

**O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CAPITALISTA E SUAS
CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO BÁSICA PARA O ATUAL MOVIMENTO DE
(RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL**

**EL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA CAPITALISTA Y SUS
CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN BÁSICA DEL ACTUAL MOVIMIENTO DE
(RE)PRODUCCIÓN DE CAPITAL**

**KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION AT THE CAPITALIST SCHOOL AND ITS
CONTRIBUTIONS TO THE BASIC FORMATION FOR THE CURRENT CAPITAL
(RE)PRODUCTION MOVEMENT**

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.38632>

Gislei José Scapin¹

Maristela da Silva Souza²

Resumo: Este artigo tematiza o Conhecimento em Educação Física situado na área das Linguagens, buscando compreendê-lo como se apresenta, no atual momento histórico, para (re)produzir o capital. Para tanto, lançamos mão da filosofia marxista (MH-D) elaborando uma pesquisa Crítico-Dialética de base teórica, a partir da literatura específica e clássica da área, tendo como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, constatamos que o Conhecimento em Educação Física se apresenta como um processo de fetichismo da *linguagem* enquanto categoria teórico-filosófica que, em síntese, não representa uma força revolucionária para superar a estrutura produtiva atual, mas sim como força ideológica capitalista e neoliberal.

Palavras-chave: Conhecimento; Educação Física; linguagem; capital.

Resumen: Este artículo se centra en el Conocimiento en Educación Física ubicado en el área de Lenguaje, buscando entenderlo tal como aparece, en el momento histórico actual, para (re) producir capital. Para ello, utilizamos la filosofía marxista (MH-D) elaborando una investigación Crítico-Dialéctica con base teórica, basada en la literatura específica y clásica del área, teniendo como punto de partida la Base Curricular Común Nacional. Finalmente, encontramos que el Conocimiento en Educación Física se presenta como un proceso de fetichismo del *lenguaje* como una categoría teórico-filosófica que, en resumen, no representa una fuerza revolucionaria para superar la estructura productiva actual, sino como una fuerza ideológica capitalista y neoliberal.

Palabras clave: Conocimiento; Educación Física; lenguaje; capital.

Abstract: This article focuses on Knowledge in Physical Education located in the area of Languages, seeking to understand it as it is presented, in the current historical moment, to (re) produce capital. To this end, we used the Marxist philosophy (MH-D) by elaborating a Critical-Dialectic research with a theoretical basis, based on the specific and classic literature of the area, having as a starting point the National Common Curricular Base. Finally, we found that Knowledge in Physical Education presents itself as a process of *language* fetishism as a theoretical-philosophical category that, in summary, does not represent a revolutionary force to overcome the current productive structure, but rather as a capitalist and neoliberal ideological force.

Keywords: Knowledge; Physical Education; language; capital.

Introdução

O presente estudo, como recorte de uma pesquisa³ mais ampla, tematiza o Conhecimento em Educação Física no âmbito da relação entre Modernidade e Pós-Modernidade, situando as atuais tendências teóricas, filosóficas e científicas que estão fundamentando a produção do Conhecimento e a prática pedagógica da área. Para tanto, tomemos como ponto de partida o âmbito pedagógico a partir das proposições estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)⁴, a qual situa a Educação Física na área das *Linguagens*⁵, e quais relações esse conhecimento estabelece com o processo de (re)produção do capital.

Diante disso, faremos um embate epistemológico entre os teóricos que advogam em favor da perspectiva Pós-Moderna de Educação Física que defende a *linguagem* como síntese da expressão corporal na área. Em contraposição, apresentaremos os teóricos que não comungam dessa perspectiva, advogando em prol de uma concepção materialista histórica e dialética da realidade e do conhecimento, resgatando, evidentemente, os pressupostos ontológicos materialistas e situando a Educação Física na qualidade de atividade humana objetivada e materializada no plano da cultura (Cultura Corporal), sendo a realidade concreta e objetiva sua referência onto-gnosiológica.

Ademais, para tal discussão teremos como pano de fundo a formação de um determinado projeto histórico de sociedade, as mudanças do mundo do trabalho e a formação das forças produtivas (em especial, a classe trabalhadora) da sociedade do capital no atual grau de desenvolvimento produtivo, pois entendemos, em conformidade com Souza (2009) e Taffarel; Albuquerque (2011), que os delineamentos no plano científico e do conhecimento pautam e produzem determinado projeto histórico de sociedade e estabelecem disputas (políticas, ideológicas...) no âmbito da formação da classe trabalhadora a partir das necessidades imediatas do modo de produzir a vida ou, nesse caso, o capital. Isso justifica a aproximação do debate epistemológico com as proposições pedagógicas da BNCC (BRASIL, 2018), enquanto produto das manifestações e tendências filosóficas e científicas exigidas pelo modo de produção atual, uma vez que se apresenta como delineamento de uma reforma de Estado que, por sua vez, está alinhado ao capital. . Por ora, destacamos que a BNCC se originou a partir de algumas demandas/metabolismos (4 metas) do Plano Nacional de Educação (2014-2024) propondo uma suposta universalização do ensino e a elaboração de um referencial curricular para educação básica em âmbito nacional.

Em relação ao atual grau de desenvolvimento do capitalismo, o modo fordista de produção, pautado pela produção rígida e em série, sucumbiu ao modo toyotista, com suas formas mais flexíveis de organização/gestão do trabalho e as condições de adaptabilidade dos trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2017). Diante disso, nos deparamos com mais uma crise inerente do sistema capitalista, buscando se recompor, manter e obter cada vez mais as elevadas taxas de lucro a partir da intensificação da relação e da contradição capital-trabalho com a superexploração do trabalho e do trabalhador, da apropriação privada dos meios de produção e da complexidade da economia especulativa que erradica a vida humana (TAFFAREL, ALBUQUERQUE, 2011). Vale lembrar que, no contexto do avanço reacionário e no âmbito das formas uberizadas e mais flexíveis de produção e acumulação capitalista, há determinado predomínio

do capital financeiro coincidindo com a forma mais fetichizada da acumulação, uma vez que “[...] enfeixa e abarca tanto a riqueza gerada pelo investimento quanto a que resulta da exploração da força de trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 10).

É nesse bojo, portanto, que tematizamos o/sobre o Conhecimento em Educação Física e seus desdobramentos na formação das forças produtivas, isto é, na formação básica (escolarização) das novas gerações e seus desdobramentos na pragmática do capital. Para tanto, também faremos menção a dimensão da Escola Capitalista enquanto produto das contradições históricas entre trabalho-educação, e suas atribuições na sociedade (brasileira) do capital, uma vez que as reformulações produtivas do capital estabelecem, conseqüentemente, determinadas adequações às forças que alimentam e reiteram essa forma de produção (FRIGOTTO, 2010).

Tal readequação e/ou formação das forças produtivas nos atuais moldes do capital perpassam os espaços/tempos escolares, posto que a educação escolar tornou-se forma hegemônica e expansiva de educação a partir das demandas burguesas e, atualmente, são atendidas pelas pedagogias do “aprender a aprender” (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2000), ocupando uma função estratégica no processo produtivo a partir da relação capital-trabalho mediado pela figura do Estado (burguês), com seu papel de dispor as políticas e reformas educacionais (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2015).

Diante do exposto, estabelecemos como objetivo: compreender como o Conhecimento em Educação Física, através da produção epistemológica e do trato pedagógico, se apresenta, no atual momento histórico, para (re)produzir o capital. Este estudo torna-se oportuno uma vez que tematiza e investiga o Conhecimento em Educação Física neste momento de ataques e desconstrução dos saberes e da verdade historicamente produzida e preservada pela humanidade a partir da emergente incidência das teses pós-modernas (TAFFAREL, ALBUQUERQUE, 2011) e em tempos de pós-verdade⁶, sobretudo no cenário brasileiro. Tal fato se manifesta atualmente no tempo/espaço das práticas sociais – via imediatismo e relativismo em detrimento dos saberes historicamente elaborado – projetadas por reformas de Estado no âmbito social, político e, principalmente, educacional, encaminhando políticas educacionais de base para manter/garantir o movimento econômico de valorização e acumulação do capital.

Caminhos metodológicos

Para realização deste estudo teórico-investigativo lançamos mão da filosofia marxista e da abordagem Crítico-Dialética. Sobre isso, Kopnin (1978) destaca que no campo da ciência e da produção do conhecimento devemos considerar a historicidade e a provisoriade dos saberes construídos. O autor argumenta que a filosofia marxista, tendo a dialética como lógica e teoria do conhecimento, se preocupa com o estudo do pensamento e suas leis na intenção de elucidar as leis gerais do desenvolvimento dos fenômenos presentes no mundo exterior, assim como desvelar as leis do desenvolvimento histórico inerente ao conhecimento, explicando sua vinculação com as manifestações da realidade objetiva.

Marx (2008), argumenta que para compreendermos a existência humana, em primeiro lugar, devemos considerar a produção material. Desse modo, realizamos a análise do objeto (Conhecimento em Educação Física) partindo das bases materiais de produção da existência humana em sociedade a partir do Conhecimento da Educação Física e suas bases epistemológicas que fundamentam o conhecimento tematizado na Escola Capitalista, desvelando quais determinações e contradições condicionam as mediações para a formação básica dos educandos (filhos da classe trabalhadora) que darão seguimento ao modo de produção vigente, submetidos aos ditames capitalistas, em sua atual estrutura socio-histórica.

A produção do Conhecimento, na perspectiva Crítico-Dialética, conforme Sánchez Gamboa (2012) constrói-se a partir da percepção do empírico elaborando uma imagem sincrética/caótica do todo buscando seus determinantes por meio de análises até chegar a um momento de síntese, ou seja, expressão de uma dimensão rica e complexa de muitas determinações que constitui o fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, para produzirmos sínteses mais complexas e elaboradas, considerando a tríade concreto-abstrato-concreto, realizamos o movimento do conhecimento da aparência à essência, tomando como ponto de partida: o Conhecimento em Educação Física, a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) situado na área das *Linguagens* (concreto-real); posteriormente, constituímos as análises epistemológicas⁷, elevando o real ao plano da análise (abstrato) a partir do embate entre os autores/teóricos que advogam em defesa da Educação Física enquanto *Linguagem* e os teóricos que desenvolvem um movimento de reação ao *giro linguístico* e fundamentam os pressupostos da área em outra base epistemológica: Materialismo Histórico-Dialético e Ontologia Realista. Por fim, retornamos às dimensões do Conhecimento em Educação Física na área das *Linguagens* no atual grau de desenvolvimento sócio-histórico e produtivo, realizando as sínteses finais com as aproximações no campo pedagógico/escolar e a formação das forças produtivas do capital (concreto-pensado).

Como procedimentos metodológicos, faremos usos de categorias em duas dimensões: metodológicas e de conteúdo. Em relação às categorias metodológicas (leis universais), aquelas que nos darão suporte investigativo serão: *totalidade*, é a realidade como um todo estruturado que pode ser dialeticamente compreendido; *mediação*, é o conjunto das relações que se pauta com os fenômenos e com a totalidade; e *contradição*, entendida como relações antagônicas que se estabelecem no interior dos fenômenos, tais relações produzem um movimento de ligação e unidade resultante das relações dos contrários (KUENZER, 1998; KOSIK, 1976). No que se refere às categorias de conteúdo, Kuenzer (1998) explica que essas são essenciais para compreensão das mediações no plano do particular, ou seja, a partir de recortes particulares, pautados pela natureza do objeto e finalidade da pesquisa, se concretizando pela apropriação teórico-prática do conteúdo. Como categorias de conteúdo, elencamos: Educação Física Escolar, *Linguagem* e Capital.

Situando a problemática: a Educação Física na área das linguagens (ponto de partida)

Como recorte histórico e ponto de partida para contextualização da Educação Física Escolar no âmbito da discussão pedagógica e epistemológica, demarcamos o período da ditadura empresarial-militar (1964-1985). Nesse marco, o Esporte, numa concepção tecnicista, dominou o cenário escolar, incorporando novos sentidos às relações sociais, perpetuando o conhecimento das ciências naturais nas aplicações práticas em busca do “novo corpo” biológico-social competitivo e com maior desempenho (CASTELLANI FILHO, 2008). Em concordância com o exposto, no referido momento histórico, a Educação Física recebia grande influência cientificista da corrente positivista de base empírico-analítica, privilegiando a aptidão física (atividade física para o desenvolvimento físico-motor) em detrimento da discussão propriamente pedagógica (BRACHT, 1996; SOARES, 2012; FRIZZO, 2013).

Nos anos 1980, o paradigma da aptidão física e do “exercitar-se para” foi situado na discussão teórica, sobretudo, no campo educacional, acarretando naquilo que a literatura denominou de “crise de identidade”, questionando os princípios da aptidão física e da esportivização da Educação Física Escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; FRIZZO, 2013). Foi nesse período que surgiu o Movimento Renovador para a área da Educação Física, pautado pelo movimento pedagógico humanista, priorizando (abrindo espaço) para a inserção das ciências humanas e sociais no modo de pensar as dimensões epistemológicas e pedagógicas da área (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SOUZA, 2009).

A partir da realidade da “crise de identidade” da Educação Física, buscou-se possibilidades de reconstrução da legitimidade pedagógica da área, procurando estabelecer qual eram sua especificidade e a particularidade de seu objeto e/ou saber – o que ela ensina (BRACHT, 1996; SOARES, 1996). O movimento de busca pela legitimidade pedagógica foi caracterizado por González; Fensterseifer (2009, p. 11-12) como entre o “não mais” e o “ainda não”, pois, em razão da inflexão que rompeu com a “tradição legitimadora” da área, manifestada pela aptidão física, a Educação Física se situou “[...] entre uma prática docente que não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e se desenvolver”.

Concordamos com Frizzo (2013), ao argumentar que o Movimento Renovador:

[...] possibilitou um avanço significativo para a EF ao superar as perspectivas da didática tecnicista da ditadura empresarial-militar, elaborando teorias pedagógicas que se propunham a articular o conhecimento da EF às questões mais gerais da sociedade e da formação humana [...]. (FRIZZO, 2013, p. 194).

Entretanto, atentamo-nos para o hiato deixado entre o “não mais” e o “ainda não” na tentativa de consolidar novas propostas para o trato pedagógico da Educação Física na escola e estabelecer sua legitimidade. Reiteramos que concordamos com Frizzo ao mencionar a possibilidade de abertura às novas formas de pensar e tratar a Educação Física a partir de outras perspectivas teóricas, filosóficas (epistemológicas e ontológicas) e pedagógicas. Contudo, acreditamos que essa abertura também propiciou a inserção de perspectivas interessadas em usufruírem dos saberes e do tempo/espaço (lugar) da Educação Física na escola para forjar/manipular a formação de sujeitos que atendessem as demandas da lógica/ordem social hegemônica (capitalista).

Dito isso, a Educação Física, concomitantemente a tentativa de sua consolidação legitimadora, acompanhou as mudanças socioeconômicas em âmbito mundial, onde o modo de produção e acumulação flexível do capital desencadeou reações às inerentes crises⁸, impulsionando, do ponto de vista burguês, o desenvolvimento tecnológico e da microeletrônica, assim como os avanços nas tecnologias informacionais em razão do advento da globalização econômica e a chegada da sociedade contemporânea dita, supostamente, como “Pós-Moderna” que, segundo Souza (2009), gerou implicações no processo de produção do conhecimento nas últimas décadas, contrapondo o modelo de cientificização da Educação Física e do Esporte, pois se contrapôs ao projeto científico moderno. Esse embate será mais bem desenvolvido adiante. É nesse contexto que a Educação Física busca (ainda) manter sua existência e se consolidar enquanto componente curricular obrigatório⁹, enfrentando alguns desafios desdobrados na realidade escolar, assumindo e buscando desenvolver e efetuar seu compromisso pedagógico na tarefa de formação da força produtiva.

Outro elemento que deve ser considerado ao situarmos a problemática da Educação Física no atual contexto escolar é a reorganização curricular. Impulsionados pelas reformas de Estado – gestadas nos anos 1990 pelas políticas neoliberais do, então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso –, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicados em 2000, projetaram a reformulação do Ensino Médio e das áreas de conhecimento para que fosse, supostamente, possível impulsionar a democratização social e cultural do conhecimento correspondendo aos desafios pautados pelos sistemas de produção e de serviços. Pouco se preocupou em realizar efetivamente uma formação qualificada dos educandos, mas sim em se adequar às novas demandas do mundo do trabalho e atender as exigências dos organismos internacionais para o âmbito da educação e da reestruturação produtiva¹⁰. Nesse contexto, a educação escolar se organizou em três grandes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos.

Nessa reorganização, sobretudo, para o Ensino Médio, a Educação Física inseriu-se na área das Linguagens, Códigos e suas tecnologias. No novo panorama, a referida área passou a ser tratada na forma de *linguagem* (corporal), isto é, o sujeito se comunica e se expressa corporalmente com o mundo como forma de ação e interação para a construção de sentidos (MARTINELLI et al., 2016). Tal situação se mantém atualmente nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) que, ao nortear os currículos e as propostas pedagógicas das escolas (públicas e privadas) em âmbito nacional, estabelecendo teoricamente as habilidades e competências indispensáveis para o pleno desenvolvimento dos educandos na fase escolar, manteve a Educação Física na área das *linguagens*, mas, dessa vez, tendo sua concepção de *linguagem* estendida também para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

O que significa tratar a Educação Física na área das linguagens?

Tratar o Conhecimento da Educação Física na forma de *linguagem* foi ampliado com as proposições da BNCC/2018, estendendo a organização por “áreas de conhecimento” para as demais etapas

da Educação Básica, ou seja, aquilo que estava restrito ao Ensino Médio foi ampliado para as etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018).

Diante disso, resta-nos elucidar a concepção de Conhecimento em Educação Física que a BNCC/2018 se propõe a tratar no âmbito escolar a partir da concepção de *linguagem*. Em termos gerais, a *linguagem* é concebida como categoria mediadora das relações humanas construídas e manifestadas nos diversos contextos e realidades sociais, como dispõe o seguinte trecho do documento, apresentando as diversas formas de linguagem ou mediações:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes *linguagens*: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), *corporal*, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63, grifo nosso).

As diversas *linguagens* acompanham o permanente movimento de mudanças sociais e históricas sendo, conforme destacado no referido documento, indispensáveis para o desenvolvimento e construção das capacidades expressivas, vinculadas à totalidade na qual o educando/sujeito se insere. O excerto a seguir certifica nosso entendimento:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de *práticas de linguagem* diversificadas, que lhes permitam 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. As *linguagens*, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (idem, grifos nossos).

Em suma, entendemos que a concepção de *linguagem* apresentada e sustentada pela BNCC/2018, dando prosseguimento com a concepção exposta pelos PCNs/2000, busca sintetizar as diversas formas de comunicação humana e interação dos indivíduos com o mundo, expressadas simbolicamente a partir das mediações das diferentes *linguagens*, as quais são citadas como componentes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – Inglês.

Sobre essa concepção de *linguagem* e os princípios pedagógicos que fundamentam as práticas de aprendizagem nessa perspectiva, Martineli et al. (2016) argumentam que a *linguagem*, na qualidade de integradora da área, é concebida como forma de ação e interação com o mundo, sobretudo, como determinante no processo de construção de sentidos. A Educação Física, explicam os autores (MARTINELI, et.al. p. 80), “[...] integrada aos outros componentes curriculares desse núcleo curricular, tem como propósito central contribuir para a constituição da subjetividade humana, conforme os próprios conteúdos dos objetivos da aprendizagem indicam”.

Tendo como objeto de Conhecimento a Cultura Corporal de Movimento e organizada em Seis Unidades Temáticas (Brincadeiras e Jogos; Esportes; Lutas; Danças; Ginásticas; Práticas Corporais de Aventura), a Educação Física na área das *Linguagens* é entendida 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, 2018, p. 213, grifos nossos).

A especificidade do movimento e das práticas corporais tematizadas pela Educação Física, conforme indicações do referido documento, deve considerar o dinâmico movimento cultural, assegurando aos educandos a (re)construção dos saberes que compõem esse componente curricular. Busca, dentre outras formas, desenvolver a autonomia para fruição dos elementos da Cultura Corporal de Movimento, permitindo o protagonismo social. As práticas corporais, de que o documento faz referência, são aquelas concebidas fora dos ditames laborais e produtivos, domésticos e higiênicos, religiosos ou que apresentam indícios da racionalidade científica de caráter instrumental. Essas características apresentam indícios de uma ruptura com o paradigma moderno de ciência e racionalidade, como veremos a seguir.

Para Fontineli et al. (2016), tratar a Educação Física como *linguagem* representa certa primazia da subjetividade, atribuindo ao sujeito/educando a implicação dos sentidos e significados atribuídos para/na expressividade corporal, tendo também, a partir da dimensão estética, a necessidade de trabalhar algum tipo de “alfabetização emocional” para que o educando seja capaz de identificar e distinguir seus sentimentos e suas ações.

Neira; Souza Junior (2016) contribuem para o debate quando explicam que nessa perspectiva a Educação Física se apropria e trata da produção linguística manifestada corporalmente nas diferentes culturas e contextos, permitindo ao educando uma ampliação do seu potencial de compreensão e produção discursiva, bem como sua sensibilidade estética diante dos conhecimentos da área.

Nesse sentido, fazem parte da cultura corporal de movimento todos os saberes e discursos que envolvem as práticas corporais, desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balê, a história do judô e os efeitos gerados pelos exercícios de musculação. Entender a Educação Física enquanto componente da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal. A cultura corporal de movimento é o próprio conteúdo das aulas, pois se trata do conhecimento específico que qualificará a leitura que as crianças, jovens e adultos fazem das práticas corporais disponíveis na sociedade, bem como a sua reconstrução crítica na escola. (NEIRA; SOUZA JUNIOR, p. 196).

Ao tratarmos ou compreendermos a Educação Física como expressão *linguística* e tendo como objeto de conhecimento a Cultura Corporal de Movimento fica evidente a manifestação, do ponto de vista epistemológico, das teses Pós-Modernas, uma vez que, como o próprio documento da BNCC/2018 explicita, há certo abandono do pensamento científico moderno ou da racionalidade moderna, buscando respaldo teórico na *filosofia da linguagem*¹¹ e nos giros epistemológicos, no âmbito da filosofia da ciência, sendo o *giro linguístico* entendido como a nova face da filosofia da ciência ou filosofia linguística ou novo paradigma filosófico (GHIRALDELLI, 2007).

A inserção do *giro linguístico* no debate epistemológico e na fundamentação da produção e trato com o Conhecimento em Educação Física brasileira configurou um segundo momento (dos anos 1990 e

início dos anos 2000) desse debate (BRACHT, 2013). O hiato/vácuo deixado no teorizar da Educação Física, a partir de sua crise paradigmática e da instauração do Movimento Renovador, possibilitou a proliferação de várias tendências teóricas nas formas de produzir a existência da área. Dentre essas tendências houve a adição da referida (giro linguístico e teses pós-modernas). Bracht (2013, p. 24) explica esse segundo momento do debate epistemológico tangenciando aquilo que ele denominou de “abalo na paisagem epistemológica”, onde essa paisagem passou por profundas mudanças às quais cita o autor: virada linguística de base hermenêutica e na filosofia analítica; o pensamento pós-metafísico; neopragmatismo e pós-estruturalismo. O autor situa a natureza dessas mudanças na crise da racionalidade técnico-científica e na relativização das verdades científicas, colocando em xeque a necessidade de reivindicar alguma cientificidade para a Educação Física.

O entendimento do autor em relação às novas formas de conceber o conhecimento e a prática pedagógica da Educação Física já demonstrava sua proximidade com o pensamento Pós-Moderno e as teses do giro linguístico, pois compactuou com o discurso sobre o movimento de crise da racionalidade moderna e com o descrédito do próprio projeto científico moderno, apresentando como alternativa, aos limites da tradicional racionalidade científica, o projeto da razão comunicativa de Habermas (BRACHT, 1999).

Nessa esteira de crítica à ciência moderna e crise de sua racionalidade de caráter instrumental, como argumentam os adeptos dos giros epistemológicos, se situam autores/teóricos da Educação Física que buscam fundamentar seu teorizar à luz de outra(s) ‘formas de racionalidade’ e de apreensão do real, advogando em favor das mediações da *linguagem*. Almeida; Gomes; Bracht (2013), por exemplo, localizam nessa discussão, conforme caracterizam os autores, a polêmica entre o ‘saber fático’ (o que é) e o ‘ético-normativo’ (o que deve ser):

É preciso considerar os *limites da própria racionalidade científica*, quanto ao fornecimento dos fundamentos de nossa prática. Como sabemos, a prática pedagógica envolve sempre uma dimensão *ético-política*, ou seja, se a ciência se atém ao fático (o que é a realidade!), a prática pedagógica opera também no plano do contrafático (o que deve ser a realidade!). Outra dimensão importante presente no âmbito pedagógico é a dimensão *estética*. Sem aprofundar essa questão aqui, podemos dizer que o teorizar em Educação Física precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar, no seu teorizar/fazer, as dimensões do ético e do estético. (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2013, p. 16, grifos nossos).

Encontramos na literatura autores como Valter Bracht, Mauro Betti e Paulo Fensterseifer como exemplos de autores pioneiros e defensores desse novo movimento/paradigma teórico-filosófico na Educação Física e como fundamento do objeto da Cultura Corporal de Movimento. Esses autores¹² apostaram em outra forma de racionalidade. Bracht, por exemplo, em 1999, mencionava a perspectiva da *linguagem* e da Razão Comunicativa, como mencionado, para suprir a necessidade de fundamentar a prática pedagógica da Educação Física e superar o modelo tradicional de racionalidade, pois essa forma hegemônica de razão estava centrada na Educação Física, a partir do fenômeno esportivo, na maximização do rendimento e na secundarização da emancipação cultural dos sujeitos.

Para o autor, tratar a Educação Física à luz da razão comunicativa, no âmbito do giro epistemológico, significava romper com o fetiche da racionalidade moderna e incluir na fundamentação da

prática pedagógica a dimensão ético-normativa, estabelecendo uma ponte entre o fático e normativo, bem como pautar na *linguagem* uma forma de ação, isto é, “[...] a teoria da ação comunicativa busca uma racionalidade prática de ação comum à procura dos melhores objetivos através do diálogo”. (BRACHT, 1999, p. 125).

Nessa perspectiva, o autor situa e fundamenta a prática pedagógica da Cultura Corporal de Movimento, entendida como um movimentar-se na qualidade de comunicação com o mundo circundante, uma comunicação construtora de cultura e propiciada por ela. “É uma linguagem [...]”, explica Bracht (1999, p. 45), mas com uma especificidade, pois “[...] enquanto cultura habita o mundo do simbólico”. Esse simbolismo do movimentar-se, que se expressa no plano da cultura enquanto *linguagem*, é o que qualifica e atribui sentido/significado ao movimento enquanto humano. O autor, em estudo recente, ampliou seu argumento em relação ao universo simbólico de justificação da Educação Física no plano da cultura reiterando seu distanciamento/ruptura com as fundamentações à luz da ciência moderna ou mecanicista, como ele menciona:

Então a construção de um novo ou realmente novos universos simbólicos de justificação que reconfiguram a Educação Física se dá com base em novas paisagens cognitivas. Acontece que, ao que tudo indica, superada a hegemonia da ciência mecanicista, com suas promessas de certeza, desembocamos numa paisagem cognitiva onde convivem e rivalizam diferentes perspectivas, inclusive, não só no campo racional (e suas redefinições) como entre o racional e não-racional (para evitar o irracional). [...] De qualquer forma, um universo simbólico de justificação da Educação Física pode e está sendo construído, tendo como carro chefe a ideia do movimentar-se humano como manifestação cultural, portanto não mais como habitante do mundo natural (dos objetos que não podem ser sujeitos históricos e sim parte da natureza a ser conhecida, modificada, manipulada, enfim, dominada pela razão), mas como habitante do universo simbólico. (BRACHT, 2006, p. 103).

Por fim, antes de apresentarmos o ponto de vista dos teóricos que não comungam do mesmo cálice dos pós-modernos na Educação Física, vale rememorar o argumento de Souza (2009) sobre o movimento Pós-Moderno, o qual se apresentou como contraposição ao modelo de cientificização (Educação Física e do Esporte), se contrapondo, portanto, ao projeto científico moderno. Essa contraposição à ciência moderna representou um abandono das referências filosóficas e epistemológicas de cada abordagem/perspectiva ou, como prefere Lyotard (2018) – expoente máximo da condição Pós-Moderna – representou a incredulidade das/nas metanarrativas modernas e, no terreno da Educação Física, representou uma síntese *lingüística* no plano do conhecimento e da prática pedagógica.

Reações ao giro linguístico

Como um terceiro momento de nosso artigo, apresentamos, no interior do debate epistemológico, algumas reações às tendências Pós-modernas, idealistas e ao giro linguístico que afetam a Educação Física, sobretudo, escolar. A reação às tendências Pós-Modernas possui como pressuposto a retomada da discussão epistemológica de base materialista histórica e dialética, uma vez que as tendências de base idealistas, a partir da virada linguística, ‘esvaziaram’ o objeto (do conhecimento e da ciência com relação à realidade)

“ontologicamente independente de representações e palavras e se transfere à *linguagem*, às palavras e os discursos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011). Para o autor,

Certamente que essa compreensão do conhecimento está carregada de um pragmatismo na medida em que encurta o caminho, suspendendo a passagem pelas representações mentais e por tomar como ponto de partida os produtos já elaborados, os conceitos, as palavras, “o logos”, os discursos, sem considerar os processos da constituição histórica do discurso, seus referentes, suas condições, suas intenções e seus sentidos originais. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p. 84).

Diante disso, passamos de imediato à crítica elaborada pelos autores de base marxista e endereçada aos adeptos do *giro linguístico* na Educação Física. Para Frizzo (2013), por exemplo, a Educação Física tratada como *linguagem* esvazia as abordagens de referência e fundamentação teórica, fazendo uso arbitrariamente de ‘um pouco de cada’, vinculando perspectivas antagônicas como se essas dialogassem. Destarte, Taffarel; Albuquerque (2011) destacam que o Pós-Modernismo, com suas características da era pós-industrial e da informação, é um absoluto ecletismo, ou seja, é uma mistura de várias tendências e perspectivas. Da realidade é suprimido seu caráter objetivo e a verdade é representada pelo consenso intersubjetivo e fragmentário, assim como na diluição do indivíduo em vários segmentos textuais, em sua face cada vez mais individualizada.

Sobre isso, Sánchez Gamboa (2011) certifica um determinado irracionalismo proclamado pelos Pós-Modernistas e seu renovado ceticismo uma vez que esses acreditam na incapacidade do conhecimento da realidade pela razão humana e por negarem a possibilidade do reflexo da realidade na mente dos sujeitos, possibilitando a realização do movimento das coisas às palavras de forma imediata, isto é, sem passar pelo crivo da “[...] representação na mente e sua verificação entre a representação e a coisa representada” (idem, p. 84).

Tal fato atribuiu à *linguagem* a possibilidade de explicação da realidade, dos fenômenos (naturais e sociais), pautada pelas bases idealistas, tendo a condição de instância primeira das determinações materiais do real, concebendo a realidade a partir da subjetividade dos sujeitos (MORSCHBACHER, 2016; FRIZZO, 2013).

[...] o real seria uma convenção de discursos e significados que dariam sentido a sua existência e aquilo que está fora da linguagem (não tem discurso ou significado) é inconcebível pois não foi interpretado pelo ser humano em textos, palavras ou discursos. Deslocando a centralidade do objeto e das “coisas” representadas na consciência para a linguagem e as palavras. (FRIZZO, 2013, p. 202)

O referido autor argumenta que o *giro linguístico* impossibilita estabelecer qual é o objeto da Educação Física, mesmo sendo denominado de Cultura Corporal de Movimento pelos Pós-Modernos, pois minimiza a ação da teoria como explicação da realidade, não articulando os nexos e as determinações do concreto no plano do pensamento, evitando a unidade entre sujeito e objeto, teoria e prática outrora realizada e fundamentada pelo conhecimento objetivado/científico da racionalidade moderna.

Souza; Ramos (2016, p. 163) alertam que, ao tematizarmos a Educação Física na perspectiva da *linguagem*, “[...] corremos o risco de perdermos a concretude do saber sistematizado no âmbito da Cultura Corporal”. Entendemos que o desaparecimento da concretude do conhecimento objetivado da Educação

Física no ambiente escolar fica evidente ao passo em que a *linguagem* e o discurso antecedem a materialidade como explicação do real. O saber da Educação Física, portanto, se reduz a signos e códigos representados/expressados de forma subjetiva e intersubjetiva, num cenário onde a ciência é nivelada (por baixo) com as outras formas de conhecimento (empírico, opinião, senso comum, entre outros) e o relativismo acentua a negação da objetividade do conhecimento e da verdade.

Taffarel (2012), por sua vez, explica que não podemos reduzir as manifestações da Cultura Corporal em representações *linguísticas*, no plano a subjetividade, como querem os Pós-Modernos e os adeptos do giro linguístico (idealistas):

As relações entre atividade física – Educação Física – *cultura corporal* são uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isto *não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem*, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da luta de classes. Por isso não podemos abstrair das práticas corporais seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. (TAFFAREL, 2012, p. 163, grifo nosso).

Nessa tendência, a *linguagem* desloca-se para objeto central e realiza as mediações com a realidade, construindo os diversos sujeitos e contextos, isto é, o objeto ou a referência externa/objetiva da realidade à consciência e à *linguagem* deixa de existir em si mesmo para reduzir o processo de conhecimento da realidade a um discurso sobre a mesma (realidade), movendo, por conseguinte, a dimensão ontológica para a gnosiologia e a realidade para o discurso (idem). Ademais, é nesse bojo que, ao situar a *linguagem* como condição de possibilidade do ser e de suas determinações, a ontologia da realidade “[...] assenta-se na negação da materialidade do real e/ou na anteposição das estruturas (nomeadamente, a linguagem) como condição de possibilidade das determinações desta materialidade” (MORSCHBACHER, 2016, p. 146).

Como movimento de contraposição à *linguagem*, na condição originária da materialidade da realidade objetiva, constituindo-se subjetivamente, que fazemos referência ao “giro ontológico” denominado por Sánchez Gamboa (2007) de ‘revirada’, ‘inflexão ou reação ontológica’, pautada pela ontologia do ser social de Lukács e *a priori* de base marxista. Nessa perspectiva epistemológica e, portanto, ontológica, “[...] o ser social constitui um nível de objetividade. O fato essencial desse ser social é o *trabalho*, que supõe e fixa outros níveis de objetividade” (idem, p. 9, grifo nosso).

A preocupação ontológica, na perspectiva lukácsiana e materialista histórica e dialética, é busca compreender/conhecer a realidade via conhecimento elaborado e sistematizado, e os processos de produção de conhecimento para transformá-la, tendo como pressuposto a realidade objetiva e o *trabalho* como categoria fundante de um ser social que atua com seus pares sobre a natureza. É diante disso, que a ontologia do ser social “[...] se fundamenta na práxis essencial do trabalho, paradigma para a compreensão da relação da teoria e da prática noutros níveis como do conhecimento e da estética” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 9, grifo nosso), entendendo e tratando a *linguagem* como produto do trabalho a partir do movimento do reflexo da realidade no plano do pensamento, pois:

O discurso e a linguagem deverão se referir a uma realidade (objeto) ou referente empírico, construído social e historicamente, ou mesmo virtual, mas independente do

sujeito, da sua percepção, da consciência e das palavras utilizadas para se referir a ele. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011, p. 19).

Em Marx (2010, p. 84), o *trabalho* assume uma condição vital, ou seja, uma “atividade vital”. Para o autor, a atividade vital aparece como meio para satisfação das necessidades e carências indispensáveis para manutenção da existência física do gênero humano e, ademais, corrobora para ação produtiva da sua própria consciência, transformando-se em “atividade vital consciente”. Em suma, o *trabalho* enquanto atividade vital humana é uma categoria mediadora da objetivação e apropriação das relações humanas com seus pares e com a natureza para produzirem sua existência e sua consciência, estando diretamente vinculada com as transformações históricas e produtivas das sociedades, contribuindo, por fim, para a criação de bens materiais e imateriais.

Dentre os saberes (bens imateriais) produzidos e acumulados pela humanidade – que passaram a fazer parte do acervo/manancial cultural dos sujeitos, sendo fundamentais para a existência e sobrevivência humana, numa ação de objetivação e apropriação da natureza (síntese biofísica e humana) – está situada a Educação Física. Essa, na qualidade de área de conhecimento, elucida-se de várias formas, tematizando, em especial, as manifestações e os saberes da Cultura Corporal.

Diante do exposto, nossa intenção é evidenciar a manifestação da Cultura Corporal como objeto da Educação Física no movimento de reação ao Pós-modernismo, aos idealismos e ao giro linguístico que permeiam o terreno da Educação Física, retomando a base ontológica e epistemológica materialista histórica e dialética do conhecimento como produto do *trabalho* e da *atividade humana*, na dimensão de trabalho imaterial e indispensável para a existência humana como determinante e constituinte da corporeidade e da cultura dos sujeitos históricos-sociais.

Escobar; Taffarel (2009), a partir da perspectiva dialética-marxista, compreendem a Educação Física como produto do trabalho humano não-material e que não se separa do ato de produção, subordinada a leis histórico-sociais, recebendo um valor de uso particular relacionada, entre outros, aos sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, competitivos dos seres humanos. No que tange a Cultura Corporal, na passagem do homem primitivo ao homem contemporâneo, a construção de sua corporeidade esteve atrelada ao movimento histórico de conexão e transformação da natureza ao passo em que elaborava outras atividades e outros artefatos (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Historicamente, a conexão e transformação do meio natural em que os sujeitos se inseriam, juntamente com a transformação de seu próprio ser, estavam pautadas pela necessidade de produzir e realizar as tarefas vitais, estabelecendo, pois, formas de desenvolvimento e transformação corporal, isto é, processo de construção das formas mais elementares e rudimentares de movimento (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009). Essa produção corporal evoluía, por conseguinte, a cada nova tarefa e a cada nova demanda, desenvolvendo uma nova habilidade, uma nova forma e manifestação corporal, constituindo novas práticas corporais. A superação da condição postural, por exemplo, deu-se por meio das relações dos sujeitos entre si, na incumbência de aprender e aperfeiçoar as atividades corporais construídas a partir dos

enfrentamentos da realidade e da necessidade humana estabelecida: fome, sede, frio, medo... (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A espécie humana não tinha, na época de homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: “ficar de pé”. (idem, p. 39)

Convergindo com a perspectiva de Saviani (2013), na qual mencionou que o homem não nasce homem, mas se faz homem no curso da história, os autores do Coletivo nos advertem que nos primórdios da manifestação corporal humana, a partir sistematização das práticas corporais, a humanidade:

“[...] não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.” (COLETIVOS DE AUTORES, 2012, p. 40).

Em síntese, toda a produção corporal humana, se compõe enquanto práticas objetivadas e sintetizadas a partir da realidade concreta dos sujeitos, na qual cada indivíduo, juntamente com seus semelhantes, esteve em potencial capacidade de produzir e objetivar códigos e manifestações corporais sendo *a posteriori* incorporado em cada indivíduo na forma de cultura, em especial, de Cultura Corporal. Souza (2009) corrobora essa afirmativa ao evidenciar que a apreensão da cultura manifestada no agir corporal possibilita ao sujeito compreender-se numa perspectiva histórico-cultural.

Foi com o objetivo de fazer e possuir cultura que homens e mulheres, sob um processo de aprendizado, apreenderam a natureza transformando-a em patrimônio cultural. Desta forma, a expressão corporal deve ser refletida que o sujeito consiga compreender-se e compreender a realidade numa visão histórico-cultural. (idem, p. 83).

As manifestações corporais – sistematizadas e manifestadas na forma de cultura, conhecimento – constituem a Educação Física enquanto parte da materialidade corpórea humana, a qual estabelece como objeto de análise e estudo a Cultura Corporal, socialmente produzida, historicamente acumulada pela humanidade e tendo a necessidade de ser transmitida às novas gerações na forma de conteúdos de ensino com a intenção de complementar a totalidade humana de cada indivíduo (humanização).

Considerando a relevância que atribuímos ao trato com o conhecimento da Cultura Corporal como prática social objetivada e socializada nos diversos tempos e espaços como, por exemplo, na educação escolar, concordamos com Coletivo de Autores (2012, p. 39) quando entende que a materialidade corpórea – Cultura Corporal – tornou-se uma conquista da humanidade sendo, desse modo, uma “[...] produção humana que transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao seu comportamento”. Para os autores, a Cultura Corporal possibilita o entendimento da concepção de homem e realidade dentro de uma visão de totalidade e, ao ser tratada no ambiente escolar, integrada ao currículo, numa abordagem crítico-superadora:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela

expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (Idem, p. 39).

Ao atribuímos à Cultura Corporal a qualidade de objeto da Educação Física – indispensável para existência humana – levamos em consideração que os pressupostos para definir o objeto da área estão diretamente atrelados à função social a ele estabelecido no interior da prática social mais ampla, ou seja, para sustentarmos a materialidade da Cultura Corporal enquanto objeto da Educação Física, devemos-nos atentar ao seu papel social nas relações humanas e culturais. Sua função, portanto, deve estar explicitamente vinculada às necessidades do coletivo social para estabelecer um determinado projeto histórico de sociedade, pautado por uma forma de conhecimento utilizado para assegurar suas bases de ampliação e emancipação intelectual e cultural, sobretudo, dos filhos da classe trabalhadora, pois:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a Cultura Corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão de movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41).

Por fim, reiteramos que a Cultura Corporal se constitui no movimento histórico de produção da existência humana mediada pela categoria *trabalho*, sendo considerada atividade humana produtiva de suas dimensões objetivas e subjetivas, da mesma forma que a cultura, de modo geral, é produto da atividade dos sujeitos na relação com seus pares. A Cultura Corporal como objeto da Educação Física Escolar e saber constituinte da prática pedagógica da área, possuindo suas bases teóricas, filosóficas e ontológicas ancoradas na teoria do conhecimento do Materialismo Histórico e Dialético se apresenta como contraponto às bases Pós-Modernas que permeiam a área e forjam uma formação idealista e subjetivista.

Sínteses no plano pedagógico: a linguagem e a (re)produção do capital

Neste quarto e último momento de nosso artigo, lançamos mão da discussão propriamente pedagógica e educativa, tendo como plano de fundo as mudanças no mundo trabalho a partir da flexibilização das relações produtivas e da base material do neoliberalismo como forma de preservar a subordinação do trabalho aos ditames do capital (contradição capital x trabalho), para compreendermos como o Conhecimento da área da Educação Física, pautado pela *filosofia linguística*, como tematizamos, se apresenta atualmente para formar as forças produtivas do capital no movimento contemporâneo da sociedade. Retomamos a dimensão pedagógica e educativa, pois entendemos que a finalidade da produção acadêmico-científica da Educação Física está em qualificar o trabalho pedagógico na escola, uma vez que a área se constitui como uma prática pedagógica e necessita de elementos teórico-pedagógico-científicos para fundamentar seu objeto de conhecimento e de ensino no contexto escolar, assim como as próprias bases metodológicas desse ensino.

A educação escolar ou o processo educativo institucionalizado possui como problemática a questão do saber, do conhecimento. A escola, argumenta Saviani (2013, p. 66), “[...] tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”. É nesse sentido que, conforme explica Martins (2013), os processos educativos possibilitam a aquisição das particularidades humanas, no sentido de produzir subjetivamente a imagem da realidade objetiva. Noutras palavras, a apropriação dos complexos comportamentos culturalmente formados demanda a internalização do acervo objetivado pela prática histórico-social, a partir de relações inter e intrapessoais, num movimento de mediação dos indivíduos com seus pares.

Diante do exposto, o que representa, no plano da formação básica da força produtiva do capital, neste caso, da classe trabalhadora, tratar a Educação Física na forma de *linguagem*? Que resultados temos (ou teremos), na formação dos trabalhadores no interior do embate entre as classes, ao tratarmos o conhecimento, a verdade e a realidade como querem os pós-modernos, na exacerbação do pragmatismo e do subjetivismo que, como explica Freitas (2005), isola o sujeito da realidade e o coloca num papel de leitor do mundo e criador de seu próprio jogo linguístico despreocupado com a autêntica correspondência entre esse jogo e a realidade, assim como reiteram o descompromisso sobre a compreensão da essência da realidade, explicitando um relativismo justificado pela multiplicidade de contextos e discursos? Taffarel; Albuquerque (2011) sintetizam uma resposta oportuna para essas questões:

Situamos o contexto conjuntural e estrutural da crise para justificarmos a relevância das reações às teorias pós-modernas – ao irracionalismo, aos “giros” ou “viradas” idealistas –, imposturas intelectuais e recuo teórico *que vem desarmando a classe trabalhadora* no campo e na cidade, *contribuindo para a alienação e para a contrarrevolução*. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011, p. 9, grifo nosso).

Diante do argumento das autoras, ficam evidente as finalidades propostas pelas teses pós-modernas que se desenvolvem no interior da educação e da Educação Física. O desarme da classe trabalhadora, que representa uma forma de alienação e contrarrevolução, é um produto da negação da objetividade e universalismo do conhecimento. O acesso ao conhecimento (e a verdade) elaborado e sistematizado possibilita uma formação crítica e, por conseguinte, uma ação revolucionária. Evidentemente que, enquanto força ideológica, as teses pós-modernas representam uma potência conservadora e, subordinada aos ditames do capital, preserva o modo estrutural de exploração do trabalho e do trabalhador, pois:

No âmbito do capitalismo, as mudanças obedecem às necessidades de se garantir a acumulação do capital, entretanto, as sucessivas crises do capitalismo internacional determinam a re colocação de novas bases ao processo de acumulação e geram dois polos, de um lado, o de uma minoria, que se enriquece com a especulação e a preservação dos seus privilégios e, de outro, o de uma maioria de excluídos sociais gerados no processo de desenvolvimento da privatização, do desemprego e da liquidação das bases econômicas que findam, fatalmente, na regressão social. (TAFFAREL; SANTOS JUNOR, 2015, p. 132, grifos nosso).

O que seriam as teses pós-modernas senão as novas bases ideológicas reformistas do capital em escala internacional na tentativa de superar sua crise? O que seriam as reformas de Estado – as quais se

situam a reforma educacional e a BNCC/2018, onde não estabelece para a Educação Física, principalmente no Ensino Médio, uma carga horária de trabalho e privilegia outros componentes curriculares como matemática e português – como sua expressão ideológica no âmbito das políticas educacionais, senão uma reorganização das forças produtivas e acumulativas do capital?

Uma autêntica mudança educacional somente é/será viável alinhada a uma mudança do conjunto social, da estrutura social. Entretanto, mesmo com as várias reformas em diversas áreas, entre elas a Educação, não houve a superação do quadro social capitalista de contradição capital-trabalho e de exploração do trabalho e do trabalhador, a qual (a contradição), pelo contrário, se intensifica cada vez mais (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, entendemos que as reformas de Estado, sobretudo, educacionais com as reformulações políticas e curriculares, significam nada mais que um ajuste às forças produtivas da sociedade sem que se altere verdadeiramente a ordem ou a estrutura social, a qual, por sua vez, se mantém intacta e ocultada por uma névoa ideológica representada atualmente pelas teses pós-modernas no âmbito no neoliberalismo.

A onda de reformulação produtiva acarreta, conseqüentemente, a destruição do ensino público básico e a privatização da educação, sobretudo, no ensino superior, comprometendo, inclusive, o desenvolvimento científico e tecnológico para preservar a lógica parasitária do capital empreendida na apropriação privada dos meios e dos produtos da própria produção de conhecimento científico (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2015).

O desarme da classe trabalhadora está contido também, evidentemente, na destruição de toda e qualquer possibilidade de pensamento crítico, uma vez que as formas alienadas de tratar o conhecimento e a educação escolar, a partir das teses pós-modernas, pulverizam e desmobilizam quaisquer ações e manifestações de articulação coletiva e universal que propicie a compreensão de suas autênticas e concretas necessidades para, por conseguinte, projetarem formas para elaboração de uma nova ordem social.

Diante disso, fica evidente o movimento de articulação do capital no atual momento socio-histórico em suas tentativas de superação da crise, o que impulsiona reformas e reestruturações sociais em diversas áreas, bem como a necessidade de imediatismos e intensas mudanças no interior do próprio sistema capitalista. Tais transformações, considerando a dinâmica e a intensidade com que ocorrem, representam, aparentemente, que estamos vivendo outra forma de sociabilidade ou uma verdadeira sociedade Pós-Moderna. Com a expressão “aparentemente” queremos, nesta reta final do artigo, colocar em xeque a própria concepção de Pós-Moderno e evidenciar que suas teses nada mais são do que uma expressão da continuidade da própria racionalidade moderna como razão instrumental e fenomênica, com uma nova roupagem.

A partir das proposições teóricas de Tonet (2006) podemos compreender a natureza do equívoco que cometemos (modo geral) ao tematizarmos o movimento social contemporâneo assinalado como Pós-Moderno, ou seja, a própria concepção de Pós-Modernidade é equivocada. Isso pode ser explicado por uma simples questão, mas para aqueles que pactuam com as ideias idealistas, subjetivistas e a-históricas, acabam caindo em ilusões que, intencionalmente (ou não), contribuem para o avanço da ordem vigente. Qual é a

questão? A contradição capital x trabalho não foi superada! Não podemos reconhecer, portanto, que vivemos em um momento socio-histórico Pós-Moderno uma vez que a base estrutural de produção material da existência humana, erigida com a modernidade, não foi alterada mesmo com a intensidade das transformações sociais e a flexibilização produtiva.

Conforme explicação de Tonet (2006), o núcleo do capital na sociedade moderna que se assentou, a partir da existência do próprio capital e da exploração do trabalho abstrato, na forma social do antagonismo entre ‘classe burguesa x classe trabalhadora’ e estabeleceu, em conta disso, a contradição capital x trabalho, não foi alterado no movimento contemporâneo da sociedade. Outro elemento que contribui para qualificar nosso entendimento se refere à natureza própria do sistema capitalista que implica simultaneamente “[...] a unidade e a fragmentação, a permanência e o movimento, a continuidade e a descontinuidade. Todos eles articulados em uma unidade indissolúvel, não obstante todas as aparências em contrário” (idem, p. 10). Nesse sentido,

Não se trata, pois, de uma mudança radical da modernidade, do capitalismo, para outra forma de sociabilidade. Trata-se de mudanças, certamente muito profundas e muito intensas, mas no interior do próprio sistema capitalista. Não há que se admirar dessas mudanças, pois o capitalismo é extremamente dinâmico, aliás, algo que Marx e Engels já tinham constatado no século XIX. Dizem eles (1998: 8): *A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais.* (TONET, 2006, p. 11, grifos do autor).

Mas, então, se não há mudanças estruturais na forma de sociabilidade, o que nos induz ao equívoco de vivermos em uma sociedade Pós-Moderna? O que faz com que confundamos as drásticas mudanças sociais com a superação do capitalismo, com o fim da contradição capital x trabalho e fim das classes sociais? A resposta para essas questões está no plano da racionalidade, qual seja: a racionalidade fenomênica (a razão pós-moderna) como uma continuidade da razão fenomênica da modernidade. Vejamos, em síntese, como Tonet (2006) explica essa questão.

Partindo do pressuposto materialista e histórico de que as bases materiais e objetivas de produzir a vida na sociedade/realidade determinam as formas de pensamento, no plano da sociedade capitalista (MARX, 2008), a forma de produzir materialmente o capital condicionou formas de pensamento. Isso explica porque a racionalidade hegemônica da modernidade era a razão instrumental, pois ela estava alinhada aos ditames do capital ou, melhor, ela foi forjada pelos ditames do capital. Para Tonet (2006) a razão fenomênica, a qual a própria razão instrumental seria sua expressão, pautada pela filosofia kantiana, concentra esforços para explicar a realidade a partir do fenômeno, isto é, do dado aparente e empírico. Conforme Tonet (2006), para Kant, cuja ordem filosófica ocorria de forma subjetiva, não era possível conhecer a essência dos fenômenos, poderíamos conhecer, entretanto, apenas aquilo que estivesse ao alcance dos sentidos, das formas de sensibilidade, possuindo como ponto de partida e, também, de chegada, os dados empíricos.

Isso posto, já estava estabelecida a natureza da razão fenomênica da modernidade com uma determinação quantificável e mensurável para pautar as formas de exploração da natureza e que, da mesma forma, foi aplicada às relações em sociedade. Essa racionalidade foi útil à burguesia, pois proporcionava

recursos para manipulação da realidade social. Nesse sentido, a relação da razão fenomênica moderna com o pensamento Pós-Moderno ocorre, pois os Pós-Modernos defendem o discurso do abandono da totalidade e da essência dos fenômenos, e isso coincide com a mesma forma de conceber os dados empíricos da razão fenomênica de Kant, sendo tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do conhecimento e da realidade. O pensamento Pós-Moderno, explica Tonet (2006, p. 8), “[...] apesar de sua pretensão de opor-se radicalmente ao pensamento moderno, nada mais é do que a elevação à enésima potência daquela concepção fragmentária da realidade”.

Diante disso, o autor certifica que o pensamento Pós-Moderno é uma continuidade da razão típica da modernidade: a razão fenomênica. Para ele (2006, p. 8), o pensamento Pós-Moderno “[...] nada mais seria do que a razão moderna posta sob outra forma e em outro momento histórico-social. Afinal, ambos operam a partir dos mesmos fundamentos: dos dados empíricos, fenomênicos”. Entretanto, há, evidentemente, diferenças entre ambas as formas de pensamento, tal diferença se encontra na natureza da própria realidade: se para Kant, mesmo sendo impossível conhecer a essência da realidade, sua existência era admitida; para os Pós-Modernos, por outro lado, além de não conhecerem a essência do real, negam sua própria existência. Ambas, entretanto, são produtos do mesmo mundo, o mundo do capital, e, respeitadas as diferenças na forma, permanecem idênticas no conteúdo, na essência.

Considerações finais

Em suma, conforme o movimento do conhecimento que desenvolvemos e construímos, constatamos, a partir do alinhamento das proposições epistemológicas que atualmente se manifestam de forma hegemônica na produção acadêmico-científica da Educação Física à luz das teses Pós-Modernas e do *giro linguístico*, com os encaminhamentos pedagógicos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) tendo como objeto a Cultura Corporal de Movimento: que o Conhecimento em Educação Física se apresenta como um processo de *fetichismo* absoluto da *linguagem* enquanto categoria teórico-filosófica para a produção e trato do/com o conhecimento da área.

O fetiche da *linguagem* se efetiva uma vez que seus adeptos, ao conceberem a realidade e o conhecimento (verdade) como um processo consensual, no plano (inter)subjetivo, acabaram por dissimular a objetividade do real e suprimir a materialidade das manifestações da prática social e corporal no plano da cultura, pois negaram, da mesma forma, a natureza e o próprio modo de ser das relações sociais, isto é, relações objetivas e concretas porque síntese de múltiplas determinações históricas.

Por fim, compreendemos que a Educação Física na perspectiva da *linguagem* é, portanto, conivente com o atual movimento de desenvolvimento do capitalismo em seu processo de reformulação na tentativa de superar sua crise estrutural. Diante disso, a Educação Física tratada, epistemologicamente, como *linguagem* contribui para a formação da força produtiva que (re)produz o capital, uma vez que não se apresenta como uma força revolucionária de contraposição ao atual projeto histórico de sociedade e desconsidera a materialidade do real e a historicidade das práticas corporais que são objetivadas no plano da Cultura

Corporal. A *linguagem* é uma expressão do ideário pós-moderno enquanto força ideológica do projeto neoliberal de sociedade.

Diante disso, defendemos a produção e a socialização da Educação Física, a partir da sistematização dos elementos da Cultura Corporal, no contexto escolar na perspectiva pedagógica e metodológica da abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012; ESCOBAR; TAFFAREL, 2009) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) e Psicologia Histórico-Cultural em Vigotski (MARTINS, 2013) à luz do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels para contrapor as proposições dispostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e da Cultura Corporal de Movimento, pautada pelas tendências Pós-Modernas e idealistas, e pela pedagogia do “aprender a aprender” que dissimulam a onda neoliberal que segue o curso de exploração capitalista em detrimento do trabalho qualitativamente humano.

Referências

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Epistemologia da Educação Física**. – Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.
- ANTUNES, R. **Coronavírus** [recurso eletrônico]: o trabalho sob fogo cruzado. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. – São Paulo: Cortez, 2017.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl.2, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, Valter. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; VELOZO, E. L. (Org.). **Epistemologia, ensino e crítica**: desafios contemporâneos para a Educação Física. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30.
- BRACHT, Valter Corporeidade, Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: NÓBREGA, T. P (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. – João Pessoa: Editora Universitária/UFBP, 2006. p. 97-106.
- BRASIL .Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEM, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ed. ver. São Paulo: Cortez, 2012.
- D'ANCONA, M. **Pós-verdade**. -1.ed.- Barueri: Faro Editorial, 2018.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

- ESCOBAR, Michele Oliveira; TAFFAREL, Celi N. Z. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPA, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIZZO, Giovanni. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**. Florianópolis, SC, Ano XXV, Nº 40, P. 192-206 Jun./2013.
- GHIRALDELLI Jr., P. **Virada Linguística: um verbete**. Filósofo da cidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/virada.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, ste., 2009.
- KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. – 17ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.
- MARTINELLI, Telma. A. et al. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**. Florianópolis, SC, V8, n. 48, p. 76-95, setembro, 2016.
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. – 4.reimp. – São Paulo: Boi Tempo, 2010.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Educação Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORSCHBACHER, Márcia. **Formação de Professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2016.
- NEIRA, M. G.; SOUZA JUNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação** (On-Line), Campinas, v. 2, n. 2, p. 74-98, mar. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/2170/2039>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/file/gtpepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A1nchez%20Gamboa.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SOARES, Carmem L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmem. **Educação Física Escolar**: Conhecimento e especificidade. Rev. Paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOUZA, Maristela. **Esporte Escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA, Maristela; RAMOS, Fabrício. Educação Física Escolar: a necessidade de tensão permanente entre a escola e a sociedade. In KUNZ, Elenor. (org). **Didática da Educação Física 4**: Educação Física e Esportes na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

TAFFAREL, Celi. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 156-165.

TAFFAREL, Celi.; ALBUQUERQUE, Joelma. Epistemologia e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. – **Revista Digital do Paideia**. Vol.2, num.2, 2011.

TAFFAREL, Celi.. Conhecimento e Capitalismo: os motivos pelos quais queremos fazer ciência. In: CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S (Orgs). **Produção do conhecimento na Educação Física**: balanços, debates e perspectivas. – Maceió: EDUFAL, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. Desafios para a Educação Física/Ciência do Esporte: a necessidade de uma nova síntese. In: CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S (Orgs). **Produção do conhecimento na Educação Física**: balanços, debates e perspectivas. – Maceió: EDUFAL, 2015.

TONET, I. **Modernidade, Pós-Modernidade e Razão**. Arquivo Digital, 2006. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/MODERNIDADE_POS-MODERNIDADE_E_RAZAO.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

Notas

¹ Mestre em Educação Física - UFSM; Professor de Educação Física - SMEC Panambi-R. Plataforma Lattes :<http://lattes.cnpq.br/8465343376412459> Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6996-2158>. E-mail: gjscapin@gmail.com

² Doutora em Ciência do Movimento Humano; Professora do Departamento de Desportos Individuais Universidade Federal de Santa Maria. Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7685329921498975> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9624-3060>. E-mail: maristeladasilvasouza@yahoo.com.br

³ Pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, em 2020 (PPGEDF/CEFD/UFSM).

⁴ A exposição neste trabalho sobre a BNCC e a Educação Física na área das Linguagens será realizada em momento oportuno. Por ora vale destacar que a reivindicação da elaboração de uma base curricular comum para a educação básica já estava disposta nas formulações da própria Constituição Federal de 1988, no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, sendo a BNCC/2018 uma síntese mais desenvolvida das políticas educacionais. Mais informações consultar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17 fev. 2020.

⁵ Neste artigo utilizaremos o termo *linguagem* (em itálico) para nos referir à categoria teórico-filosófica, e linguagem (sem itálico) para nos referir ao substantivo de forma geral.

⁶ Termo utilizado para mencionar as atuais proposições de verdade diante dos novos critérios definidores do real e da própria verdade: as emoções e os sentimentos (D'ANCONA, 2018).

⁷ Para Sánchez Gamboa (2015) a análise epistemológica situa o estudo do/sobre o conhecimento no plano da filosofia da ciência, destacando os núcleos temáticos e os processos adotados para a produção do conhecimento. O autor argumenta sobre a pertinência da análise epistemológica à luz do materialismo histórico e pelo método dialético, uma vez que a dialética materialista se apresenta como ferramenta para uma análise e reflexão crítica sobre o conhecimento (científico), unindo aspectos internos (lógico, gnosiológico e metodológico) e externos (histórico-sociais) dos pressupostos epistemológicos.

⁸ Ver mais em: Mészáros (2011), A crise estrutural do Capital, e em Antunes (2009), Os sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do Trabalho.

⁹ A Educação Física assumiu o caráter de componente curricular obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996;

¹⁰ Nesse bojo, Martineli et al. (2016) cita, entre outros, os documentos e relatórios elaborados pela UNESCO, pautando políticas culturais e educacionais.

¹¹ Situamos a gênese do giro linguístico no interior da crise de paradigmas filosóficos e científicos da modernidade (LOMBARDI, 2010) e, ao ser identificado no campo filosófico, representa o “[...] predomínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da

investigação filosófica.” (GHIRALDELLI, 2007, p. 1). O expoente máximo dessa nova filosofia (da linguagem) é Ludwig Wittgenstein (1889-1951), onde podemos situar seu pensamento em dois momentos: 1º) em sua obra *Tractatus*, publicado em 1921, com o intento de estabelecer uma relação entre a linguagem e a realidade a partir dos limites da ciência moderna, impulsionando a virada linguística, transferiu as condições transcendentais presentes no sujeito para a forma lógica das expressividades linguísticas; 2º) em obra publicada postumamente, intitulada: *Investigações Filosóficas* (1952), onde o filósofo estabeleceu como fundamento da linguagem seu próprio uso, isto é, o fundamento não é ou está em algo fora e exterior da linguagem concreta, mas é a ela própria enquanto práxis linguística.

¹¹ Não podemos deixar de mencionar, evidentemente, as contribuições de Carmem Lúcia Soares e Elenor Kunz. Esse último usufruindo da razão comunicativa, mas, em especial, à luz das bases fenomenológicas do movimento humano, não se caracterizando, portanto, como adepto das teses pós-modernas.

Recebido em: 31 de agosto de 2020.

Aprovado em: 24 de março de 2021.