

ARTIGO

Operação das comunidades disciplinares em textos/documentos curriculares locais***Disciplinary communities' operation in local curricular texts/documents***

Christiane Caetano Martins Fernandes^a 
christianecmfernandes@gmail.com

Fabiany de Cássia Tavares Silva^a 
fabiany@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho toma, como fontes e objetos, textos/documentos curriculares (TDC) prescritos, produzidos na região Centro-Oeste do Brasil, especificamente pelas redes estaduais de ensino do Distrito Federal (DF) e de Mato Grosso do Sul (MS), em período posterior à homologação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017), com a perspectiva de apreender as formas de intervenção objetiva/subjetiva operada pelas comunidades disciplinares envolvidas na elaboração. Particulariza-se o componente curricular Educação Física (EF), ofertado aos anos finais do Ensino Fundamental, cujas análises estão suportadas por aproximações ao Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) e pela concepção relacional de Pierre Bourdieu. Conclui-se que a escolha das comunidades não consegue ultrapassar uma tradição utilitária e pedagógica. Ao mesmo tempo, a seleção do conhecimento padronizado passa a existir como conhecimento profissional identificado, com valores estabelecidos e organizados disciplinarmente.

Palavras-chave: Comunidades Disciplinares. Currículo. Educação Física. Região Centro-Oeste.

ABSTRACT

The sources and objects of the paper are prescribed curriculum texts/documents (TDC) produced in the Middle-West region of Brazil, especially by the state education networks of the Federal District (DF) and Mato Grosso do Sul (MS), in the period after the approval of the National Curricular Common Base (BNCC, 2017), with the purpose of apprehending the ways in which the disciplinary communities involved in the elaboration operate objective/subjective intervention. The Physical Education curricular component, offered to the final years of Elementary School, is particularized. The analyses are supported by approximations to the Policy Cycle (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) and Pierre Bourdieu's relational concept. In conclusion, the choice of communities cannot go beyond a utilitarian and pedagogical tradition. At the same time, the selection of the standardized knowledge exists as identified professional knowledge, with established values, and disciplinarily organized.

Keywords: Disciplinary Communities. Curriculum. Physical Education. Middle-West region.

^a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Notas Introdutórias

Este trabalho analisa textos/documentos curriculares (TDC) prescritos¹, destinados ao componente curricular Educação Física (EF), para os anos finais do Ensino Fundamental, produzidos por redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil, em período posterior à homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com o propósito de apreender as formas de intervenção objetiva/subjetiva operada por duas comunidades disciplinares. Identificamos essas comunidades ancoradas em Goodson (2008), isto é, como comunidade de profissionais, que dinamizam a política curricular e se valem do nome da disciplina na luta por seus interesses.

Nos limites aqui impostos, responsabilizando as Comunidades Epistêmicas pela configuração disciplinar na produção dos textos e documentos curriculares das redes estaduais de ensino do Distrito Federal (DF) e do estado de Mato Grosso do Sul (MS), com os TDC posicionados como prática de significados distintos e multirreferenciados, admitida por uma lógica de construções discursivas, percebemos indícios concretos do cruzamento das áreas da biologia e das ciências humanas e sociais.

A par desse posicionamento, as análises pretendidas estão suportadas por aproximações ao Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992), voltado ao debate da política curricular e seus desdobramentos em cada texto curricular, com a adoção da concepção relacional de Bourdieu (1972; 1998; 2004; 2008), esta última na composição do campo, dos *habitus* e das estratégias assumidas por aquelas comunidades no retrato, ou não, do debate científico da/na área da EF.

Do Lugar Teórico-Metodológico das Análises

Bourdieu (1998) associa o campo a um mercado ou a um jogo com regras e estratégias, onde dominantes e dominados disputam o monopólio do espaço social, habitado por ‘agentes sociais’. Esses agentes são possuidores de um sistema de esquemas individuais (*habitus*) construído socialmente, cuja existência se dá por disposições estruturadas no aspecto social, e disposições estruturantes, constituídas na mente do indivíduo, por meio de suas experiências anteriores. Dessa forma, os *habitus* são consolidados em um caráter simbólico e, aqui, considerados por sua história no campo e engendrados e caracterizados, especificamente, no campo da EF,

[...] como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar modos de educação no, com e pelo corpo. Desde o seu engendramento, esse campo recorre às práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade à preocupação e ocupação de cuidar do corpo científica e pedagogicamente (Paiva, 2005, p. 3).

Nesse espaço, encontram-se estratégias de conversão e de reconversão (Bourdieu, 2004), plasmadas em ‘novos ideais pedagógicos’, pelos quais os agentes do referido campo e das comunidades disciplinares reconhecem problemas gerados pelo pensamento da história da Educação Física como disciplina escolar e componente curricular, tendo em vista a sua apropriação e proposição sob um mesmo enfoque, o discursivo.

Tal enfoque endereça-se ao conjunto de TDC em análise, não representado como um bloco contínuo de discursos, uma vez que existem inúmeras disputas entre eles e, até mesmo, dentro de

um mesmo texto (já que, em geral, é composto a muitas mãos e depende de muitas aprovações). Esse tratamento é inspirado pela localização das escolhas, hipotetizadas como determinadas pela subjetividade/objetividade disciplinar na produção das políticas de currículo locais, que “não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente” (Neira, 2018, p. 216).

Decorrente disso, os agentes do campo da EF defendem que o campo disciplinar deve responder às divisões epistemológicas, bem como às articulações políticas encadeadas por *habitus* contingentes, alimentados pelo/no campo. As divisões epistemológicas informam indícios de uma comunidade disciplinar que se submete às disputas entre as ciências mães naturais (Fisiologia, Antropometria, Cinesiologia, Biomecânica) e humanas (Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia), pelo monopólio da autoridade científica. Em relação às articulações políticas, apreendemos incursões que transitam entre a ideologia, a cultura e o poder, desvinculadas de determinismos exclusivamente associados ao jogo da neutralidade, parte dos processos de identificação disciplinar e curricular da EF.

De acordo com Bourdieu (2004), entre as divisões e as articulações, posiciona-se a *illusio*, orientada na permanência de um jogo em que as regras parecem ser dominadas pelos envolvidos na produção dos discursos voltados à EF, mas inseridas em discursos outros que circulam no âmbito do que se pensa como currículo da área, focalizando valorização e reconhecimento.

Com a perspectiva de compreender tal valorização e reconhecimento, aproximamo-nos do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992), por meio dos contextos de influência, de produção de texto e da prática, para fundamentar as análises da relação entre a reforma educativa, sua projeção para o currículo e a contribuição disciplinar da EF. O contexto de influência anuncia que a política pode ser reinterpretada e recriada, ocorrendo transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original, cuja importância está na ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas.

Especificamente, a recriação observa-se na produção dos textos, que consolidam os TDC como parte da política porque, na prescrição, se incorporam as contradições e se verificam as influências e as orientações em níveis macro e micro, de modo a manter a inter-relação entre os diferentes discursos produzidos e legitimados.

Dessa forma, informante da prática, a prescrição consolida, em nossas análises, de um lado, discursos protagonizados pelas ações dos sujeitos e dos procedimentos de ensino, fornecendo indicadores de/das mudanças que elegem como significativas. De outro, a prescrição é subsidiada por Goodson (1995), consciente e ideologicamente orientada, isto é, carrega a significação provisória do que é a disciplina EF no contexto da política curricular e do currículo.

As relações internas e hierarquizadas desse campo disciplinar nos TDC indiciam a manutenção do monopólio de determinadas concepções pedagógicas, próximas da EF como disciplina escolar e de seu *status* científico para os agentes sociais, cujo conhecimento escolar (curricularizado) figura como dependente do conhecimento científico/acadêmico de áreas em conflito (biológica/saúde e sociológica/humanas) sendo, portanto, uma versão do conhecimento adequado para fins de ensino.

Essa interpretação favorece a hierarquização do conhecimento, tornando viável a legitimação da pensada/proposta coordenação acadêmica do currículo escolar. Mas não é suficiente para

entender a atuação desses mesmos conhecimentos, além da militância em favor de uma ou de outra, tampouco das formas identitárias operadas pelas comunidades disciplinares, o que analisamos no próximo item.

Dos Textos/Documentos Curriculares como Expressão da Política Curricular: a Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental pós-BNCC (2017)

A versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) demanda a escrita de TDC locais (ou subnacionais), aqui reconhecidos no currículo do estado de Mato Grosso do Sul (MS) – *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (2019) – e do Distrito Federal (DF) – *Currículo em Movimento do Distrito Federal: ensino fundamental - anos iniciais - anos finais* (2018).

Registramos, ainda, que somos orientados por uma apreensão da Educação Física como componente curricular que 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. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 211).

Entre a tematização e a sua escrita nos TDC locais, assistimos a incursões por compreensões particularizadas, que operam a ‘gestão’ da legitimidade, gerando e consolidando fronteiras, como forma de resposta ao debate (já descrito), ou talvez, institucionalizando-o, seja pela orientação do processo de aprendizagem para os professores, pela oferta de descritores que informam os processos avaliativos, ou mesmo indiciando

os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é uma relação social (Silva, 2003, p. 22).

Isso posto, partimos da expressão de política curricular formulada sob influências de múltiplos contextos de produção, que acaba por impor “[...] novos sentidos e significados” (Lopes, 2006, p. 39) que, no componente curricular da EF, são promovidos nos discursos de agentes, identificados profissionalmente com os debates que determinam o mecanismo simbólico disciplinar.

A par disso, os TDC locais resultam como objetos de diversas interpretações, algumas autorizadas e outras não, em decorrência dos interesses e influências durante a sua produção e implementação, aqui particularizados nas redes estaduais de ensino do DF e de MS. Além de serem expressão da política curricular local, são reconhecidos como portadores dos discursos presentes em disputas por poder (material e simbólico) e hegemonia, no que se refere à hierarquização dos conhecimentos.

Essa hierarquização é estabelecida, de um lado, pela representação da ortodoxia, ou seja, a escolha relacionada ao maior volume de capital simbólico, que luta pela conservação da estrutura do campo, em diálogo com a promoção da saúde dos alunos, utilizando práticas que envolvem a cultura

corporal de movimento. De outro, a heterodoxia, isto é, uma escolha pautada em um menor número de capital simbólico, baseada na promoção da saúde e na importância da prática de atividade física regular como principal forma de prevenção de doenças, garantindo maior equilíbrio corporal.

O que transmite esse envolvimento encontra-se na proposição de aulas, cujas práticas corporais são abordadas como

fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e 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. 211).

As representações acerca dessa abordagem aproximam-se da autoridade que intenta legitimar a linguagem institucional (Bourdieu, 2008), assumida nos TDC locais, evidenciando uma associação fundada na perspectiva de “dizer o que é essencial para o outro saber?”, defendida na ideia inverossímil de “igualdade educacional” (Neira, 2018, p. 217).

Em relação à ortodoxia, indiciada especificamente nos TDC do DF e de MS, deparamo-nos com a permanência de uma crença, confirmada por um discurso legitimador da hierarquização dos conhecimentos, assumida na/pela cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento, referenciada por discursos promovidos no campo científico, isto é, fundados na produção de uma identidade que, desde a BNCC (Brasil, 2017), não se vincula à contextualização do ambiente escolar, ficando clara a sua vinculação exclusiva ao lazer/entretenimento e/ou ao cuidado com o corpo e com a saúde. Isso porque

desdenha que a ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc. O próprio texto assume esse posicionamento ao afirmar que “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção”. Assim, a significação não se define oficialmente de forma arbitrária, pois se encontra na esfera do imponderável, faz parte do processo de negociação cultural que cada grupo trava com os demais membros da sociedade (Neira, 2018, p. 219, grifo do autor).

Desde a promoção até o desdenhar, mapeamos as comunidades disciplinares operando em favor de uma maior vinculação do conhecimento escolar ao acadêmico, este último informado por uma autoridade científica expressa nas “contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico, são o melhor indício)” (Bourdieu, 2004, p. 36).

Bracht (2010) registra que as redes ou sistemas estaduais e municipais de ensino assumem, nos anos mais recentes e de forma crescente, a compreensão desse conhecimento como ‘o’ conteúdo da EF, por meio da ginástica, das lutas ou de outras manifestações corporais. Contudo, ressalta que, nem sempre, o conteúdo eleito é adotado de maneira coerente, porque a perspectiva da cultura não significa necessariamente que a área deva inserir uma proposta crítica e/ou progressista de educação.

Para a identificação da perspectiva crítica, parece-nos que nem a BNCC (Brasil, 2017) nem os TDC locais conseguem ultrapassar uma visão utilitarista da Educação Física veiculada na colaboração com “os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (Neira, 2018, p. 222).

Dessa forma, reatualizam-se, muitas vezes, discursos “legitimados por profissionais da própria área, sem clara fundamentação teórica, amparados simplesmente pelo senso comum” (Gramorelli, 2014, p. 27), ao mesmo tempo destacados na BNCC (Brasil, 2017) pela ausência de informação sobre os critérios utilizados para a escolha de conteúdos, bem como a superficialidade com a qual conceitos tão caros para o campo acadêmico são patenteados na redação do documento, alimentando

o debate em torno dos riscos de sua implantação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente (Neira, 2018, p. 216).

Essa superficialidade permanece nos TDC locais. Exemplo disso figura no *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais* (2018), ao eleger a cultura corporal, não elucidando os critérios para tal, apenas o endereçamento aos

aspectos sócio-históricos de cada atividade trabalhada, como também o contexto em que os estudantes estão inseridos e as aprendizagens motoras individuais, independentemente do nível de habilidades que apresentem. Assim, é fundamental para formulação de propostas para a Educação Física Escolar localizar “[...] em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização de instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura” (Distrito Federal, 2018, p. 16, grifo no original).

A ausência de critérios também se revela no *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (2019), em uma superficial cultura corporal voltada aos

saberes e valores, os quais proporcionarão aos estudantes experiências e vivências necessárias à consolidação de um cidadão ético, reflexivo e crítico, conectado com as mídias digitais e com as transformações globais, voltado sobremaneira às questões sociais, inclusivas e socioemocionais (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 356).

Ambos os *Currículos* propiciam a tônica da escolha nas possibilidades de os estudantes participarem de práticas de linguagem diversificadas, que lhes favoreçam “ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 61).

Exemplo disso está no processo de localização dos conteúdos propostos para os anos finais do ensino fundamental, ou seja, os mesmos da BNCC (Brasil, 2017). Contudo, no *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais* (2018), assistimos à inclusão de conhecimentos sobre o corpo, com foco nos grupos musculares, recorrendo-se aos conhecimentos da Biomecânica, bem como da Anatomia e da Fisiologia, com vistas a subsidiar os estudos sobre o

aparelho locomotor.

Tal recorrência evidencia a necessidade de considerar as características biomecânicas dos movimentos a serem utilizados, próprios de programas cujos objetivos circunscrevem-se à promoção da saúde, de modo a adequá-los às características e necessidades do grupo a que se destina. O paradoxal, nessa evidência, está na circunscrição da cultura corporal versus recorrência aos estudos sobre o aparelho locomotor, pois lança bases que permitem desbravar os muitos caminhos que ainda precisam ser percorridos na busca de um entendimento mais amplo sobre o movimento humano como parte da cultura.

Discursivamente diferente, a cultura corporal de movimento consta no *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (2019), pautada em visões de homem, de mundo e de sociedade. Além de voltar-se para o fortalecimento “de competências cognitivas e socioemocionais” (Mato Grosso Do Sul, 2019, p. 109), cruza com a defesa da Ciência do Movimento Humano de Canfield (1993), como proposta para destacar a ciência da área.

Entretanto, localizamos a cultura corporal de movimento nos dois TDC locais, transitando entre “o movimento humano”, sustentado como o “[...] saber específico que caracteriza o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação, e este, por sua vez, determina a função atribuída à Educação Física” (Betti, 2005, p. 186).

Nesse lugar curricular, a questão epistemológica da área, assumida pelas comunidades disciplinares, insere a compreensão de que a EF precisa focar as destrezas esportivas, distante da prioridade da cultura corporal de movimento, tratada com o propósito de

garantir o acesso dos estudantes às práticas corporais que contribuam para a construção de saberes e valores, os quais proporcionarão aos estudantes experiências e vivências necessárias à consolidação de um cidadão ético, reflexivo e crítico, conectado com as mídias digitais e com as transformações globais, voltado sobremaneira às questões sociais, inclusivas e socioemocionais (Mato Grosso Do Sul, 2019, p. 350).

Tal enfoque também está expresso no *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais* (2018), por meio do privilegiamento da

formação integral dos estudantes integrando as dimensões afetiva, cognitiva, social e motora no trabalho com o corpo e com o movimento, corroborando para a articulação com os demais componentes curriculares e áreas do conhecimento (Distrito Federal, 2018, p. 110).

Sinteticamente, as duas visões reforçam que, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2017), o componente curricular EF

traz como unidade de estudo e aprendizagem os seguintes temas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas Corporais de Aventura. Além desses, aborda o Conhecimento sobre o corpo, **com o objetivo de desenvolver atividades que atendam às necessidades básicas, como: higiene, hábitos alimentares, capacidades físicas e motoras**, bem como o posicionamento desse e dos demais corpos no espaço (Mato Grosso Do Sul, 2019, p. 351, grifo nosso).

No *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais* (2018), a EF aproxima-se da abordagem das práticas corporais

considerando a quantidade de brincadeiras, jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças e outras atividades rítmicas e expressivas sistematizadas e acumuladas ao longo da história da humanidade, têm-se um número ilimitado para sua escolha. Com isso, algumas práticas corporais podem ser utilizadas de forma a propiciar que o estudante se aprofunde nos seus múltiplos aspectos, promovendo o desenvolvimento técnico, tático, histórico, filosófico e social em relação a elas (saber praticar), enquanto outras podem ser adotadas visando apenas à experimentação (praticar para conhecer) ou como recurso didático para o ensino e aprendizagem de outros conteúdos e objetivos interdisciplinares (Distrito Federal, 2018, p. 111).

Além de confirmar o dualismo existente na área, os TDC locais ratificam a cultura corporal de movimento a partir das mesmas unidades temáticas descritas na BNCC (Brasil, 2017), ressaltando, ainda, os temas de conhecimento sobre o corpo e capacidades motoras, com o intuito de desenvolver questões relacionadas à saúde. Esses temas são oriundos da biologia, como força, velocidade, resistência, flexibilidade e agilidade, entre outros.

Tais questões não são analisadas conceitualmente, mas figuram como sinônimas, eleitas que são pelas comunidades disciplinares, amparadas no senso comum, sem sustentação teórica, simplesmente por fazerem parte do *habitus* existente no campo da EF. Tal presença reproduz a crença já legitimada nesse espaço social pelos agentes dominantes, que tentam romper com práticas biológicas interiorizadas nesse campo teórico e as orientações didáticas de algumas propostas.

Por fim, questionar as defesas e opções das comunidades disciplinares da área da EF significa publicar a desconsideração de um conjunto de reflexões já construído e tornado público sobre o campo, em decorrência da BNCC (Brasil, 2017) e suas incursões por escolhas que acabam por debilitar a 'prática de distinção' da cultura corporal.

Notas Finais

Por seus conteúdos e formas, os TDC locais analisados representam construções particulares da realidade, modos específicos de propor e organizar um dado conjunto de saberes, mobilizado pelos praticantes disciplinares. Essa prática, em nossas análises, pauta-se em generalizações cuja vinculação está nas relações sociais de produção (da cultura corporal de movimento) e no caráter reprodutivo do campo (crença na produção dos mesmos valores pelas comunidades disciplinares, isto é, relação de causa-efeito entre a prática dos exercícios, dos esportes ou das aulas de EF).

A par disso, identificamos que a escolha das comunidades não consegue ultrapassar uma tradição utilitária e pedagógica da cultura corporal de movimento, por não ampliar os conceitos de cultura e de corpo além da prática. Ao mesmo tempo, a seleção norteia-se por uma tradição acadêmica, corpo de conhecimento padronizado, cuja sistematização passa a existir como conhecimento profissional identificado, com valores estabelecidos e organizados disciplinarmente.

Dito de outra forma, as comunidades disciplinares passam a ser as praticantes da disciplina escolar no currículo, distanciando-se da condição de produtoras de críticas ao currículo, a partir de marcas ou limites disciplinares, burocratizando o campo, com *habitus* plasmados no fortalecimento

da “ciência real” (Goodson, 1995, p. 191), com suas problemáticas e interesses comuns.

O que se efetiva é o contrário do que se espera, isto é, a perspectiva do choque de códigos que impõe a *histeresis de habitus* (Bourdieu, 1972) no enfrentamento/tratamento da cultura corporal, que dá forma às práticas. A *histeresis*, de um lado, é fundada na reiterada escolha da cultura corporal como o conhecimento especializado, endossando a expressão de um *habitus* nesse/desse campo. De outro, em processos de mudança, como parte das estruturas objetivas e subjetivas duráveis, que permanecem nesse campo, isto é, o conceito e a discussão de culturas(s). Tal perspectiva informa as estruturas individuais e as estruturas sociais como práticas de interação entre processos educativos escolares indutores de disposições orientadas em estudos e dinâmicas educativas e, neste caso, corporais.

Apropriadas pela *histeresis*, as práticas corporais ganhariam em informações ofertadas aos sujeitos escolares de sua capacidade de aprender a EF como linguagem, sublinhando o que são as brincadeiras, as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, e o que significam na aproximação à(s) cultura(s). Entendemos que esse sublinhar, ainda que singular, indicaria às comunidades disciplinares o seu exercício necessário, isto é, a problematização do lugar de conteúdo de disciplina acadêmica no alcance do lugar de disciplina escolar, rompendo com a métrica de quais aspectos dessas práticas devem ser ensinados, e em que momento.

Referências

BALL, Stephen John. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BETTI, Mauro. Educação Física. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 110-128.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Ed. USP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique precede de trois études d'ethnologie kabile*. Paris/Genève: Librairie DROZ, 1972.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais. 1., 2010. *Anais...*, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CANFIELD, Jefferson Thadeu. A ciência do movimento humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14 n.3, p. 146-148, 1993. <https://cev.org.br/biblioteca/a-ciencia-movimento-humano-como-area-concentracao-um-programa-pos-graduacao/>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Currículo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental Anos Iniciais- Anos Finais*, 2018.

GOODSON, Ivor. A comunidade disciplinar. In GOODSON, Ivor. *The making of curriculum*. Londres: The Falmer, 1995.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: feito por todos, para todos*. Campo Grande, 2019. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 3, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Jogando no campo da educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. *Anais...* Porto Alegre, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHRISTIANE CAETANO MARTINS FERNANDES

Doutora em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; Técnica-docente, Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, São Paulo, Brasil; Docente Titular, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Responsável pela compilação e construção dos dados, bem como participou na elaboração das análises, consolidadas a partir de interpretações acerca das ações das comunidades epistêmicas. Participante na escrita deste texto, em todos os seus processos, uma vez que este finaliza o estágio de pós-doutoramento.

Autora 2 – Responsável pela construção do desenho deste texto, oriundo de supervisão de estágio de pós-doutoramento, contribuindo, também, com o aprofundamento de análises e interpretações [teórica e metodológica] dos dados e nos diferentes processos de escrita até este texto final.

APOIO/ FINANCIAMENTO

Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq, Processo 305205/2020-0 [Autora 2].

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analizados no desenvolvimento de estágio pós-doutoral [Autora 1], realizado no período de 2022 a 2024.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Operação das comunidades disciplinares em textos/documentos curriculares locais. Educar em Revista. v. 40, e88350, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88350>*

O presente artigo foi revisado por Regina Baruki-Fonseca. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 14/11/2022

Aprovado: 28/05/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

