a partir da preocupação com a formação de sujeitos que reconheçam a condição de verdade conectada ao emprego de investimentos educacionais em si mesmos, a partir dos discursos dos documentos educacionais:

[...] os mesmos objetivos das empresas para a formação numa perspectiva neoliberal, um retrocesso para a educação (D2).

O *D3* destaca os enunciados do discurso econômico para a EF ancorada ao processo de governamentalidade democrática cidadã, que requer a formação de sujeitos que apresentem as características de *homo oeconomicus*. O docente aponta que:

[...] a Educação Física é uma disciplina que vai desenvolver integralmente o nosso educando. A Educação Física abrange todas as áreas que esse aluno necessita e prioriza como um ser humano em desenvolvimento para o mercado de trabalho (D3).

A possibilidade de que a EF possa contribuir para a governamentalidade atual, na formação de sujeitos para atuar no contexto neoliberal recai nos pressupostos técnicos da área, uma vez que essa perspectiva oferece elementos essenciais para contemplar a competitividade, o individualismo e a adoção de investimentos de si. O que diz o *D4*, refere-se ao potencial intrínseco da EF para a formação de sujeitos na perspectiva neoliberal e empresarial:

É complicado pensar numa outra forma de sociedade porque a gente não tem uma solução, o ideal seria mudar, mas e como? O que eu vejo, é que a Educação Física tem que pensar em educar os alunos para enfrentar a competição lá fora [...] seria melhor mudar, mas não sei para o quê...(D4).

No excerto discursivo do *D4*, os enunciados indicam a necessidade de formar sujeitos para a competitividade, apontando para a governamentalidade presente nos discursos dos documentos educacionais atuais. Esses discursos destacam a aquisição de competências voltadas para melhor atuação no mercado de trabalho, reflexo da governamentalidade naturalmente adquirida na sociedade contemporânea.

O *D4* não consegue vislumbrar uma transformação significativa que altere essa perspectiva. A posição ocupada pela docente no campo educacional, decorrente de sua formação inicial recente e do pouco tempo de experiência na instituição revela a força das vozes legitimadas no campo educacional onde se destaca a ação da governamentalidade.

Além disso, o *D4* considera que os enunciados desses discursos configuram um regime de verdade na formação de sujeitos, especialmente a partir da EF, contribuindo para a incorporação do *homo oeconomicus*, adaptado ao *status quo*. O *D6* fala do abismo existente em realidades educacionais distintas referente à instituição educacional pública e privada, e problematiza a atual governamentalidade. Ao ponderar à governamentalidade remete-se à arte de governar os outros e a si mesmo de forma a impactar diferentemente cada uma dessas realidades.

Assim, o *D6* demonstra preocupação em relação às políticas educacionais atuais alargando ainda mais as fragilidades presentes nas realidades distintas enuncia que possui:

[...] uma formação muito recente, mas já percebo que as mudanças estão acontecendo na área, pois, enquanto estava na graduação atuei em escola privada e percebo o abismo entre a escola pública e privada, em relação à material didático, na escola privada há muitos recursos que auxiliam as aulas e em relação às crianças, pois possuem muito mais aportes físicos, motores e cognitivos. Me preocupa os delineamentos das políticas educacionais nos dias de hoje, pois tivemos um período tenso né, a Educação Física esteve ameaçada, perdemos número de aulas no Estado, no ensino médio, por muito pouco, quase houve a extinção da Educação Física, e no Ensino Fundamental por conta das avaliações de larga escala, alguns professores retêm alunos que iriam para a aula de Educação Física para recuperar aprendizagens de conteúdos não alcançados. Penso, como os alunos da escola pública perdem, como será difícil a vida pra eles, ainda mais com essa competitividade acirrada, os alunos de escola privada já saem ganhando, é muito injusto. Isso me preocupa muito [...] (D6).

Reconhece-se a preocupação do *D6* como legítima, pois a competitividade permeia os discursos vigentes do campo educacional, haja vista toda a tecnologia envolvida na implementação dos artefatos de controle compostos pelos documentos educacionais vigentes. Para o *D6*, a realidade oferece enunciados pessimistas alusivos a vários fatores, entre os quais o fato do relacionado ao gradativo desinteresse das crianças por atividades do universo da EF, comparado às mídias sociais e jogos tecnológicos, além de todos os atrativos da internet.

É nítido, na fala do D5, que as paredes da instituição educacional foram derrubadas, dando lugar às novas formas de adquirir formação, conhecimentos por meio das redes, das relações virtuais (Sibilia, 2012). Assim, atenta-se para as recentes emergências metodológicas, o D5 diz mudanças:

Ocorreram, né, primeiro por orientações metodológicas, documentos, antigamente nós seguíamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, agora a Base Nacional Comum Curricular, então são orientações novas que a gente está seguindo no momento, mudando a nossa prática, os alunos mudaram né, antigamente parece que as crianças gostavam mais de brincar, elas estavam mais dispostas a brincar, participavam mais das brincadeiras, hoje com a chegada da tecnologia, boa parte das crianças preferem jogos e celular. E, quando a gente leva as crianças para a aula de Educação Física, elas não têm mais aquela disposição, às vezes a gente tem que estar incentivando-as a participar. A gente traz muitas brincadeiras que eram conhecidas de todos, hoje as crianças já não conhecem mais, então, nós professores vivemos um constante desafio, é um desafio fazer as crianças participarem, estarem brincando, gostando, pegando gosto pelo movimento, principalmente por brincar, né, porque a gente está competindo com a tecnologia, então nosso objetivo é esse, fazê-las gostarem de brincar, de pegar gosto pela prática esportiva, pela dança, esse é nosso desafio hoje (D5).

Portanto, com a “queda” das paredes da instituição educacional, os docentes são impelidos a reinventar a docência na EF devido às emergências metodológicas exigidas nos documentos educacionais atuais. Dito isso, o próprio acervo midiático, composto por todo aparato da internet, está relacionado aos enunciados que instigam a competição (jogos online, por exemplo), o padrão de beleza normalizado (corpos estereotipados), o apelo consumista (propagandas psicologicamente baseadas nos pensamentos do público-alvo), os investimentos e qualificação educacional (financiamento do acesso ensino superior em instituições privadas), entre outros enunciados.

No excerto discursivo do D7, é possível perceber a incorporação da governamentalidade, pois, o docente reconhece a necessidade de atender as emergências metodológicas em relação à formação de sujeitos para atuar no contexto atual. Nesse contexto, as técnicas de governo de si e dos outros, sustentadas pela governamentalidade da sociedade de controle, instituem o primado da incorporação de controle sobre si em relação à grande exposição dos sujeitos aos meios midiáticos, em uma dimensão biopolítica ligada à regulação dos modos de viver.

Portanto, a narrativa do D7 revela a força do poder e do saber responsáveis pela legitimidade na formação baseada na governamentalidade neoliberal no contexto educacional. O docente afirma estar certo de que:

[...] temos que pensar na atualidade, temos que formar pessoas para contribuir com a nossa sociedade, impossível pensar em aulas que desenvolvam uma pessoa crítica, que transforme algo, eles são muito pequenos. As crianças podem ser estimuladas a ganhar e perder a se

adaptar ao meio e a procurar ser sempre melhor, de forma a sobreviver as adversidades da vida (D7).

O D7 considera que estudantes do EFI são muito pequenos para se pensar em formação crítica que possibilite transformações, no entanto, defende a ascensão de um sujeito competitivo, flexível, que promova investimentos em si para atuar na atual conjuntura. A narrativa do D7 revela a efetividade da governamentalidade neoliberal, a qual defende uma racionalidade única, a racionalidade neoliberal.

Nessa mesma linha de pensamento o D8 revela a necessidade de promover o ensino para estudantes que oportunize experiências que agreguem conhecimentos, os quais serão decisivos para a aquisição de características para se adequar ao *status quo*. O D8 cita que os objetivos de aprendizagem devem compactuar com a formação de uma subjetividade esperada para a vida na sociedade atual, assim, desta como o principal objetivo de aprendizagem para a formação dos estudantes está relacionada às qualificações para o mercado de trabalho, visto que desmotiva-os seguir o caminho da criminalidade:

[...] se eu vir meus alunos trabalhando, acredito que fiz um bom trabalho, não quero ver ex-aluno meu, ser bandido, né, quero que sejam do bem (D8).

O fato de o D8 considerar que seu maior objetivo no processo de ensino e aprendizagem consiste na transmissão dos conhecimentos para uma vida ‘normalizada’ revela que incorporou a governamentalidade democrática e cidadã. Desse modo, observa-se que a governamentalidade neoliberal se faz legitimada no campo educacional a partir da força que as articulações discursivas presentes nos documentos educacionais atuais.

Da mesma forma, o D10 enfatiza a necessidade de se apresentar características subjetivas devido a competitividade estipulada na conjuntura atual. Assim, D10 reconhece a necessidade da governamentalidade neoliberal para esse contexto, ou seja, a defesa por uma formação de sujeitos que contemple características específicas para atuar no mercado de trabalho. O D10 enfatiza a necessidade de a EF contribuir na formação de uma subjetividade que auxilie o sujeito no atual período, pois considera a necessidade de:

[...] formar pessoas para a vida em sociedade, trabalhar a competitividade, para tornar adultos ativos e saudáveis por meio da prática constante e habitual de atividade física (D10).

Desse modo, a partir da análise das narrativas captadas nas entrevistas, foi possível entender a força discursiva, a qual revela a ordem discursiva vigente na conjuntura neoliberal atual. As narrativas revelam a força da governamentalidade neoliberal, uma vez que alguns

docentes reconhecem a legitimidade de padronizar o ensino em favor da necessidade de adotar comportamentos para que os sujeitos possam ocupar um lugar na sociedade.

Os docentes apontam para a importância da governamentalidade pensadas no atual contexto, sobretudo docentes que apresentam uma formação inicial mais recente. Todavia, os docentes com uma formação inicial anterior apresentam um posicionamento mais resistente em relação às articulações discursivas. Em grande medida, docentes entrevistados coadunam com os discursos dos documentos educacionais, apresentam uma certa governamentalidade neoliberal, no entanto, com ressalvas, pois há docentes que praticam subterfúgios ao controle com o propósito de aplicar aulas que realmente contribuam para a formação dos estudantes.

Esses subterfúgios exercidos pelos docentes representam a preocupação com o retorno do reducionismo em relação aos objetivos da EF no contexto educacional. Uma vez que, os objetivos de aprendizagem anteriormente colocados à EF no contexto educacional brasileiro, sobretudo em meados da década de 1970 estava baseada na busca por talentos e no aprimoramento de rendimentos. Essa visão reducionista da EF no contexto educacional foi superada com a eclosão das pesquisas acadêmicas em 1990. Contudo, a existência de competências prescritas nos documentos educacionais atuais preocupa, visto que tais exigências representam a ameaça ao retorno de um reducionismo da EF no campo educacional.

No contexto investigado visualiza-se um devir em relação à exigência de padronização e exigências voltadas à aquisição de competências, visto que, o regime de verdade no âmbito se deu através da conquista da voz da EF em relação a relevância do componente curricular para a formação dos estudantes. No sentido de confrontar os dados, a seguir serão apresentados os dados coletados mediante a aplicação do questionário às pedagogas de forma a verificar os posicionamentos delas em relação às articulações discursivas presentes nos documentos educacionais atuais.

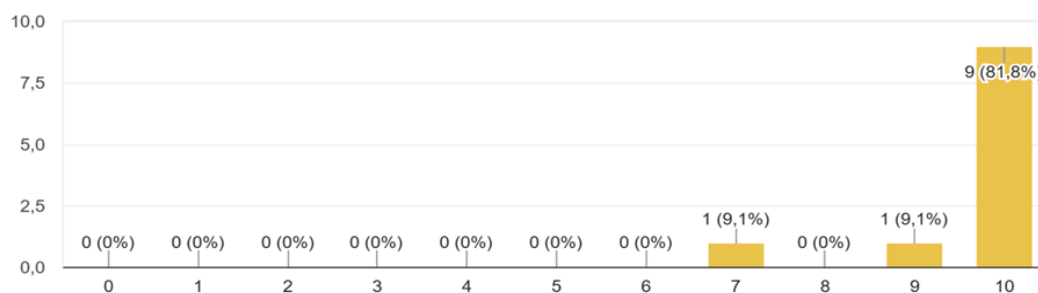
4.3 O USO DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS PELOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O POSICIONAMENTO DAS PEDAGOGAS

Neste subcapítulo, apresentam-se os dados resultantes das repostas do questionário aplicado às 11 pedagogas que atuam na realidade investigada. Ao todo, foram 10 perguntas. Em 3 questões foi solicitada uma justificativa subjetiva e nas demais as respostas foram objetivas. O questionário foi aplicado via *link* encaminhado para a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, para o devido compartilhamento com as pedagogas que atuam nas 7 instituições educacionais do município.

As questões foram pensadas com o propósito atender ao objetivo de analisar o posicionamento das pedagogas em relação ao uso dos documentos educacionais vigentes atualmente no campo educacional pelos docentes de EF. Neste aspecto, a profissional ocupante do cargo de pedagoga está posicionada no lugar de auxiliar no controle do que se desenvolve em aula, fato constatado pela própria pesquisadora em sua atuação docente. Essa posição intensificou-se após a implementação da BNCC (Brasil, 2017) na elaboração dos currículos no campo educacional.

Mediante as respostas das pedagogas, foi possível visualizar que a EF é considerada elementar para a formação dos estudantes do EFI, pois, em uma escala de 0 a 10, todas as participantes enunciaram que a EF se enquadra como componente curricular que exerce valor significativo no campo educacional. Apenas uma participante da pesquisa atribuiu o valor 7 na escala, uma atribuiu o valor 9 e as demais participantes atribuíram o valor 10 na escala do nível de importância da EF para os estudantes. A seguir, segue o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Escala do nível de importância da EF para a formação dos estudantes segundo as pedagogas.



Fonte: Dados apontados pelo aplicativo de gerenciamento de pesquisas ofertado pelo Google.

Conforme os dados coletados nas narrativas dos docentes de EF observou-se que, através dos avanços do componente curricular os docentes aproveitaram as brechas na aplicação dos atuais documentos educacionais para estabelecer alternativas em exercer a docência nesse contexto. Desde a emancipação da cidade, a EF vem avançando, os docentes conseguiram construir suas próprias narrativas e conquistar o reconhecimento da importância do componente curricular para a formação dos estudantes.

O Gráfico 6 representa o posicionamento das pedagogas, o qual certifica a conquista da voz da EF no campo educacional investigado. A análise das narrativas docentes permitiu evidenciar os arquivos que deram corpo aos avanços conquistados pela EF. Nas análises foi

possível evidenciar o papel da EF na rede de ensino, a princípio adotou a função de apêndice, onde pouco a pouco instituiu sua real missão no campo educacional.

Isso garantiu que muitas pedagogas corroborassem com as justificativas dos docentes de EF nos registros e planos de aula. As justificativas foram relatadas nas narrativas dos docentes, as quais referem-se aos registros no LRCO e a elaboração de planos pensados de acordo com especificidades de cada instituição, de cada realidade, resistindo assim a padronização estabelecida pelos documentos educacionais atuais.

Na aplicação do questionário, a questão relacionada à escala de 0 a 10 solicitou que as pedagogas justificassem suas respostas, o que resultou em 11 justificativas baseadas no argumento de que a EF se estabelece na grade curricular como componente que contribui decisivamente para a formação dos estudantes. De modo geral, as pedagogas justificam a adoção de um valor na escala de importância da EF para a formação dos estudantes destacando a importância de desenvolver aspectos motores nas crianças, enfatizam a crucial relação das condições motoras no aprendizado, sobretudo na aprendizagem da leitura e da escrita, habilidades iniciadas nesta etapa.

Em relação à questão sobre os planejamentos (planos de aulas e plano de trabalho docente), 8 pedagogas afirmaram que os docentes de EF sempre apresentam os planejamentos de trabalho docente, e 3 afirmaram que a situação ocorre com frequência. Desse modo, conforme foi verificado nas narrativas dos docentes de EF, apresentar os planejamentos, sobretudo o plano de aula corresponde como requisito obrigatório atualmente para a realidade investigada, e isso se deu com devido ao maior controle das ações pedagógicas após a implementação da BNCC (Brasil, 2017) e os documentos educacionais elaborados no Estado do Paraná (2018; 2019).

Logo após a emancipação da cidade, como já mencionado as ações pedagógicas da EF eram realizadas de acordo com as escolhas dos docentes, as instituições educacionais não exigiam a elaboração de planejamentos. No momento da inserção dos documentos educacionais atuais, iniciou um processo de controle, sendo exigidos planejamentos e a implementação do que se exigem os seus respectivos discursos. No entanto, pela conquista da EF as linhas de fuga foram estabelecidas pelos docentes, com o consentimento das pedagogas, uma vez que, a importância da EF foi amplamente atestada ao longo dos anos na cidade, desde a emancipação da cidade. O que pode ser percebido na fala de uma das pedagogas que participaram da pesquisa quando afirma que:

A Educação Física tem ganhado espaço na escola, os professores estão mais preparados e críticos e conseguem desempenhar um bom trabalho com as crianças.

O excerto discursivo atesta o fato de que houve avanços da EF no contexto investigado, o reconhecimento da importância do componente curricular para a formação dos estudantes. A posição conquistada pelos docentes de EF no âmbito educacional investigado, exerce poder no campo educacional, o que desencadeou um lugar de legitimidade no campo, permitindo as linhas de fuga em relação à padronização do ensino, em que se exigem as mesmas competências, habilidades, objetivos, unidades temáticas para cada ano de escolaridade para toda a EB brasileira.

Ao questionar as pedagogas sobre o cumprimento da organização trimestral de conteúdos, sugerida pelo CREP (Paraná, 2019) na elaboração dos planos de aula dos docentes, o resultado mostrou que 8 pedagogas afirmam que os docentes seguem o que está proposto no documento rigorosamente e 3 sinalizaram que os docentes seguem com frequência. Sobre a divisão trimestral dos conteúdos, não há muitas alternativas, visto que os registros são monitorados não só pela Secretaria de Educação do município, como também pelo Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná, o que gera vigilância constante.

Nas narrativas foi possível observar que os registros padronizados realmente acontecem, porém, na prática, na aplicação das aulas e nos próprios planos de aulas dos docentes as linhas de fuga são exercidas, onde se pensa nas especificidades locais e materiais de cada realidade. Diferentemente dos registros de classe emitidos no LRCO, os planos de aulas elaborados pelos docentes contêm especificidades nos objetivos, conteúdos apresentados às pedagogas mediante justificativa argumentativa como constatado nas narrativas de 8 docentes entrevistados.

Na análise dos resultados obtidos mediante à aplicação do questionário foi possível perceber que as pedagogas confiam nos profissionais de EF, e, concordam com os argumentos que justificam a elaboração de planos de aulas que estejam voltados prioritariamente às especificidades de cada realidade. As pedagogas sinalizam que essa confiança se estabeleceu a partir dos avanços percebidos pela EF no campo educacional, assim, 5 pedagogas justificam suas respostas sinalizando que esses avanços representam significativas transformações, tais como:

Os professores têm uma organização melhor em relação aos seus planejamentos e estão mais conscientes do seu papel de formação humana.

A Educação Física pouco a pouco vem ganhando destaque na escola, a contribuição da disciplina na formação das crianças é de suma importância, o papel dos professores dentro

do processo de ensino e aprendizagem vem se destacando muito. É um momento muito significativo para a Educação Física.

A Educação Física tem seu espaço na escola, o que antes não acontecia, os professores estão mais motivados e participativos, acredito que pelo fato de ter formações contínuas isso tem se intensificando.

A Educação Física tem sido desempenhada por professores cada vez mais comprometidos o que tem aumentado o valor da disciplina dentro da escola.

A valorização da Educação Física na escola tem conquistado espaço gradativamente, pois os professores estão mais habilitados e capacitados para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os excertos discursivos reproduzidos acima revelam o novo devir para a EF. Apesar de o controle pairar no campo educacional, o componente curricular conquistou seu espaço e poder na realidade investigada, resistindo ao ensino por competências, habilidades técnicas e unidades temáticas restritas. Nas justificativas das pedagogas, há afirmações alinhadas com as narrativas dos docentes no sentido de que a inserção dos documentos educacionais, apesar de todo o controle, foi um divisor de águas na valorização da EF na rede de ensino.

Anteriormente, o foco era a prática física e a valorização dos estudantes que se destacavam na parte prática. Agora, as aulas abrangem todos, independentemente das especificidades. Houve maior comprometimento dos docentes de EF, os objetivos de aprendizagem do componente curricular foram ampliados, e apenas uma considera que a mudança acarretou limitação nas propostas das atividades.

Em relação à questão sobre a ênfase na aquisição de competências e determinadas habilidades orientadas pelos documentos educacionais atuais para as aulas de EF as respostas das pedagogas representaram de forma geral uma imparcialidade, talvez pelo fato de não reconhecerem o retrocesso dessa visão para o componente curricular. Desse modo, 5 pedagogas afirmaram a relevância dessas competências e habilidades, 3 discordaram plenamente, uma acredita que deve haver um equilíbrio nas aplicações dessas competências e habilidades de acordo com a realidade de cada instituição educacional e, por fim, 2 afirmaram não ter posicionamento em relação ao assunto.

Os reflexos das articulações discursivas no campo educacional podem ser observados em 5 respostas, o que representam a governamentalidade exercida no compromisso de condicionar comportamentos, talvez pelo fato de que as pedagogas vivenciam pressões em relação à aquisição de competências, sobretudo para que estudantes contribuam nos desempenhos adquiridos em avaliações de larga escala. No entanto, também é possível visualizar oposição nas narrativas de 3 participantes, os quais reconhecem a negatividade dessa imposição desleal em promover competências e habilidades padronizadas para realidades

diversas, assim como a presença da imparcialidade, a qual possivelmente reflete o reconhecimento dos prejuízos da padronização, mas não consegue visualizar argumentos suficientes para defender outras possibilidades de ensino.

Reconhece-se que as pedagogas consideram a que as aulas de EF oferecem momentos significativos aos estudantes, proporcionado a vivência em diferentes movimentos, o conhecimento da amplitude e importância da cultura corporal por meio de vasta diversidade de movimentos, uma vez que, das 11 pedagogas, 8 concordam que as aulas de EF devem promover variedade de movimentos para contribuir com a aprendizagem dos estudantes sobre o universo da linguagem corporal, apenas 3 desconhecem o assunto.

As pedagogas reconhecem a relevância de proporcionar um variado conjunto de possibilidades motoras aos estudantes, pois quanto mais opções, melhor será o acervo motor, o que contribui para o desenvolvimento das crianças como sujeitos e agrega os conhecimentos provenientes da linguagem corporal. Isso corrobora as respostas referentes às participações de todas, independentemente das características físicas, motoras e cognitivas. Nesse sentido, as 11 participantes responderam que concordam plenamente que as aulas de EF devem promover a participação de todas as crianças, independentemente da performance motora.

As respostas das pedagogas ao questionário aplicado revelaram consonâncias em relação às narrativas dos docentes revelados nas entrevistas, visto que a formação discursiva da EF foi pouco a pouco materializada e reconhecida no campo educacional investigado. Comparar as respostas permitiu consolidar o que se enuncia sobre a EF em relação aos discursos dos documentos educacionais, mesmo com o controle e exigências de padronização, as linhas de fuga puderam ser consolidadas, uma vez que o espaço da EF foi conquistado no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A partir do argumento de que a apropriação dos discursos no campo da educação se estabelece a partir de uma sucessão de acontecimentos visíveis e enunciáveis nas relações de saber e poder, atualmente materializados nos documentos educacionais, foi possível apreender por meio da análise discursiva foucaultiana e da leitura dos dados empíricos, a força que os documentos educacionais estabelecem no campo educacional. Dessa forma, os desdobramentos das formações discursivas no campo educacional se deram mediante as emergências vinculadas sobretudo a ordem discursiva neoliberal.

As visibilidades e os enunciados presentes atualmente no campo educacional estão relacionados aos poderes e saberes da sociedade de controle, que busca contribuir para a adoção de condutas e comportamentos dos sujeitos para atuar em um contexto amplamente competitivo, inserindo a governamentalidade. Esse cenário é sustentado pelos discursos de empresas privadas, os quais estão orientando os rumos do campo educacional, corporificados na elaboração da BNCC a partir da conexão de redes de interesses.

Nesse sentido, a instituição educacional colabora para incorporar e implementar o regime de verdade na formação de sujeitos seja baseado nas características do *homo oeconomicus* impactando todos os componentes curriculares da EB. Na EF desenvolvida no contexto investigado os impactos desses discursos foram sentidos na instituição das técnicas de governo. As técnicas de governo entendidas como modos de governamentalidade, estão sendo regidas na atual conjuntura da sociedade de controle, na EF influencia na adoção de planos de aulas, de avaliações, de objetivos de aprendizagem e de unidades temáticas previamente estabelecidas, assim como, na exigência de competências a serem desenvolvidas nas aulas enunciando o retorno de uma visão reducionista da EF no campo educacional, visão esta já superada.

Os resultados desta pesquisa revelam que as articulações discursivas apresentadas no campo educacional representam as vozes ouvidas em todas as instâncias da sociedade. Desse modo, a partir da legitimidade dessas vozes garante-se a valorização de determinadas características na formação de sujeitos ligadas à competência, à eficiência, à produtividade, à inovação e à flexibilidade, valores e qualidades derivadas do *ethos corporativo-empresarial* (Gadelha, 2018).

Os documentos educacionais atuais elaborados a partir de parcerias e alianças baseadas no interesse em comum, de quantificar dados da educação brasileira. Os propósitos em comum das redes colaborativas são compreendidos pelo enunciado de qualidade educacional, no

entanto medida em políticas educacionais de avaliação baseadas em modelos de países com realidades, sobretudo em relação as desigualdades sociais e econômicas existentes no país. Portanto, os sujeitos que estão vinculados aos discursos da área educacional estão relacionados a grandes empresas privadas, atores da política partidária, como por exemplo, o ex Ministro da Educação, o Sr. Rossieli Soares da Silva, o qual esteve à frente da elaboração da BNCC.

Diante das ponderações discorridas, apreende-se que os documentos educacionais produzem verdades determinadas por regras, as quais compõem o jogo das relações atuais da sociedade de controle. Essas regras conduzem as formações e práticas discursivas, focando na valorização de algumas características para a formação de sujeitos no contexto educacional institucional.

Os participantes da pesquisa são docentes que atuam na rede municipal investigada, muitos ingressos no contexto desde a emancipação da cidade. Os docentes da realidade investigada apresentaram traços de governamentalidade, sobretudo às pedagogas visto as inúmeras demandas vinculadas ao que se enuncia em relação à qualidade educacional medida em avaliações. Contudo, também foi possível observar as resistências a partir de linhas de fuga do controle.

Apesar de os documentos educacionais atuais representarem a padronização da educação, a consolidação do controle na educação, para a EF no contexto investigado, apresentou avanços por meio das linhas de fuga. As linhas de fuga permitiram maior organização das unidades temáticas que compõem o componente curricular, além da ampliação das possibilidades em agregar conhecimentos capazes de aprimorar a qualidade de vida, visto o grau de importância do componente curricular adquirido ao longo dos anos desde a emancipação da cidade.

A relevância da EF no contexto investigado define-a como eficiente aliada na formação de sujeitos, legitimada no campo educacional. Uma vez que, a linha marginal que a EF percorreu no início foi superada pelo fortalecimento dos docentes consolidado pela justificativa argumentativa e teórico da importância de sua prática para a formação dos estudantes.

Por meio das narrativas dos docentes constatou-se as visibilidades no campo investigado, nas quais foi possível observar interdições e consonâncias nos discursos dos documentos educacionais atuais. As interdições e consonâncias representam respectivamente os sinais de resistência e de governamentalidade dos docentes, constituem-se nas características do momento vivenciado atualmente no campo educacional.

A visibilidade do contexto aponta para a legitimidade da formação baseada no *homo oeconomicus*. Esse regime de verdade foi sendo incorporado pouco a pouco no campo educacional, tendo as avaliações em larga escala como um dos dispositivos de controle dessa perspectiva promovida pelos discursos assegurados pelos documentos educacionais atuais.

Por fim, a pesquisa constatou que a educação atual está atravessada pelos discursos do âmbito econômico, neoliberal e empresarial desempenhando força no padrão de sujeito que se objetiva e subjetiva no campo educacional. Dito isso, observa-se a ausência de liberdade docente, visto que as regras do jogo são baseadas nos sistemas de padronização enunciados pelos documentos educacionais atuais.

Finalizo as considerações transgredindo mais uma vez as formalidades textuais, de forma a expor minha voz acerca da finalização da pesquisa. Penso que estamos vivenciando tempo difíceis na educação, os docentes estão pouco a pouco abarrotados de controle, seja nos registros de classe, seja nas atividades desenvolvidas em seus espaços.

A inquietação com os futuros desdobramentos da educação, a partir dos discursos que apresentam enunciados ligados, sobretudo à eficiência e performance, se faz presente, pois, não há uma atenção às distintas realidades educacionais existentes. Destaca-se a necessidade de expandir as investigações acerca das narrativas docentes sobre o posicionamento acerca das articulações discursivas que orientam as políticas públicas educacionais.

Pois, as políticas públicas educacionais se baseiam na legitimidade de discursos, os quais são exercidos atualmente a partir das alianças empresariais e das organizações estatais. Dito isso, as políticas públicas educacionais estão na defesa da governamentalidade neoliberal, a qual requer investimentos educacionais contínuos na formação dos estudantes.

Nesse sentido, o sujeito passa a ser seu próprio capital (Foucault, 2008b), onde instituirá comportamentos e condutas que contribuam para a sobrevivência nesse contexto, a partir das regras legitimadas como verdade. Em um país em desenvolvimento como o Brasil, que apresenta uma ampla diversidade cultural e social, hesita-se em padronizar a educação e estabelecer o sujeito como o capital de si, em assumir a condição de “[...] viver em permanentemente descontinuidade, em permanente inovação” (Klaus, 2016, p. 82).

Uma vez que, a formação baseada no capital humano vem sendo debatida desde meados no início do século XX, tal afirmação continua causando inquietações, sobretudo no campo educacional. A implementação dos documentos educacionais de forma a padronizar toda a EB brasileira desprovida de debates e diálogo com a comunidade docente simboliza a desvalorização da voz docente.

Por fim, a pesquisa procurou evidenciar os riscos da padronização da educação mediante às articulações discursivas formuladas em alianças de diversos setores da sociedade, sobretudo os empresariais. Assim, espera-se que políticas públicas educacionais sejam pensadas em valorizar a voz docente, os quais apresentam condições de emitir narrativas reais vivenciadas nas adversidades de cada realidade. Espera-se que se possa despertar nos docentes a “docência artista” (Laponte, 2018, p. 140), isto é, a expectativa de assumir uma docência que permita o reinventar pedagógico, capaz de promover estética na docência, a arte nas práticas docentes, por meio do exercício da autonomia, baseando-se nas características de cada região, de cada realidade, e, assim, superar as desigualdades sociais existentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, D. P. Educação e neoliberalismo: o caso do projeto escola sem partido. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 127-140, jul./dez. 2017.
- ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.
- ANGELO, D. F. B.; MEDEIROS, T. B de. Educação e reestruturação produtiva: neoliberalismo, pós-modernidade e o “aprender a aprender”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 279-290, abr. 2020.
- AVELAR, M; BALL, S. J. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES J. (orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum polycy: an overview of the issues. **J. Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 175-192, 2011.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, S. J. *et al.* **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Relepe)**, v. 3, p. 1-15, 2018.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos princípios. **Rev. Bras. Ed. Fís. Escolar**, v. 1, ano IV, jul. 2018.
- BIELAVSKI, J. DA S. *et al.* A Educação Física na Área das Linguagens e as relações com a BNCC em tempos de distanciamento social. **Conexões**, Campinas, v. 19, p. 1-17, 2021.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. C. DE O. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.22, p. 1-24, 2020.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquides. In: MEDINA, J. P. (org.). **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. 2023b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura**, v. 22, n. 50, p. 36-53, 2020.

CARVALHO, A. F. DE; GALLO S. D. DE O. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar de *experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, V. DO S. S. DA. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local**: o que pensam os professores? Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, R. DA; MOLINA, A. A. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário da UNESCO. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 477- 497, maio/ago. 2020.

CUNHA JÚNIOR, C. F. O ensino da Educação Física no Imperial Collégio de Pedro Segundo (1841-1881). **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, p. 71- 93, jan./abr. 2015.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. Explorando limites epistemológicos e políticos da BNCC para pensar possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 225-230, jan./abr. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Brasiliense S/A, 1988.

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lucia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELORS, J. *et al.* **Educação - um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, p. 1-24, 2019.

DUARTE, N.; MAZZEU F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-19, 2020.

FILHA, T. M. S. P.; COSTA, D. M. DA. A BNCC e sua provocação para a autonomia da escola e para a (re)significação do currículo. **Textura**, v. 22, n. 50, p. 221-240, abr./jun. 2020.

FOUCAULT, M. **A História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. Politics and study of discourses. *In*: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (org.). **The Foucault Effect: Studies in Governmentality**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS H. L.; RABINOW P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no *Collège de France* (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. Gerir os ilegalismos. *In*: POL-DROIT, R. **Michel Foucault, entrevistas**. Tradução de Vera Porto Carrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, p. 41-53, 2006a.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e Escritos, volume IV**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-266, 2006b.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso no *Collège de France* (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso no *Collège de France* (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Curso no *Collège de France* (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. A tecnologia política dos indivíduos. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e Escritos, volume V**. 3.ed. Tradução de Elisa Monteiro Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 294-310, 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado e Ângela Loureiro de Souza. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra. cap. XVII, p.163-174, 2021a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2021b.

FREITAS, S. C. DE; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, educação e a lei 9.394/1996. **Revista Holos**, Natal, v.7, ano 36, p. 1-16, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GADELHA, S. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do *homo economicus* neoliberal, o imperativo da alta *performance* e seus efeitos. *In*: RESENTE, A. (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, p. 236-245, 2018.

GALIAN, C. V. A.; PIETRI, E. de; SASSERON, L. H. Modelos de professor e aluno em documentos oficiais: dos PCNS À BNCC. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 37, p.1-18, 2021.

GALLO, S. D. DE O. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n.2, p. 229-244, 2010.

GALLO, S. D. DE O. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais, Política e Trabalho**, Paraíba, n. 36, p. 169-186, 2012.

GALLO, S. A Educação entre o Governo dos Outros e o Governo de Si. *In*: REZENDE, H. de. **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, p. 211-235, 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GONÇALVES, R. M. Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 16, n. 38, p. 338-351, jan./mar. 2020.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2021.

IJIMA, M. H. W.; ZANARDINI, I. M. S. A influência do Banco Mundial na política educacional do Paraná. **Linhas críticas**, Brasília, v. 28, jan./dez. 2022.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

KATUTA, A. M. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (apg) e as r-existências. **Geografia**, v. 44, n.1, p. 89-111, jan./jun. 2019.

KLAUS, V. **Gestão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Temas & Educação), 2016.

KOGA, Y. M. N.; GUINDANI, E. R. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Revista Simbiótica**, Espírito Santo, v.4, n.2, p. 87-103, jul./dez. 2017.

LACERDA, M. P. DE. O currículo alinhado. **Revista espaço do currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 544- 556, 2020.

LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.19, p.1-14, 2019.

LAPONTE, L. G. Foucault com Nietzsche: do Nietzsche trágico ao Foucault ético. In: GOMES, P. de O. **Foucault com outros nomes**: lugares de subjetivação. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 127-141, 2018.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T. T. DA (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEAL, J. DA R.; LIMA, A. M. Concepções pedagógicas da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im)pertinentes. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 173-187, jan./jul. 2021.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019.

McLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1- 20, 2018.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDWER, F. **O Método nas Ciências Naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

MENEZES, E. T. DE; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 7 jul., 2023.

MINAYO, M. C. DE S. *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. DE S. (org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MIRANDA, M. G. DE. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Inter- ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.

MORAIS, E. M. DE *et al.*, Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, Rio Grande do Norte, v.4, n. 31, p. 1-22, 2021.

MPB. **Movimento pela Base**: a mobilização de atores e ideias para a construção da Base Nacional Comum Curricular. 2023. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

NEIRA, M. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIVA, S. M. DE F; FONSECA, E. G. DA S. Avaliações em larga escala e a intrínseca relação com o currículo. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-17, 2020

NOVAES, R. C. *et al.* Educação Física Escolar S. A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v.42, p. 1-19, 2021.

NOVAES, R. C. *et al.* A Educação Física na base nacional comum curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.7, n.10, p. 70-84, 2020.

NUNES; M. L. F; NEIRA, M. G. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018.

OLIVEIRA, S. M. S. DE *et al.* Privatizar é preciso: o ataque neoliberal à educação pública brasileira. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná (RCP)**: princípios, direitos e orientações. Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Curitiba: SEED/PR, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Projeto Parceiro da Escola**. Curitiba: SEED/PR, 2024.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Escola Digital**. 2024. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 8 jun. 2024.

PAULA, I. S. DE; SOUZA, M. DA C. M.; ANUTE, P. F. M. A educação brasileira na mira do capitalismo neoliberal: uma breve análise sobre a BNCC e o trabalho docente. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 3, p. 251-268, 2020.

PARAÍSO, M. A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PEREIRA, E. R. N. **Gestão escolar em territórios conflagrados: efeitos sobre a cultura profissional de diretores(as) de escolas públicas de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo - FEUSP, São Paulo, 2018.

PEREIRA, S. A. **Foucault e Boaventura: um diálogo de possibilidades pela via da internacionalização do currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

PERONI, V. M. V. *et al.* BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-23, 2020.

PIZOLATI, A. R. DA C. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n.28, p.521-540, jan./abr. 2020.

RODRIGUES, J. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2023.

ROSEIRO, S. Z.; SILVA, S. K. DA Currículos disfuncionais: inventar as lutas contra o capitalismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1115-1130, jul./set., 2018.

SANTOS, C. R. DOS; MELO, E. S. DO N.; MORAIS, E. M. DE. Base Nacional: uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1241-1269, jul./set. 2021.

SANTOS, L. L.; OLIVEIRA, L. DE. Currículo: lições do passado em tempos de BNCC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1- 26, jan./dez. 2021.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCRIMIM, N. D.; GALLO, S. D. DE O. As redes sociais e a constituição dos sujeitos contemporâneos: um instrumento biopolítico? **Horizontes**, São Paulo, v. 37, 2019.

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199- 208, jan./jun. 2014.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, V. S. DA. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, F. N.; BARREIRO, A. Apontamentos sobre educação e neoliberalismo a partir de Michel Foucault: propostas iniciais. **Revista do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium**, Araçatuba, ano 13, n. 25, jul./dez., p. 119- 133, 2019.

SILVA, R. G. DA *et al.* Neoliberalismo e educação: notas de uma racionalidade excludente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n.1, p. 123-133, jan./abr.2020.

SIQUELLI, S. Revisão ética de projetos de pesquisa: aspectos normativos. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética em pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 46-54, 2019.

TAVARES, F. G. O. O processo de elaboração das propostas curriculares para a educação básica. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 35, v. 2, p. 1-19. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades do Todos pela Educação 2014**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2014. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2014/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades do Todos pela Educação 2016**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2016. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2016/>, Acesso em: 5 mar. 2023.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. DE L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. p. 200- 222, 2019.

VASCONCELOS, C. DE M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, jul./set. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1) Sua faixa de idade se enquadra em qual opção:
 - a) () abaixo de 20 anos
 - b) () 21 a 30 anos
 - c) () 31 a 40 anos
 - d) () 41 a 50 anos
 - e) () acima de 51 anos
- 2) Há quanto tempo exerce à docência em turmas do Ensino Fundamental I?
- 3) A instituição em que você concluiu o curso de graduação em Licenciatura em Educação Física é pública ou privada? Quando foi seu ingresso e egresso na instituição?
- 4) A escola em que você atua é considerada urbana ou rural?
- 5) Segundo seu entendimento, qual é o principal objetivo das aulas de Educação Física para a formação dos estudantes dos do Ensino Fundamental I?
- 6) Quais fundamentos teóricos embasam sua prática docente nas turmas do Ensino Fundamental I?
- 7) Qual sua opinião sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (Paraná, 2019)? Cite exemplos.
- 8) Nos registros de classe ON-LINE você segue a BNCC e CREP? Por quê? Seria interessante o docente ter mais autonomia ou seguir rigorosamente um documento é melhor?
- 9) Desde o início de sua profissão docente até os dias de hoje, ocorreram mudanças na sua atuação na Educação Física? Se sim, quais?
- 10) Em algum momento durante sua atuação docente já foi solicitado para que determinado estudante participasse de algum tipo de reforço escolar ao invés de participar da aula de Educação Física? Se sim, quantas vezes? E, você concorda?
- 11) Qual é a sua percepção em relação à importância da participação dos(as) professores(as) de Educação Física nas reuniões, como Conselhos de Classe pela coordenação pedagógica da escola? Justifique sua resposta.

Tópicos direcionados para o(a) participante emitir seu posicionamento (o que o(a) professor(a) pensa sobre..., opinião sobre...), cada posicionamento deve conter pelo menos uma justificativa:

- ✓ Currículo da Educação Física;
- ✓ Papel da Educação Física na contemporaneidade;
- ✓ Concepção de sujeito para você, enquanto docente, que sujeito pretende formar nas aulas de Educação Física (obediente; que desenvolva competências; crítico; transformador; criativo...); A concepção de sujeito proposta nos documentos educacionais atuais compactua com sua ideia de sujeito;
- ✓ Possibilidades e inviabilidades no uso das abordagens pedagógicas da Educação Física (Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada...);
- ✓ Registros de Classe ON-LINE (RCO) – trouxe avanços, indiferente, retrocessos;
- ✓ Sociedade neoliberal – adequada aos tempos atuais ou outra forma de organização social seria mais coerente?
- ✓ BNCC – trouxe avanços, indiferente, retrocessos; concorda com a progressão de unidades temáticas sugerida? Exemplo: brincadeiras populares do contexto comunitário regional para brincadeiras populares do Brasil e do mundo?
- ✓ CREP – trouxe avanços, indiferente, retrocessos;
- ✓ Vantagens e desvantagens na padronização dos conteúdos e na divisão dos conteúdos da Educação Física por trimestres, orientações que estão presentes no documento curricular do Paraná;
- ✓ Distanciamentos e aproximações entre a BNCC e outros documentos (PCNs, por exemplo);
- ✓ Competências Gerais da Educação Básica;
- ✓ Competências Específicas da Educação Física;
- ✓ Práticas corporais da Educação Física – Cultura Corporal – Cultura Corporal de movimento, os conceitos citados representam diversidade teórica ou são sinônimos?
- ✓ Unidades Temáticas da Educação Física (Ginástica, Esportes, sobretudo a Prática Corporal de Aventura);
- ✓ Categorias dos Esportes;
- ✓ Dimensões do conhecimento da Educação Física;
- ✓ Habilidades da Educação Física;
- ✓ Educação Física antes e depois dos documentos educacionais atuais. E, em relações à estrutura física e material para contemplar os conteúdos dos documentos educacionais?
- ✓ No momento atual, você considera ter autonomia docente?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - PEDAGOGA - *GOOGLE FORMS*

Ilmo(a) Pedagogo(a)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Os discursos dos professores e dos documentos educacionais: implicações na Educação Física” da doutoranda Fabiana Leifeld, portadora do registro acadêmico (RA): 4100118003001, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid, cujo objetivo principal consiste em analisar os discursos do documento de orientação curricular a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), dos documentos curriculares do Paraná, o Referencial Curricular do Paraná - RCP: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (Paraná, 2019) em relação às implicações na Educação Física no EFI em uma rede municipal de ensino no interior do Paraná.

Sua colaboração será de extrema importância, pois irá possibilitar o conhecimento sobre o posicionamento dos(as) pedagogos(as) em relação ao uso e importância dos documentos curriculares educacionais pelos(as) professores(as) de Educação Física.

Para participar da pesquisa basta responder este questionário, o qual dará suporte à Tese de Doutorado - em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Esclarecemos que caso não aceite colaborar como participante do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos participantes da pesquisa. Os dados coletados serão discutidos durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica. Enfatizamos que não existirão despesas ou compensações pessoais para o(a) participante da pesquisa em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação.

Fabiana Leifeld

Contato: fabiana_leifeld@yahoo.com.br

Telefone: (42) 999616609

Assinatura do participante da pesquisa
(Como o questionário é on-line, a assinatura será por aceite. Ao clicar na opção **aceitar**, seguirá para o formulário eletrônico de forma imediata)

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar como colaborador(a)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

1) Há quanto tempo atua na coordenação pedagógica na rede municipal de ensino?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

2) Enquanto pedagogo (a), numa escala de 0 a 10, qual é o grau de importância da Educação Física para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental I:

- ☐ 0 a 2
- ☐ 3 a 5
- ☐ 6 a 8
- ☐ 9 a 10

Justifique sua resposta:

3) Os(as) professores(as) de Educação Física que atua(m) na sua escola apresenta(m) os planejamentos de acordo com os documentos educacionais: BNCC (Brasil, 2017) e CREP (Paraná, 2019)?

- ☐ Frequentemente
- ☐ Eventualmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

4) Os(as) professores(as) de Educação Física que atua(m) na sua escola, nas turmas do Ensino Fundamental I, segue(m) a organização da divisão trimestral dos conteúdos, seguindo os documentos educacionais: BNCC (Brasil, 2017) e CREP (Paraná, 2019)?

- ☐ Frequentemente
- ☐ Eventualmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

5) Os(as) professores(as) de Educação Física do Ensino Fundamental I, em algum momento, se posicionaram sobre os documentos educacionais: a BNCC (Brasil, 2017) e o CREP (2019)?

- ☐ Sim, de forma favorável
- ☐ Sim, de forma contrária
- ☐ Não, nunca houve posicionamento
- ☐ Outro_____

- 6) Enquanto pedagogo(a), você considera importante que os(as) professores(as) enfatize(m) nas aulas de Educação Física, do Ensino Fundamental I, determinadas habilidades relacionadas à performance motora dos estudantes?
- ☐ Concordo plenamente
☐ Discordo plenamente
☐ Não tenho posicionamento
☐ Outro _____
- 7) Enquanto pedagogo(a), você considera importante que os(as) professores(as) de Educação Física aborde(m) nas aulas, do Ensino Fundamental, os diferentes movimentos e o conhecimento da cultura corporal?
- ☐ Concordo plenamente
☐ Discordo plenamente
☐ Desconheço o assunto
☐ Outro _____
- 8) Enquanto pedagogo(a), considera importante nas aulas de Educação Física, do Ensino Fundamental I, a promoção da participação de todos(as), independentemente da performance motora dos estudantes?
- ☐ Concordo plenamente
☐ Discordo plenamente
☐ Não tenho posicionamento
☐ Outro _____
- 9) Você considera que os objetivos de aprendizagem nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, foram modificados após a implementação dos documentos educacionais BNCC (Brasil, 2017) e CREP (Paraná, 2019)?
- ☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente

Justifique sua resposta:

- 10) Desde que começou atuar como pedagogo(a) na rede municipal de ensino, você percebe transformações para o componente curricular Educação Física do Ensino Fundamental I?
- ☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente
☐ Outro _____

Justifique sua resposta:

Link do questionário: <https://forms.gle/2GhspMcz6Ce7xkhD9>

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
TCLE – PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
TCLE – PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Os discursos dos documentos educacionais: implicações na Educação Física” na condição de participante do estudo/pesquisa, a qual dará suporte à Tese de Doutorado em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, da doutoranda Fabiana Leifeld, portadora do registro acadêmico (RA): 4100118003001, CPF: 024701889-97, residente na rua Silvia Machado de Souza, nº 141, Estrela, CEP: 84050-130, na cidade de Ponta Grossa/PR, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid.

A pesquisa tem como foco analisar os discursos dos documentos educacionais (Brasil, 2017; Paraná, 2018; 2019) e as implicações na Educação Física do Ensino Fundamental I. A investigação utilizará como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade do(a) participante do estudo proposto. Como abordagem éticadeste estudo, asseguramos que:

- Na coleta de dados, o(a) participante não sofrerá quaisquer constrangimentos;
- Nos escritos, o(a) participante não será identificado ou chamado pelo nome;
- O(a) participante poderá se retirar a qualquer momento da pesquisa;
- Se o(a) participante decidir se retirar da pesquisa, os dados a ele(a) relacionados não serão utilizados na pesquisa.

Esclarecemos que, caso não aceite participar do estudo/pesquisa, não haverá qualquer tipo de dano na recusa do convite. Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa científica anunciada. Desde já, manifestamos nossa gratidão quanto à sua preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente
Fabiana Leifeld
Contato: fabiana_leifeld@yahoo.com.br
Telefone: (42) 999616609

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa intitulada “**OS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**”, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), não restando quaisquer dúvidas, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente da pesquisa.

() Concordo em participar da referida pesquisa conduzida por Fabiana Leifeld.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Local: _____.Data: ____/ ____/ ____

Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) localizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Av.Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas - Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Universitário - CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR - E-mail: propepsecretaria@uepg.br Fone: (42) 3220-3282.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: OS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador: Silvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61579722.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.694.877

Apresentação do Projeto:

Emenda ao Projeto de Pesquisa: OS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Justificativa da Emenda:

As alterações realizadas foram mínimas, no projeto alteramos o título. Nos instrumentos os ajustes realizados foram em relação as adequações dos instrumentos, assim como, as alterações das terminologias. No TCLE foi acrescentado no título para quem será apresentado, e também foi adequado o título de acordo com o título do projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as relações do documento de orientação curricular a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), dos documentos curriculares do Paraná, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações - RCP (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (PARANÁ, 2019) em relação às implicações na Educação Física Escolar no ensino Fundamental I em uma rede municipal de ensino no interior do Paraná.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.694.877

Objetivo Secundário:

- a) Verificar a percepção dos docentes de Educação Física em relação aos enunciados discursivos dos documentos educacionais atuais no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Examinar o posicionamento dos(as) professores(as) sobre a contribuição da Educação Física para o processo de subjetivação de sujeitos;
- c) Conhecer o posicionamento das pedagogas em relação ao uso dos documentos educacionais atuais pelos(as) professores(as) de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entende-se como sendo o único risco associado a essa pesquisa a recusa ou a desistência dos sujeitos participarem da pesquisa. A participação dos sujeitos na pesquisa não implica nenhum outro tipo de risco, pois será dado a garantia absoluta do sigilo, como está bem definido no TCLE todos os cuidados serão mantidos para evitar riscos.

Benefícios:

A pesquisa pretende contribuir para a valorização dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, assim como enaltecer o componente curricular considerando-o como uma importante ferramenta na formação de sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A problemática da pesquisa surgiu a partir de inquietações da experiência docente da pesquisadora, sobretudo a partir da gradativa padronização do discurso referente ao ensino e aprendizagem, proferido nas instituições escolares públicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.694.877

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda ao Projeto foi aprovada sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_2029379_E1.pdf	05/10/2022 12:12:54	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinal4PesquisaCEP_UEPG.pdf	05/10/2022 12:02:16	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	QuestionarioPedagogas.docx	05/10/2022 12:01:57	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.694.877

Outros	GupoFocalProfessoresEF.docx	05/10/2022 11:59:29	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	EntrevistaProfessoresEF.docx	05/10/2022 11:58:11	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessoresEF.docx	05/10/2022 11:55:20	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinal_Pedagogos.pdf	29/08/2022 15:06:33	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	06/08/2022 14:57:43	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	InstrumentosColetaDadosOrganizacao.docx	04/08/2022 21:23:24	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	AutorizacaoSMEPesquisa.pdf	04/08/2022 21:02:36	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	CartaFinalApresentPesquisa.pdf	04/08/2022 20:59:18	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Cronograma	CronogramaPesquisa.docx	04/08/2022 20:54:20	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br