

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Gislei José Scapin

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

Santa Maria, RS
2020

Gislei José Scapin

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

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS
2020

Scapin, Gislei José
O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
CAPITALISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO BÁSICA PARA O
ATUAL MOVIMENTO DE (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL / Gislei José
Scapin.- 2020.
204 p.; 30 cm

Orientadora: Maristela da Silva Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2020

1. Conhecimento 2. Educação Física 3. Pós-modernidade 4.
Cultura Corporal 5. Linguagem I. da Silva Souza,
Maristela II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, GISLEI JOSÉ SCAPIN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as formações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

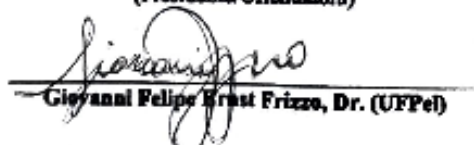
Giseli José Scapin

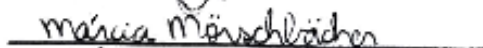
**O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
CAPITALISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO BÁSICA
PARA O ATUAL MOVIMENTO DE (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL**

Disertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 04 de agosto de 2020


Maristela da Silva Souza, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr. (UFPeI)


Márcia Merschbacher, Dra. (UFSM)

Daniel Rorato Sagrillo, Dra (UFSM) - Suplente

DEDICATÓRIA

À minha família, minha mãe Márcia e meu pai João; À Daiane de Souza, companheira e amiga, por ter permanecido ao meu lado e pelo apoio incondicional; Aos Trabalhadores da Educação que, apesar das condições adversas do mundo do trabalho, seguem na luta diária pela concretização de um projeto educacional e histórico democrático e emancipador.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho se manifesta num longo processo formativo de permanente apropriação, dedicação e (auto)construção intelectual, política e humana. No curso desta produção acadêmico-científica houve contatos com diversas pessoas e instituições que, de alguma forma, contribuíram para sua realização e conclusão. Dentre essas, de maneira especial e correndo o risco de não mencionar todas, agradeço:

- aos meus familiares, em especial meus pais João e Márcia, pela confiança e pelo apoio. Apesar de não terem frequentado bancos escolares mais avançados, nunca mediram esforços para que eu pudesse ter o acesso aos bancos universitários e permanecer na busca pela qualificação acadêmica/profissional no Ensino Superior e na Pós-Graduação;

- à Daiane de Souza, melhor Arquivista do mundo e amante do futebol/futsal, mas, sobretudo, apaixonada por um “catorinho” chamado *Pequeno Jr.*. Agradeço pelos momentos de companhia e incentivo, pelos momentos de alegrias e angústias compartilhado. Sou grato pela sua existência e por ter permanecido ao meu lado. Sou grato por ter vivido parte deste sonho e desta realidade comigo;

- a minha orientadora, Maristela da Silva Souza, pela credibilidade e por ter acreditado na proposta de trabalho empreendida para este estudo. Agradeço pelos momentos de diálogo e orientação que foram fundamentais para o movimento de materialização desta proposta;

- aos integrantes da banca avaliadora – Giovanni, Márcia e Daniele – que, desde o momento qualificação, cada um ao seu modo, contribuíram com a fundamentação e o enriquecimento deste trabalho a partir de suas considerações e interpretações;

- a todos os professores que encontrei em minha trajetória formativa desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, pois contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e humana;

- à Leandra Costa da Costa, pelos inúmeros momentos de diálogos, cafezinhos e produção acadêmica. Agradeço por toda ajuda e confiança a mim endereçada;

- ao Profº Paulo Ricardo, amigo que encontrei em minha, por ora, breve passagem pelo Curso de Pedagogia/UFSM. Agradeço pelos diálogos sobre história, filosofia, política, educação e, sobretudo, sobre a VIDA. Gratidão!

- ao amigo e pai de coração, Ismael Moraro. Agradeço pelo carinho e cuidado a mim endereçado por você e sua família nesses anos em que permaneci em Santa Maria-RS;

- à Carine Marques Charão, supervisora do PIBID – EF Anos Iniciais – E.E Dom Antônio Reis/SM (2015-2017). Agradeço por todos os momentos de diálogo e aprendizagem. Com você e com os demais colegas de Grupo (Carlos Menezes, Rochelle Ferrão, em especial)

conheci e aprendi a lidar com as adversidades da educação pública e da Educação Física escolar. Gratidão!

- à Addy (Ariadine Barbosa), colega de mestrado e integrante área de concentração: atividade física, saúde e performance. Agradeço pelos ensejos de diálogos e intercâmbios de conhecimento. O distanciamento entre as linhas de pesquisa foi estreitado com o estabelecimento de frutíferos laços de compartilhamento de saberes e longos debates científicos em torno da Área da Educação Física. Agradeço pelo chimarrão socializado durante as aulas e pelas conversas nos corredores, mas, sobretudo, agradeço pelas dicas e orientações sobre a disciplina de Bioestatística que eram trocadas, do mesmo modo, por dicas e orientações sobre a disciplina de Epistemologia da Educação Física (rsrs). Gratidão!

- aos demais colegas e às amizades que foram construídas ao longo de minha trajetória neste curso de mestrado, em especial à Rafael, Eriques, Ana, Myllena, Igor, Samuel, Heloisa, Vagner, Vinicius e Michael. Agradeço pelos momentos de alegrias e angustias, estudos e trocas de conhecimento. Nossa relação sempre esteve muito bem intencionada na busca pelo crescimento acadêmico e profissional de todos, estabelecida em momentos de diálogo e estudos;

- aos colegas da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF), em especial ao Gabriel, Gilmar, Adelina, Zuleika, Marcos, Leonardo, Arlindo e Guilherme(s). Agradeço pelos momentos de estudos e discussões teóricas na tentativa de ‘invocação’ do método materialista histórico e dialético;

- à UFSM – universidade pública, gratuita e de qualidade – e ao Centro de Educação Física e Desporto, aos funcionários que mantêm o funcionamento desse Centro formativo, em especial: Laércio, secretário do PPGEDF; Mateus, agente de portaria; e Lisiane, Auxiliar de Limpeza. Agradeço pelos momentos de diálogo e distrações, pelos momentos de ajuda e orientações informativas;

- a todos os trabalhadores e trabalhadoras que sustentam a bases de produção desta sociedade e, da mesma forma, corroboram a existência e permanência da universidade pública e demais serviços destinados à sociedade de forma gratuita e de qualidade;

Por fim, àqueles que constituem a minha existência e cooperam para minha formação humana: Gratidão!

EPÍGRAFE

De nuestros miedos nacen nuestros corajes y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón. En los extravíos nos esperan hallazgos, porque es preciso perderse para volver a encontrarse.

(Eduardo Galeano)

Los comunistas se niegan a ocultar sus puntos de vista y sus propósitos. Declaran abiertamente que sus fines solo pueden lograrse mediante la transformación violenta de todo el orden social hasta hoy. ¡Que las clases dominantes tiemblen ante una revolución comunista! Allí, los proletarios no tienen nada que perder excepto sus cadenas. Tienen un mundo que ganar.

¡Proletarios de todos los países, uníos!

(Karl Marx e Friedrich Engels)

Com reflexões e análises do tipo das daqui apresentadas, procura-se fundamentar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista.

(Dermeval Saviani)

RESUMO

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

AUTOR: Gislei José Scapin

ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

Esta pesquisa tematiza o Conhecimento em Educação Física, no plano de uma discussão epistemológica, situada na área das *Linguagens*. Objetivamos compreender e responder a seguinte problemática: 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? Especificamente, objetivamos: apresentar a atual conjuntura da educação e da escola capitalista na sociedade brasileira considerando a contradição educação-trabalho; elucidar o atual debate epistemológico da Educação Física que sustenta as proposições pedagógicas da área; analisar como as implicações políticas e ideológicas das tendências epistemológicas, que atualmente predominam no âmbito da Educação Física, se apresentam para a formação básica (escolarização) das forças produtivas do capital; e apresentar a *Linguagem* como uma categoria expressiva da materialização da Educação Física, no atual momento histórico, para (re)produzir o capital. Estabelecemos como hipótese: a *manifestação da linguagem como a categoria que se expressa atualmente, na área da Educação Física, como determinação científico-filosófica para seguimento do processo de (re)produção do capital*. Metodologicamente, lançamos mão da filosofia marxista (Materialismo Histórico – Dialético) de análise e apreensão da realidade, elaborando, portanto, uma pesquisa com abordagem Crítico-Dialética. Ademais, nossa investigação será de base teórica a partir da literatura específica e clássica da área, realizando algumas aproximações com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Trabalhamos com as categorias metodológicas: totalidade, mediação e contradição, e com as categorias de conteúdo: Trabalho-Conhecimento; Trabalho-Educação; e Educação Física-Pós-Modernidade e *Linguagem*. No primeiro capítulo traçamos nosso ponto de partida, elucidando a organização dos conceitos e das categorias que foram fundamentais para elaboração da investigação: a produção do conhecimento, em especial da Educação Física, destacando sua importância para a produção da existência humana que, no contexto capitalista, entra em contradição (humanização x alienação); a instituição escolar enquanto local privilegiado de acesso e socialização do conhecimento sistematizado, delineando nosso entendimento de Escola Capitalista; e o movimento histórico Pós-Moderno, sistematizando suas características e as influências no trato com o conhecimento da Educação Física que se situa atualmente, no âmbito pedagógico, na área das *Linguagens*. No capítulo seguinte, elaboramos a discussão epistemológica tendo como referência inicial, evidentemente, a Educação Física como *linguagem*. Nesse sentido, o referido capítulo foi organizado tendo eixo central o embate entre os adeptos do *giro linguístico* na Educação Física, que estabelecem como objeto de conhecimento a Cultura Corporal de Movimento, e os teóricos que endereçaram um movimento de reação a tal giro, tendo como base o resgate da ontologia realista/materialista e o objeto da Cultura Corporal. No último capítulo, a título de sínteses finais, retomamos a discussão pedagógica e educativa para, enfim, compreendermos como a área da Educação Física se apresenta atualmente para (re)produzir o capital. Ela se apresenta, confirmando nossa hipótese, como um processo de fetichismo da *linguagem* enquanto categoria teórico-filosófica para a produção e trato do/com o conhecimento da área e, em síntese, não se apresenta como força revolucionária para superar a estrutura produtiva atual, mas sim como força ideológica capitalista e neoliberal.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação Física. Pós-Modernidade. Cultura Corporal. Linguagem

ABSTRACT

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

AUTHOR: GISLEI JOSÉ SCAPIN

ADVISOR: MARISTELA DA SILVA SOUZA

This research focuses on Knowledge in Physical Education, in the context of an epistemological discussion, located in the area of *Languages*. We aim to understand and answer the following problem: how does Knowledge in Physical Education, through epistemological production and pedagogical treatment, present itself, in the current historical moment, to (re) produce capital? Specifically, we aim to: present the current situation of education and the capitalist school in Brazilian society considering the contradiction between education and work; elucidate the current epistemological debate on Physical Education that supports the pedagogical propositions of the area; analyze how the political and ideological implications of epistemological trends, which currently predominate in the field of Physical Education, present themselves for the basic formation (schooling) of the productive forces of capital; and present *Language* as an expressive category of the materialization of Physical Education, in the current historical moment, to (re) produce capital. We established as a hypothesis: *the manifestation of language as the category that is currently expressed, in the area of Physical Education, as a scientific-philosophical determination to follow the process of (re) production of capital*. Methodologically, we resorted to the Marxist philosophy (Historical Materialism - Dialectic) of analysis and apprehension of reality, developing, therefore, a research with a Critical-Dialectic approach. Furthermore, our investigation will be theoretical based on the specific and classic literature of the area, making some approximations with the document of the Common National Base Curricular (BNCC, 2018). We work with the methodological categories: totality, mediation and contradiction, and with the content categories: Work-Knowledge; Work-Education; and Physical Education-Post – Modernity and *Language*. In the first chapter we trace our starting point by elucidating the organization of the concepts and categories that were fundamental for the elaboration of the investigation: the production of knowledge, especially Physical Education, considering its importance for the production of human existence, which, in the capitalist context, contradicts itself (humanization x alienation); the school institution as a privileged place of access and socialization of systematized knowledge, outlining our understanding of the Capitalist School; and the Post-Modern historical movement, systematizing its characteristics and influences in dealing with the knowledge of Physical Education that is currently located, in the pedagogical scope, in the area of *Languages*. In the next chapter, we elaborated the epistemological discussion having, as an initial reference, evidently, Physical Education as *language*. In this sense, the aforementioned chapter was organized with the central axis the clash between the adepts of the linguistic turn in Physical Education, who establish the Corporal Culture of Movement as an object of knowledge, and the theorists who addressed a reaction movement to such turn, having as based on the rescue of realistic/materialistic ontology and the object of Corporal Culture. In the last chapter, by way of final summaries, we return to the pedagogical and educational discussion in order, finally, to understand how the area of Physical Education currently presents itself to (re) produce capital. It presents, confirming our hypothesis, itself as a process of *language* fetishism as a theoretical-philosophical category for the production and treatment of/with knowledge of the area and, in summary, it does not present itself as a revolutionary force to overcome the current productive structure, but as a capitalist and neoliberal ideological force.

Keywords: Knowledge. Physical Education. Postmodernity. Corporal Culture. Language.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Ano, revistas e autores que discutiram “epistemologia” no século XXI.....128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
1.1 PROBLEMA	9
1.2 HIPÓTESE	10
1.3 OBJETIVOS	11
1.3.1 Objetivo Geral	11
1.3.2 Objetivos Específicos	11
1.4 JUSTIFICATIVA	12
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	13
3. PONTO DE PARTIDA: O CONCRETO REAL NO CONHECIMENTO, NA ESCOLA CAPITALISTA E NO ATUAL MOVIMENTO SOCIO-HISTÓRICO.....	19
3.1 TRABALHO-CONHECIMENTO: UMA NECESSIDADE PARA A EXISTÊNCIA HUMANA	20
3.1.1 O Conhecimento em Educação Física e seu lugar no capitalismo	36
3.2 TRABALHO-EDUCAÇÃO: A ESCOLA CAPITALISTA NO CONFRONTO DE CLASSES	43
3.2.1 O Estado e a Escola Capitalista.....	53
3.2.2 As Bases Neoprodutivistas da Educação e a necessidade da Escola Capitalista enquanto projeto burguês	60
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA-PÓS-MODERNIDADE: O MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO DE CONSTRUÇÃO DA REALIDADE OBJETIVA	72
3.3.1 Pós-Modernidade e os delineamentos introdutórios para Educação Física Escolar	82
4. EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: ABSTRAÇÕES NO PLANO EPISTEMOLÓGICO.....	87
4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: O CONHECIMENTO NO ÂMBITO DAS ATUAIS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS.....	87
4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PLANO EPISTEMOLÓGICO.....	93
4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E O <i>GIRO LINGUÍSTICO</i> : AS MEDIAÇÕES NO PLANO DA PÓS-MODERNIDADE.....	109
4.4 AS REAÇÕES AO <i>GIRO LINGUÍSTICO</i> E O RESGATE DA ONTOLOGIA REALISTA-MATERIALISTA	138

5. PONTO DE CHEGADA: SÍNTESES FINAIS SOBRE O CONCRETO PENSADO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O MODO DE (RE)PRODUZIR O CAPITAL	160
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	183

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tematiza o Conhecimento em Educação Física e, desse modo, contribui para qualificar o atual debate epistemológico da 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 em Educação Física e a prática pedagógica da área. Também realizamos algumas aproximações com o âmbito pedagógico a partir das proposições estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)¹, a qual situa a Educação Física na área das *Linguagens*², e quais relações esse conhecimento estabelece com o processo de (re)produção do capital.

As inspirações para a elaboração deste estudo emergiram das experiências³ vividas no decorrer do processo de formação inicial em Educação Física - Licenciatura e dos espaços de discussão na Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos da Educação Física (LEEDEF), presente no Centro de Educação Física e Desportos – UFSM. Em particular, o objetivo da referida linha de estudos é pautar reflexões e análises sobre as tendências epistemológicas do conhecimento científico e sobre os parâmetros didáticos que orientam as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar, com a finalidade de socialização de conhecimentos produzidos coletivamente no intuito de constituir um horizonte histórico socialista, produzindo uma unidade em que imbricam educação, ciência e tecnologia (SOUZA et al., 2015).

Na intenção de situarmos nossa pesquisa, tomemos como ponto de partida nosso trabalho de Especialização apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar, aprovado no ano de 2018, intitulado *Educação Física e Escola Pública: trato pedagógico na formação básica para (re)produção do capital*. O objetivo proposto para a referida pesquisa, pautada pela temática “Escola Pública e Educação Física”, era “[...] compreender a função do trato pedagógico da Educação Física Escolar na formação básica dos sujeitos que constituíram as bases de (re)produção do capital na sociedade brasileira” (SCAPIN, 2018, p. 4).

¹ A exposição neste trabalho sobre a BNCC e a Educação Física na área das *Linguagens* será realizada em momento oportuno. Por ora, destacamos que a BNCC se originou a partir de algumas demandas/metodologias (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. Mais informações consultar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17 fev. 2020.

² Nesta dissertação, 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.

³ As referidas experiências sinalizadas como impulso desta proposta de pesquisa se situam no plano dos Estágios Supervisionados e das intervenções realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizadas no período de 2015 a 2017 no Centro de Educação Física e Desportos – CEFD/UFSM.

Para atingir o objetivo proposto, seguindo a abordagem teórico-metodológica do Materialismo-Histórico e pelo método Dialético, construímos um caminho teórico-epistemológico que percorreu o campo histórico de constituição da escola pública no Brasil, bem como elucidamos a inserção da área da Educação Física – oriunda de solo Europeu, construída por uma vertente burguesa, pautada pela corrente positivista e biologicista – no contexto escolar como instrumento para ‘educação dos corpos’ dos educandos, futuros trabalhadores. A saber, nossa preocupação, naquele momento, era evidenciar a função do conhecimento da Educação Física no contexto escolar para formação dos educandos que *a posteriori* seriam trabalhadores da máquina produtiva do capital.

Para a construção do entendimento acerca do movimento histórico da função da Educação Física Escolar na produção dos sujeitos – educandos/trabalhadores – que estavam constituindo as bases de (re)produção do capital, balizamos nossa investigação, de caráter bibliográfico, essencialmente em Saviani (2005, 2012, 2013), Frigotto (2010a, 2010b), Soares (2012) e Castellani Filho (2008). Por conseguinte, como resultados, enalteçemos que a função da Escola Pública e do conhecimento da Educação Física, na qualidade de prática pedagógica para formação dos educandos, esteve condicionada as exigências e mudanças do mundo produtivo do capital. Com as mudanças no mundo do trabalho e as reorganizações socioeconômicas, a escola pública e a Educação Física explicitavam adequações no sentido de contribuir com a reprodução da lógica existente. Neste sentido, ponderamos que,

[...] a função do conhecimento escolarizado da Educação Física, na formação básica dos educandos, esteve atrelada a um projeto histórico de sociedade pautado por princípios ideológicos burgueses, na qual demandou demasiada atenção no cuidado com o corpo – na educação dos corpos – e, com as mudanças no mundo do trabalho, a Educação Física foi se tornando coadjuvante na instrumentalização necessária as demandas do modo de produção capitalista, pois limitou o acesso a Cultura Corporal em virtude dos limites desejados à força produtiva. (SCAPIN, 2018, p. 58)

Nesse sentido, o trato pedagógico realizado historicamente com a Educação Física, contribuiu para preparar/produzir um educando domesticável e suscetível às imposições da sociedade burguesa. Desse modo, sobretudo, dois elementos da área foram fundamentais para projetar nos educandos os saberes e instrumentos necessários para inserção no mercado de trabalho. Num primeiro momento destacamos a *ginástica* – no momento em que a máquina produtiva demandava um perfil de trabalhador que desempenhasse o máximo de sua força física e fosse saudável o suficiente para atender as demandas produtivas – e, posteriormente, o *esporte* – no momento em que o exigido pelo mundo do trabalho era um trabalhador que desempenhasse sua função de forma coletiva, flexível e adaptável, e ademais, havia um

cuidado com o tempo de não-trabalho, de recuperação do trabalhador, em que a manifestação esportiva seria responsável pela manutenção da força física produtiva (SOARES, 2012; CASTELLANI FILHO, 2008).

Na referida pesquisa de Especialização, finalizamos nossas considerações com a intenção de reiterar a relação da existência da Escola Pública e da Educação Física com a totalidade social brasileira na seguinte afirmação:

[...] a Escola Pública e a Educação Física são pertencentes a uma totalidade social, ou seja, relacionam-se com o todo, mas não de forma neutra ou isolada, e sim de maneira enfaticamente subordinada. As implicações da totalidade social que atuam sobre a Escola Pública e no trato pedagógico com o conhecimento escolarizado da Educação Física estabelecem limites na autonomia destas, pois instaura *mediações* com as forças de poder e interesse da elite econômica no interior da luta de classes, tais mediações percorrem os limites do próprio processo de produção material da existência da sociedade na ordem em que se estabelece. Nesta perspectiva, o que atribui sentido para a existência da Escola Pública e para a permanência da Educação Física nos currículos escolares, mesmo de forma secundária, é a sua capacidade de *adequação a posteriori* o desenvolvimento da sociedade. O que cai sobre os ombros da escola e da Educação Física é a imprescindível tarefa de, mediadamente, produzir o capital humano indispensável para seguir com o movimento de (re)produção do capital. (SCAPIN, 2018, p. 59)

O movimento histórico, percorrido na investigação supracitada, foi entre os séculos XIX e XX, e destacamos como atribuições da Escola Pública e, sobretudo, da Educação Física duas funções para manter sua existência nos programas escolares e na formação dos educandos pautada por interesses econômicos para (re)produzir o capital, a saber: *mediação* e *adequação*. Portanto, o que nos convém, neste novo estudo, é ampliarmos e avançarmos o trabalho desenvolvido no ano de 2018, ou seja, nossa intenção é seguirmos investigando, desta vez, o Conhecimento em Educação Física numa discussão de base epistemológica, a partir do Movimento Renovador da área e o ingresso nos anos 2000, situando as atuais bases que sustentam o conhecimento da área, suas aproximações com o campo pedagógico e a Educação Física Escolar, e suas atribuições na formação das forças produtivas no atual grau de desenvolvimento do capitalismo.

Elucidamos que não pretendemos realizar um mapeamento da produção do Conhecimento em Educação Física e, por conseguinte, identificar e classificar as bases epistemológicas de cada trabalho produzido e publicado em determinado periódico ou programa de pós-graduação⁴, mas, sim, nos propomos a realizar uma discussão

⁴ Exemplos de trabalhos realizados a partir dessa perspectiva: Silva (1990, 1997), Almeida; Bracht; Vaz (2012), Bracht et al. (2011) e Bungenstab (2020).

epistemológica⁵, no âmbito da filosofia da ciência, a partir do lugar da Educação Física situado na área das *Linguagens*.

Diante disso, faremos um embate entre os teóricos que advogam em favor da perspectiva Pós-Moderna de Educação Física que derrubam por terra as proposições do projeto moderno⁶ de ciência, racionalidade e conhecimento/produção do real, e apresentam uma redescrição epistemológica (giro epistemológico), assim como uma nova possibilidade de pensar a pedagogia crítica para a área (FENSTERSEIFER, 2000, 2009, 2011; BRACHT; ALMEIDA, 2008; KIRK, BRACHT, ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; VAZ, 2010; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019)⁷. Em contraposição, apresentaremos os teóricos que não comungam dessas perspectivas, advogando em prol de uma concepção materialista e histórica da realidade, e não aceitando, evidentemente, o discurso da era da pós-modernidade buscam uma retomada dos pressupostos ontológicos materialistas situando a Educação Física na qualidade de atividade humana objetivada e materializada no plano da cultura (Cultura Corporal) e possuindo como referente a realidade concreta e objetiva (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011; FRIZZO, 2013; ÁVILA; MULLER; ORTIGARA, 2007; ESCOBAR, 2012; ESCOBAR; TAFFAREL, 2009; SOUZA, 2009)

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 (2018),

⁵ Ao tratarmos sobre as discussões ou análise epistemológica, nos reportamos ao entendimento de Sánchez Gamboa (2015). O autor entende por análise epistemológica, no âmbito da filosofia da ciência, os estudos denominados de meta-científicos, realizando processos meta-analíticos da produção científica, apontando os focos temáticos, referenciais teóricos, recursos e processos imbricados para a produção do conhecimento.

⁶ O projeto moderno de sociedade possuía como horizonte a emancipação humana a partir do progresso e desenvolvimento da ciência, tecnologia e das novas formas de produção da vida e do controle da natureza (ANDERY et al., 2014). Retomaremos a discussão sobre o projeto moderno mais adiante para situá-lo como movimento histórico e apresentar suas conjecturas e determinações que impulsionaram o movimento pós-moderno e a descredibilidade na/da racionalidade moderna (crise da modernidade).

⁷ Outros autores dessa perspectiva e seus opositores no interior do debate epistemológico serão acrescentados no capítulo específico (cap. 4) da discussão epistemológica;

enquanto produto das manifestações e tendências filosóficas e científicas exigidas pelo modo de produção atual, uma vez que é expressão de uma reforma de Estado que, por sua vez, está alinhado ao capital, como veremos adiante.

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 e manter/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(r), da apropriação privada dos meios de produção e da complexidade da economia especulativa que erradica a vida humana (TAFFAREL, ALBUQUERQUE, 2011).

É nesse bojo que tematizamos o/sobre o Conhecimento em Educação Física e seus desdobramentos na formação das forças produtivas do capital, isto é, na formação básica⁸ das novas gerações. 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 realizam essa forma de produção (FRIGOTTO, 2010a). Tal readequação e/ou formação das forças produtivas nos atuais moldes do capital perpassam os espaços/tempo escolares, posto que a educação escolar tornou-se forma hegemônica⁹ e expansiva de educação a partir das demandas burguesas (SAVIANI, 2013), 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).

⁸ Mencionamos os termos *Formação Básica* fazendo referencia ao período/processo de escolarização, isto é, etapa da Educação Básica.

⁹ Abordaremos a discussão sobre a *escola* e a *educação escolar* no primeiro capítulo desta dissertação, desvelando a conjuntura de *escola capitalista* a partir das contradições da relação capital-trabalho e trabalho-educação.

1.1 PROBLEMA

Para elaboração do problema – da pergunta norteadora da pesquisa ou, como explica Kopnin (1978), a produção daquilo que ainda não foi apreendido pelo conjunto dos homens e mulheres, mas que não pode prescindir de um desvelamento e objetivação no plano da materialidade concreta –, além da apresentação acima, ponderamos uma breve contextualização para melhor situá-la enquanto problemática de pesquisa.

Em suma, nos últimos tempos a Educação Física percorreu os caminhos da ditadura empresarial militar¹⁰, período em que o Esporte, numa concepção tecnicista, dominou o cenário escolar e acadêmico, 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 (SOARES, 2012; CASTELLANI FILHO, 2008); bem como, percorreu o caminho dos anos 1980, proferindo severas críticas ao paradigma da aptidão física, surgindo o Movimento Renovador da área pautado pelo movimento pedagógico humanista, que priorizava a inserção das ciências sociais no modo de pensar a Educação Física, sobretudo escolar, produzindo, por fim, as teorias críticas para a área (COLETIVO DE AUTORES, 2012); e, concomitantemente, acompanhou as mudanças socioeconômicas em âmbito mundial, onde o modo de produção passou a ser pautado pela tecnologia e pela microeletrônica, emergindo avanços tecnológicos e informacionais em razão do advento da globalização e a chegada da sociedade dita “pós-moderna” que, segundo Souza (2009), gerou implicações no processo produção do conhecimento nas últimas décadas, acarretando uma contraposição ao modelo de cientificização da Educação Física e do Esporte, pois se contrapôs ao projeto científico moderno. O modo de produção flexibilizou-se, alterando as vias e meios de produção e de consumo, e condicionando atualizações nas forças produtivas.

Diante do exposto, elaboramos como problemática investigativa a seguinte questão: 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?

¹⁰Período em que a Educação Física escolar, pautada pelo decreto de Lei nº 69.450, de 1ª de novembro de 1971, integrou-se na categoria de “atividade escolar regular” (BRASIL, 1971). 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;

1.2 HIPÓTESE

De antemão, gostaríamos de mencionar um elemento que consideramos de grande relevância para o desenvolvimento da referida pesquisa, a saber: a hipótese. A investigação científica, enquanto conhecimento sistematizado, possui, como explica Kopnin (1978, p. 226), “[...] particularidades específicas, relacionadas ao fato de que ela está voltada diretamente para a obtenção de resultados antes desconhecidos ao sujeito (à humanidade e não ao indivíduo)”. A finalidade da investigação científica é obter, no plano do pensamento, um novo conhecimento, não para um sujeito apenas, mas sim para o sujeito em geral, pois “[...] para entender a essência do conhecimento é necessário vê-lo como investigação, porquanto nesta se manifesta justamente a particularidade característica do *conhecimento humano*: o movimento do pensamento no sentido de resultados efetivamente novos”.

Nesse bojo, a hipótese, longe de ser uma determinação científica tão somente no âmbito das ciências naturais, possui, como vemos em Kopnin (1978, p. 240), abrangência e relevância no contexto geral da produção do conhecimento. Nas palavras do autor, conforme tese de Engels, a hipótese “[...] pode ser estendida à ciência em conjunto, uma vez que mediante a hipótese realiza-se o processo de movimento do pensamento em todas as ciências sem exceção (tanto nas naturais como nas sociais)”.

A hipótese, como possibilidade de tornar-se teoria autêntica, a partir dos empreendimentos de probabilidade, suposição, verificação, demonstração e demais formas de construção científica que se efetivam e são validadas no âmbito da prática, apreende os fenômenos e leis do mundo exterior, e seu conteúdo, por conseguinte, assume um caráter objetivo. A partir da necessidade de aquisição do conhecimento objetivo do mundo, a hipótese representa “[...] o reflexo do mundo material na consciência do homem, uma imagem subjetiva do mundo objetivo” (idem, p. 250), isto é, a objetividade do conteúdo de que trata a hipótese no movimento do conhecimento é fonte de primeira ordem para a objetivação de um processo de representação do mundo que se materializa no seio da prática social.

Nesse sentido, nossa hipótese é a *manifestação da linguagem como a categoria que se expressa atualmente, na área da Educação Física, como determinação científico-filosófica para seguimento do processo de (re)produção do capital*. Para tanto, no sentido de realizarmos o movimento do conhecimento no intuito de desvelar (comprovar ou refutar) a hipótese elencada, nosso empreendimento investigativo está em projetar uma compreensão do movimento do conhecimento na constituição dos fenômenos e fatos sociais da realidade, entendida como unidade do fenômeno e da essência, para que as manifestações sociais não

sejam tratadas como abstrações desprovidas de significados produzidas pela práxis humana e, ademais, conhecer adequadamente a realidade para romper com a aparente independência do mundo do imediatismo e da falsa concreticidade (KOSIK, 1976).

Concordamos com o Kosik (1976) sobre a priorização do pensamento dialético para apreensão do mundo concreto-real e mediato na tarefa de avançar da aparência à essência dos fenômenos. O movimento dialético, que articula o lógico e histórico, apreende a “coisa em si”, ou seja, a essência do real, contrapondo a sistematização doutrinária ou a romantização das representações da realidade, destruindo, portanto, a pseudoconcreticidade dos fatos sociais, realizando um processo do qual emerge do mundo da aparência o mundo real. É nesse movimento de atingir a concreticidade dos fenômenos e dissolver as criações fetichizadas de um mundo reificado e ideal (idem) que apresentamos e contextualizamos, a seguir, as faces dos elementos que constituirão o campo teórico-metodológico de nossa pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

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.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Apresentar a atual conjuntura da educação e da escola capitalista na sociedade brasileira considerando a dimensão/contradição educação-trabalho em seu movimento histórico de constituição;
- Elucidar o atual debate epistemológico da Educação Física que sustenta as proposições pedagógicas da área;
- Analisar como as implicações políticas e ideológicas das tendências epistemológicas, que atualmente predominam no âmbito da Educação Física, se apresentam para formação básica (escolarização) das forças produtivas do capital;

- Apresentar a *linguagem* como uma categoria expressiva da materialização da Educação Física, no atual momento histórico, para (re)produzir o capital.

1.4 JUSTIFICATIVA

Justificamos a razão da existência deste estudo no exercício de contextualizarmos e discutirmos o atual movimento histórico de constituição da Escola Capitalista na relação/contradição *educação-trabalho* e na intensificação das contradições entre *capital-trabalho*, identificando os interesses políticos e econômicos que pautam os princípios educacionais no cenário brasileiro e suas consequências e influências, enquanto força ideológica, no trato pedagógico com o conhecimento da Educação Física enquanto prática pedagógica.

Nosso esforço investigativo contribuirá para elucidar os reflexos da organização sócio-política e as demandas do modo de produção nas finalidades da educação, bem como, no processo de formação dos educandos e como a Escola Capitalista se torna um meio para concretização de projetos ideológicos na busca de novas formas de exploração a partir do trato com o conhecimento. Neste processo, acreditamos contribuir para o entendimento da organização escolar, em sua forma capitalista, possibilitando uma estratégia contra-hegemônica para a construção de uma consciência político-pedagógico dos agentes educativos que busque romper com a lógica hegemônica, tendo como ponto de partida e de chegada a produção do Conhecimento na área da Educação Física.

Reiteramos a necessidade de tematizar e investigar sobre o conhecimento em Educação Física, numa dimensão teórico-epistemológica, uma vez que nos encontramos em um 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 e em tempos de pós-verdade¹¹, 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.

¹¹ 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). Abordaremos esse fenômeno no item sobre a Pós-Modernidade.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para realização e concretização do caminho investigativo, na intenção de solucionar o problema proposto e confirmar (ou não) a hipótese elencada, bem como, atender aos objetivos estabelecidos, lançamos mão da filosofia marxista. O processo de produção de conhecimento nessa perspectiva considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, bem como as condições socioeconômicas de produção e as contradições que emergem das práticas sociais (GOMES; MINAYO, 2007).

Nesse sentido, Kopnin (1978), referenciando Lênin, pondera que no campo da ciência e da produção do conhecimento, devemos considerar a historicidade e a provisoriedade dos saberes construídos, pois não podemos supor que o nosso conhecimento seja dado de forma acabada e imutável, porém devemos compreender o processo histórico de construção do conhecimento a partir do desconhecido, compreender o movimento realizado pelo modo de produzir conhecimento pautado pelo impreciso e incompleto para se tornar mais completo e preciso.

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 a vinculação desse com as manifestações da realidade objetiva. Essa corrente filosófica se relaciona com a lógica formal, entretanto possui o intuito de superar seus limites¹² no trato com os fenômenos da realidade a serem analisados, desenvolvendo, por conseguinte, formas superiores de conhecimento.

Kopnin (1978, p. 52) ainda evidencia a primordial relação entre o pensamento e a natureza como formas de apreender e construir um entendimento ou uma ação consciente acerca da realidade objetiva coincidindo dialética, lógica e teoria do conhecimento:

O marxismo demonstrou que a base mais essencial e próxima do pensamento humano é a mudança da natureza pelo homem: a prática. A incorporação da prática à teoria do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico. A objetividade do

¹² Na diferenciação/superação da lógica formal pela lógica dialética de base marxista, Kopnin (1978, p. 80) explica que “A lógica formal estuda apenas um aspecto especial do pensamento e, por isso, não pode pretender a condição de método universal de conhecimento. A filosofia marxista estuda o pensamento e suas leis com a finalidade de descobrir as leis gerais do desenvolvimento dos fenômenos do mundo exterior, bem como para revelar as leis do desenvolvimento do próprio conhecimento, esclarecer a relação deste com os fenômenos da realidade objetiva.”

conteúdo do nosso pensamento, a coincidência das leis do pensamento com as leis do ser é obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza.

Pautando-nos, portando, pela filosofia marxista, realizamos uma análise do objeto investigado (Conhecimento em Educação Física) partindo das bases materiais de produção da existência humana em sociedade. Marx (2008, p. 239), em sua introdução à *Contribuição à crítica da economia política*, argumenta que para compreendermos a existência humana, em primeiro lugar, devemos considerar a produção material, ou seja, “como os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada, é, naturalmente, o ponto de partida”.

Desse modo, assim como Marx analisou a produção material de existência da sociedade burguesa, desvelando e compreendendo suas determinações e contradições, analisamos a produção material da existência da sociedade capitalista a partir do conhecimento da Educação Física e suas bases epistemológicas, tematizada na Escola Capitalista na perspectiva histórica, 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 atual estrutura sócio-histórica. Nossa preocupação, portanto, a partir do plano epistemológico e de uma dimensão histórica, está em compreender como o Conhecimento em Educação Física e suas bases teóricas, filosóficas e científicas, estão contribuindo para a formação da força produtiva da sociedade do capital.

Pautamo-nos, portanto, pelo Materialismo Histórico¹³ e pelo método¹⁴ Dialético de análise e investigação. Para Gil (2008, p. 13), este método apresenta “[...] as base para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não possam ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc”. Para Gomes; Minayo (2007) a dialética trabalha com a valorização das quantidades e qualidades, com as contradições às ações e realizações humanas e com o deslocamento entre parte e todo dos fenômenos.

¹³O Materialismo Histórico possui três funções essenciais: lente para análise da estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, metodologia investigativa e como instrumento de projeção de um projeto histórico de sociedade (CASTANHO, 2010).

¹⁴Compartilhamos do entendimento de Kopnin (1978, p. 91) quando argumenta que o *método* “é um meio para obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o objetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados”.

É nesse bojo teórico-filosófico-metodológico que iremos desenvolver uma análise de base epistemológica. 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. Em suma,

[...] a dialética desenvolva a ideia de unidade entre Epistemologia e Teoria do Conhecimento e as condições materiais e históricas da produção do conhecimento. A base materialista e histórica da lógica dialética permite superar a separação, proposta pelo idealismo alemão, entre ontologia (que trata da realidade) e a gnosiologia (que trata do conhecimento dessa realidade). Superação que acontece quando a realidade e seu conhecimento são concretos e determinados pelas condições concretas da produção desse conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 55).

Nessa perspectiva, entendemos e analisamos o Conhecimento em Educação Física e suas bases epistemológicas como produção histórica e social a partir dos níveis de desenvolvimento das forças produtivas das sociedades (em grau mais complexo na sociedade capitalista) e sua relação de reciprocidade e contradição com o modo de produzir a vida num dado período histórico a partir da formação da força produtiva humana. Bem como, as aproximações com o campo pedagógico considerando os estágios de desenvolvimento da escola em sua forma capitalista na permanente tensão entre escola e sociedade, a partir das contradições trabalho-educação.

No movimento de apreensão da realidade e produção do conhecimento pautado pelo Materialismo Histórico – Dialético há uma preocupação com os equívocos. Tendo o concreto-real como ponto de partida, o mesmo não pode ser tomado pelo pensamento de forma imediata, não podendo reproduzi-lo pelo contato direto, superando, deste modo, as concepções idealistas.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, a determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 2008, p. 260-261)

Evitamos, portanto, uma representação caótica do todo, pois num segundo momento é necessária a realização de uma análise dessa representação na intenção de identificar as mediações e abstrações que se estabelecem no movimento de síntese até chegar a um terceiro momento, a saber, concreto-elaborado (idem).

Em nossa investigação, seguiremos os critérios da pesquisa em educação propostos por Sánchez Gamboa (2012), onde situamos nosso trabalho na abordagem Crítico-Dialética. Para tratarmos, pois, do fenômeno investigativo colocamos em cena duas categorias indispensáveis: a temporalidade e a historicidade, ou seja, nossa preocupação está em compreender o fenômeno na sua articulação com as diferentes fases de evolução/desenvolvimento, isto é, no movimento de constituição da existência ao longo da história.

A produção do conhecimento na perspectiva Crítico-Dialética, seguindo Sánchez Gamboa (2012), constrói-se a partir da percepção do empírico presente elaborando uma imagem sincrética/caótica do todo buscando seus determinantes por meio de análises até chegar num momento de síntese, ou seja, expressão de uma dimensão rica e complexa de muitas determinações constituindo o fenômeno pesquisado. O autor descreve esse processo da seguinte forma:

[...] caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e deste ao concreto pensado. Esse concreto no pensamento, que se refere ao conhecimento propriamente dito, constitui um todo novo que resulta do processo da inter-relação entre objeto em construção e um sujeito também em construção. [...] A dialética inclui a dinâmica do caminho de volta, do todo as partes e das partes ao todo. Dá-se ao contexto uma ênfase fundamental, pois os fenômenos dependem dos contextos da produção, que determinam sua existência, e dos contextos da interpretação, que determinam seu conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 152)

Nosso objeto (Conhecimento em Educação Física), portanto, em si, é uma abstração, se considerarmos a visão imediata/caótica do todo, e entendemos que, de modo aparente, o que se materializa a partir de suas relações com a prática social (trato metodológico, pedagógico e ideológico) corresponda à um fenômeno naturalizado (desconsiderando as determinações sociais, históricas, econômicas, políticas...). Para construir um movimento que vai da aparência à essência, desvelando o objeto/fenômeno em uma realidade concreta/pensada/elaborada e rompermos com essa concepção absolutamente naturalizada das relações sociais, consideramos os determinantes constituído pelas categorias: totalidade, mediação e contradição. Com isso, chegamos a uma síntese mais elaborada do fenômeno/objeto para, pois, compreendermos a concretude real das atuais bases

epistemológicas que sustentam o conhecimento em Educação Física e seus desdobramentos no âmbito pedagógico tendo como pano de fundo a produção material da sociedade com determinado projeto histórico.

Em suma, para produzimos sínteses mais complexas e elaboradas, considerando a tríade *concreto-abstrato-concreto*, realizamos o movimento do conhecimento da aparência à essência, tomamos como ponto de partida: o Conhecimento em Educação Física na área das *Linguagens* no atual grau de desenvolvimento sócio-histórico e produtivo (concreto-real). Posteriormente, constituímos as análises/discussões epistemológicas, elevando o real ao plano das análises (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 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 (concreto-pensado) realizando as sínteses finais com as aproximações com o campo pedagógico/escolar e a formação das forças produtivas.

Para finalizarmos os procedimentos metodológicos, faremos uso de categorias em duas dimensões: categorias metodológicas e categorias de conteúdo. O trabalho com categorias, conforme posicionamento de Kuenzer (1998), propiciam critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos que serão investigados em razão das finalidades da pesquisa, para dispor de princípios de sistematização com a finalidade de atribuir sentido, cientificidade, rigor e relevância ao objeto investigado. Por sua vez, Kopnin (1978) entende que as categorias são o reflexo do mundo objetivo e produto da atividade da matéria elaborada de forma organizada. Para o autor, as categorias são uma generalização dos fenômenos e existem de forma independente da consciência humana, o seu trato permite ao ser humano representar adequadamente a realidade em seu cérebro, ou seja, representar a realidade objetiva no plano subjetivo.

Em relação às categorias metodológicas (leis universais), como já mencionadas, àquelas que nos darão suporte investigativo serão constituídas por categorias nas quais citamos: a *totalidade*, na qualidade de conjunto das determinações econômicas, sociais e jurídicas que se relacionam, assim como, sendo a realidade configurada como um todo estruturado que pode ser dialeticamente compreendido; a *mediação*, que abrange a interação das dimensões citadas anteriormente, sempre mediada por uma terceira dimensão, ou seja, é o conjunto das relações que atua com os fenômenos e com a totalidade; e a *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 que, ao se oporem dialeticamente, incluindo ou excluindo o outro, se destroem ou se superam (KUENZER, 1998; KOSIK, 1976; CASTANHO, 2010).

No que se refere às categorias de conteúdo (particular), Kuenzer (1998) pondera que estas são essenciais para compreensão das mediações no plano do particular, deste modo, investigando as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização a partir de recortes particulares, pautados pela natureza do objeto e finalidade da pesquisa, que se concretiza, portanto, pela apropriação teórico-prática do conteúdo. Como categorias de conteúdo, elencamos: Trabalho-Conhecimento (*produção da existência humana e Cultura Corporal*), Trabalho-Educação (*escola capitalista, mundo do trabalho*), Educação Física-Pós-Modernidade e *Linguagem*.

3. PONTO DE PARTIDA: O CONCRETO REAL NO CONHECIMENTO, NA ESCOLA CAPITALISTA E NO ATUAL MOVIMENTO SOCIO-HISTÓRICO

Elaboramos o presente capítulo no intuito de apresentar o ponto de partida de nosso estudo, isto é, a base concreta real e empírica que, *a posteriori*, será elevada ao nível das abstrações para uma análise epistemológica sistematizada a partir das mediações e categorias elencadas para este estudo que, por conseguinte, será objeto das sínteses finais e manifestação do concreto, mas, desta vez, pensado/elaborado para uma melhor compreensão e ruptura com a aparência imediata.

Desse modo, alinhado aos nossos pressupostos teórico-metodológicos para construção de conhecimento e desvelamento da essência da realidade concreta refletida no plano do pensamento, faremos referência à Marx (2008, p. 260-261). O autor, a partir do seu método da economia política, argumenta que para o conhecimento das leis do desenvolvimento da sociedade é necessário dois momentos: parte-se do empírico (objeto intuitivamente representado na observação imediata) identificado de forma caótica e sincrética que, por meio das análises, chega-se às determinações e abstrações mais simples. Por conseguinte, o segundo momento, recorre-se ao caminho inverso, chegando à síntese desse objeto, desta vez, tratado e compreendido como superação das representações caóticas do todo, constituído enquanto uma totalidade rica de determinações e de relações numerosas.

Dito isso, o caminho teórico traçado na sequência elucida as determinações concretas do mais simples ao mais complexo correspondendo ao processo histórico real (MARX, 2008) de nosso objeto (Conhecimento em Educação Física), seguindo simultaneamente os pressupostos do lógico-histórico, abstrato-concreto, indutivo-dedutivo e analítico-sintético como argumenta Kopnin (1978) ao instaurar os processos de conhecimento e da lógica do pensamento.

Trataremos, portanto, neste capítulo, sobre a produção do *conhecimento*, em especial da Educação Física, ponderando sua importância para a produção da existência humana e seu movimento de relação recíproca e contraditória no atual modo de produção; circunscreveremos sobre a *instituição escolar* enquanto local privilegiado de acesso e socialização do conhecimento sistematizado, delineando nosso entendimento de Escola Capitalista, expondo o movimento histórico de constituição de sua forma e qual sua especificidade na totalidade de nossa sociedade em sua atual organização estrutural na qualidade de produto sócio-histórico burguês; por fim, abordaremos sobre/o *contexto sócio-*

histórico que estamos inseridos, entendido/denominado por alguns autores como: Pós-Modernidade, sistematizando suas características e organização, bem como suas primeiras aproximações e influências no trato com o conhecimento da Educação Física situada, no âmbito pedagógico-escolar, na área as *Linguagens*.

3.1 TRABALHO-CONHECIMENTO: UMA NECESSIDADE PARA A EXISTÊNCIA HUMANA

Nossa intenção é percorrermos o terreno histórico-ontológico para elaborarmos um caminho teórico de constituição da produção do conhecimento, em sua amplitude, como forma de o ser humano se relacionar com o mundo e manter a sua existência. Elucidaremos como o ser humano, em sua forma mais complexa e genérica, foi se hominizando no movimento histórico e qual foi o papel da objetivação e da apropriação do conhecimento na manutenção de sua existência e como a educação corrobora para tal fato, ou seja, a educação na mediação do processo de incorporação da natureza humana para manter o curso de desenvolvimento do gênero humano. Por fim, faremos alguns apontamentos sobre a relação entre conhecimento e capitalismo como forma de produzir as relações de produção e as forças produtivas da sociedade do capital.

Nosso ponto de partida *a priori* é a realidade concreta, sintetizada por múltiplas determinações (históricas, políticas, ideológicas, econômicas...), compondo um todo estruturado que se desenvolve e se produz e reproduz (KOSIK, 1976). Nesse real-concreto, homens e mulheres, enquanto seres histórico-sociais, isto é, em seres em totalidade que se relacionam com a natureza e com seus pares na busca pela produção de sua existência e sobrevivência. Leontiev (1978, p. 261) entende a figura humana como um “[...] produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal” e, ademais, complementa a totalidade humana com a vinculação à natureza social e a vida em sociedade, no seio da cultura produzindo leis sócio-históricas.

Vejamos como se objetiva o fenômeno da produção da existência humana no movimento dialético entre homem/mulher e natureza. Para tanto, lançamos mão do primeiro pressuposto histórico da humanidade, a saber: sua existência, ou seja, sem a existência do homem e da mulher não haveria história da humanidade e, desse modo, enquanto estiver existindo, homem e mulher, estarão produzindo a história e buscando meios para sobreviver (CASTANHO, 2010). Nesse sentido, Marx; Engels (2007) afirmam que:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. Naturalmente não podemos abordar, aqui, nem a constituição física dos homens nem as condições naturais, geológicas, orohidrográficas, climáticas e outras condições já encontradas pelos homens. Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87)

Os seres humanos, para manterem-se vivos, ou seja, existindo, precisaram atuar em prol da satisfação de suas necessidades básicas como comer, beber, vestir-se e ter um local para se abrigar. Produzindo, diante disso, a sua existência, coincidindo, da mesma forma, com a produção dos meios para suprirem suas necessidades materiais, efetivando, por conseguinte, o primeiro ato/fato¹⁵ histórico:

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é o ato histórico, uma exigência fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. (MARX; ENGELS, 2010, p. 53)

O que percebemos, portanto, é que o movimento de relação dialética entre humano-natureza é imprescindível para que se mantenha a vida da espécie, e a capacidade de produzir seus próprios meios para satisfação das necessidades os distingue dos (outros) animais. O ser humano compõe a natureza enquanto ser natural, se diferencia, entretanto, dela concomitantemente ao permanente processo de elaboração de meios/instrumentos/artefatos para sobrevivência e perpetuação da espécie. Os homens e mulheres, portanto:

Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265)

O que estabelece a diferença da humanidade para com os animais na interação com a natureza é o fato dos animais traçarem uma relação biologicamente determinada¹⁶, ou seja,

¹⁵ O primeiro ato *histórico* desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a *produzir seus meios de vida*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

¹⁶ Duarte (2013) elucida que a tarefa de transformação da natureza para sobrevivência não se limita apenas aos seres humanos, os animais também desempenham/realizam essa tarefa, por exemplo, ao se alimentarem de algum vegetal, construírem um ninho, etc; porém esse ato de objetivação por parte dos animais ocorre de forma elementar e com limites biologicamente determinados.

sua conexão e formas de existir e de extrair da natureza seus recursos vitais estão determinadas pela especificidade de sua natureza sendo transmitida entre gerações de forma genética. Sua sobrevivência dá-se pela capacidade de adaptação ao meio e suas modificações estão limitadas ao imediatismo das situações enfrentadas e condicionadas pela realidade (ANDERY et al., 2014; DUARTE, 2013).

No caso dos animais, a relação entre a evolução da espécie e a ontogênese é feita pela herança genética, ou seja, cada ser singular recebe, por meio dessa herança, salvo em casos de anomalias, as características fundamentais da espécie. Ele desenvolverá estas características adaptando-as às condições ambientais variáveis. As variações de comportamento decorrerão sempre da necessidade de adaptação às variações nas condições ambientais, na luta pela sobrevivência. (DUARTE, 2013, p. 37)

Por sua vez, o gênero humano extrapola os limites do imediatismo e da natureza biológica. Ele atua sobre a natureza com a intenção e possibilidade de produzir para além de sua necessidade e de sua prole – produz num caráter universal. O humano atua, ademais, pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e socializados via educação e cultura, pontos relevantes que serão retomados *a posteriori*. Andery et al. (2014) apresentam outra dimensão da relação homem/mulher-natureza ao evidenciarem que a natureza se humaniza ao ser atingida pela ação humana.

A atuação do homem diferencia-se da do animal porque, ao alterar a natureza por meio da sua ação, ele a torna humanizada; em outras palavras, a natureza adquire a marca da atividade humana. Ao mesmo tempo, o homem altera a si próprio por intermédio dessa interação; ele vai se construindo, vai se diferenciando cada vez mais das outras espécies animais. A interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de *produção da existência humana*. (idem, p. 10)

Nesse sentido, Duarte (2013) reitera a especificidade e capacidade do gênero humano em criar e desenvolver suas características ao longo do processo histórico de apropriação da natureza – pela atividade social – e objetivação dos seres humanos na natureza transformada.

Evidenciamos, por conseguinte, a capacidade de permanente transformação dos homens e mulheres. Esses, ao agirem e transformarem a natureza, transformam-se a si próprio resignificando-se e dando novos sentidos ao seu ser e ao seu meio. Suas ações se manifestam de forma intencional e objetivada, seus interesses pessoais e coletivos pautam o movimento

de transformação da natureza, muitas vezes em detrimento do bem estar natural¹⁷. O suprimento das necessidades concretas e materiais corroboram para a manipulação dos recursos naturais acarretando mudanças que acompanham o movimento de evolução/desenvolvimento humano (ser social) em sociedade.

Dito isso, acreditamos que as exposições anteriores sejam suficientes para entendermos a permanente dependência humana pela natureza na busca por permanecer vivo. Precisamos, neste momento, compreender qual elemento fundamental realiza a mediação entre o homem/mulher e a natureza para transformá-la e extrair dela seus recursos para sobrevivência, centralizando, desse modo, na atividade vital de desenvolvimento dos seres humanos.

Marx (2010) compreende a “atividade vital” como meio de satisfação das carências e necessidades humanas indispensáveis para sua existência. Desse modo, nos debruçaremos em tratar sobre o sentido do *trabalho* enquanto categoria/elemento central no permanente processo de busca pela existência e (re)produção do gênero humano. Duarte (2013, p. 23) corrobora nosso entendimento sobre o *trabalho* enquanto atividade vital à permanência da humanidade na seguinte afirmação:

A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente construídas. O trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade.

Ao discorrermos sobre *trabalho*, não estamos nos referindo à concepção de trabalho como fonte de riqueza, muito bem evidenciada, por exemplo, numa esfera econômica na qual na sociedade capitalista é tratado como trabalho alienado e abstrato (MARX, 2010). O *trabalho* que mencionamos extrapola a dimensão economicista, atinge uma dimensão ontológica que vai muito além de riquezas materiais. Em especial, neste item, abordamos sobre a ideia de *trabalho* seguindo a concepção, de base marxista, de Andery *et al.* (2014, p. 11), na qual elucidam o *trabalho* como sendo “[...] uma atividade humana intencional, que envolve uma forma de organização, objetivando a produção dos bens necessários a vida

¹⁷ Referimo-nos ao movimento de exploração da natureza e de seus recursos de forma incontrolada ou destrutiva em despeito ao desenvolvimento e enriquecimento humano. Tal exploração é intensificada, atualmente, com o objetivo de acumulação do capital.

humana [...]”, ou como se refere Engels (2004, p. 13) ao expor em sua compreensão que, no movimento histórico concreto de evolução humana, o *trabalho* tornou-se “[...] a condição básica fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem [...]”.

Atentamo-nos a uma questão em específico quando o autor referido elucida que o *trabalho* não é ‘uma’ condição básica fundamental; indiscutivelmente ele é ‘a’ condição básica fundamental. Tão importante que, como produto de toda sua manifestação, temos a humanidade em sua escala mais desenvolvida, onde efetivamente o elemento *trabalho* foi imprescindível para o ser humano se desprender (parcialmente) da natureza biofísica e gerar/conectar sua natureza humana¹⁸.

Nesse sentido, Engels (2004), seguindo uma corrente evolucionista ou darwinista, concebe que o ser humano, ao satisfazer suas necessidades e atuar sobre a natureza, movido pelos impulsos de suas obrigações vitais, diferenciou-se e afastou-se do macaco¹⁹. O que o autor pretende elucidar é o papel do *trabalho* na transição do macaco em ser humano, ou seja, a constituição do ser humano deu-se pelas diferentes formas de se relacionar com a natureza, o que acarretou em seu desenvolvimento humano, isto é, em sua humanização enquanto ser social. Engels expõem suas considerações citando o exemplo da “mão”, a qual foi transformando-se a partir dos estímulos e das necessidades concretas que lhe eram atribuídas na sua ação com o mundo. Para o autor,

[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também fruto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, 2004, p. 16)

Sobre o aspecto das dimensões da evolução humana, Leontiev (1978) evidencia que no processo de passagem dos animais ao ser humano, na relação das leis biológicas com o

¹⁸ Saviani (2013a) desenvolve a ideia da produção da *natureza humana*.

¹⁹ Engels (2004), em seu texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, entende que a evolução e produção humana deu-se a partir da superação da condição natural apresentada por uma espécie de ‘macaco antropomorfo’, seguindo uma vertente darwinista. O homem, na compreensão do autor, evoluiu ao passo em que foi modificando suas formas de se relacionar com a natureza mediada pela ação do *trabalho*. Ainda segundo ao autor, *o trabalho* e *a palavra articulada* foram dois estímulos principais que atuaram diretamente na transformação do cérebro do macaco em cérebro humano. Outro fator de extrema importância para a sobrevivência da espécie humana foi a capacidade de adaptação ao meio. Ver mais em Ricardo Antunes (2004), *A Dialética do Trabalho*.

desenvolvimento do trabalho e da comunicação, iniciaram-se algumas transformações na constituição anatômica, no cérebro, nos órgãos dos sentidos, na mão e nos órgãos da linguagem do homem. Em síntese, o desenvolvimento biológico do homem estava dependente do desenvolvimento dos processos sociais pautado pelas *leis socio-históricas* no decorrer do processo de hominização em uma sociedade organizada pelo *trabalho*.

Leontiev (1978, p. 262-264), destaca que o referido processo se manifestou em 3 estágios. Em síntese podemos apresentá-los: 1º) *preparação* biológica do homem/mulher representado pelos australopitecos: eram animais de vida gregária, conheciam a posição vertical, e serviam-se de utensílios rudimentares, isto é, não trabalhados, nesse estágio reinavam as leis biológicas e as formas primitivas de comunicação; 2º) a *passagem* ao homem/mulher, representado pelo pitecantropo e pelo neanderthal: estágio marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas de trabalho e sociedade. Embora ainda houvesse destaque das leis biológicas, em razão do desenvolvimento do trabalho e da comunicação, ocorriam modificações anatômicas (transmitidas pelas gerações de forma hereditária), no cérebro e na mão, nos órgãos do sentido e da linguagem. Desse modo, o desenvolvimento biológico submeteu-se ao desenvolvimento da produção social, por conseguinte, desencadeando o humano na imbricação das leis biológicas (na adaptação dos órgãos às necessidades e condições da produção) e das leis sócio-históricas; 3º) *aparecimento* do homem/mulher atual, representado pelo Homo sapiens: desprendimento das dependências biologicamente determinadas e a primazia das leis socio-históricas, ou seja, “significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento socio-histórico ilimitado”.

Concomitantemente ao movimento de mudanças e evolução histórica do ser humano em sua totalidade, sua capacidade de produzir e criar os meios e os instrumentos para manter sua existência foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada a cada nova necessidade concreta e vital²⁰, ampliando e intensificando a diferença entre produção animal e humana (DUARTE, 2013).

A título de exemplo, Lessa (2011) cita a elaboração da ferramenta “machado”. Essa ferramenta, produzida a partir da síntese entre a pedra e madeira, organizadas numa determinada forma e determinado fim por meio do *trabalho*, recebeu um papel funcional/operacional para a atuação do ser humano perante a natureza na tentativa de suprir, por exemplo, a necessidade de quebrar um coco. Esta produção de instrumentos materiais

²⁰ Na concepção marxista entendido como “ato de nascimento que se supera” (DUARTE, 2013, p. 53)

para sobrevivência dá-se de forma objetivada, ou seja, o humano transforma a realidade de forma projetada e sistematizada segundo seus desejos e interesses.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978, p. 268) explicita sua compreensão sobre os instrumentos produzidos pela/para humanidade na seguinte afirmação:

O instrumento é um produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades.
O Instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Entretanto, Saviani (2013a) e Lessa (2011) nos alertam a respeito de um fator importantíssimo a ser considerado para entendermos o processo de produção dos instrumentos e meios de existência. Saviani (2013a, p. 12) em seus estudos nos sinaliza que “[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais”. Lessa (2011), seguindo essa mesma linha de raciocínio, evidencia que a projeção material dos instrumentos na consciência humana é entendida como uma prévia-ideação do objeto tendo sempre como ponto de partida uma necessidade concreta.

Em síntese, prévia-ideação e objetivação são determinantes fundamentais para uma resposta às necessidades objetivas e concretas da realidade. A necessidade *a priori* demanda na consciência uma prévia-ideação (formas de atender a necessidade, idealizada e representada mentalmente) para, posteriormente de forma objetivada, ser transformada em instrumento concreto, produzido pelo *trabalho* modificando a natureza e o ser humano.

Noutras palavras, Duarte (2013, p. 28) explica que o processo de produção dos instrumentos “[...] é tanto um processo de apropriação da natureza pelo ser humano como um processo de sua objetivação”. O autor, priorizando a relação e o conhecimento da natureza do objeto por parte do ser humano²¹, intensifica esse entendimento reiterando que:

A transformação dos objetos naturais em instrumentos, meios da ação humana, é o melhor exemplo de apropriação da natureza pelo ser humano. Um instrumento é não apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. O ser humano cria novo significado para o objeto. Mas

²¹ De acordo com o pensamento marxista, é a partir da produção de instrumentos que surge algo até então inexistente na história humana, a saber, a relação entre sujeito e objeto. Isto é, para o animal não há distinção entre sujeito-objeto, sua atividade se manifesta de uma única forma (coincide-se), porém para o humano é necessário uma distinção entre o que o objeto é para ele e o que o objeto é independente dele, ser humano. (DUARTE, 2013, p. 29).

essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar, porque o ser humano precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o ser humano se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso só se torna possível tempos após sua criação, por não existirem naquele momento as condições necessárias para que a prática social incorporasse a invenção. (idem, *ibidem*. grifos do autor)

Na relação com o mundo concreto e repleto de demandas vitais, para prosseguir com o curso de sua história, a humanidade, concomitantemente à transformação da natureza e produção de instrumentos, foi desenvolvendo sua capacidade intelectual e cognitiva – foi produzindo sua consciência. Como vimos, o ponto de partida é a realidade concreta e objetiva, a partir dela os sujeitos projetam suas ideações e constroem sua forma de agir e compreender a realidade. Marx e Engels esclarecem essa afirmação na seguinte passagem:

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Pela primeira maneira de considerar a coisas, parte-se da consciência como o próprio indivíduo vivo; pela segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como a sua consciência. (MARX; ENGELS, 2010, p. 52)

Podemos perceber, destarte, que a produção da consciência humana não ocorre de forma espontânea, isto é, não surge do “nada-imediato”. Pelo contrário, os sujeitos estabelecem uma relação determinada a algo externo a si (a realidade concreta-objetiva), provocando o encaminhamento de respostas condizentes às demandas da vida. Como resultado e produto desse movimento são oriundas objetivações concretas que se manifestam de forma material ou imaterial, sendo de extrema importância vital para a existência humana.

É o processo de produção da existência humana porque o homem não só cria artefatos, instrumentos, como também desenvolve ideias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para a sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento...). A criação de instrumentos, a formulação de ideias e formas específicas de elaborá-los – características identificadas como eminentemente humanas – são frutos da interação homem-natureza. Por mais sofisticadas que possam parecer, as ideias são produtos que exprimem as relações que o homem estabelece com a natureza na qual se insere. (ANDERY et al., 2014, p. 10)

Neste estupendo fenômeno humano de produzir sua existência por meio do *trabalho* distinguindo-o, portanto, dos (outros) animais, a produção das ideias acompanha o movimento histórico das mudanças da humanidade. A constituição das ideias representa uma ação

recíproca entre o sujeito e o mundo em que vive; manifesta a forma de viver e de se relacionar com seus pares e com o mundo. O mundo concreto-objetivo se movimenta e se transforma e o humano (sua consciência) move-se junto, entretanto não de forma passiva, mas ativamente, atuando sobre o mundo e, simultaneamente, entrelaçando-se às modificações da realidade projetando sobre ela seus interesses e suprimindo suas necessidades (MARX; ENGELS, 2010; ANDERY et al., 2014).

Na interação com a natureza, ao elaborar os meios e instrumentos para sua sobrevivência, o ser humano produz algo indispensável para seguir com o movimento vital da espécie, a saber: o *conhecimento*. Elucidamos que nos momentos em que o humano encontrou uma (nova) necessidade e teve que projetar algum meio e instrumento para saná-la, modificando a natureza e a si próprio, estava havendo a produção de conhecimento, de saberes, que foram acumulados e sua socialização instaurou-se de extrema importância para seguir com o movimento histórico da humanidade. Nas palavras de Martins (2013), esse movimento propicia aos sujeitos a formação das propriedades humanas, das particularidades psicofísicas requeridas para a produção de sua existência, bem como marca a transição da história natural dos animais para a história social dos indivíduos.

Citamos anteriormente o uso do “machado” como instrumento e produto da ação humana. Pois bem, sua materialização para, por exemplo, solucionar a tarefa de quebrar o coco, passou por um processo de contato com realidade concreta, prévia-ideação – imagem subjetiva da realidade objetiva identificando a necessidade a ser suprimida e produção consciente do que fazer para solucionar o problema – e, por fim, elaborar o machado como resposta e instrumento para tal tarefa de forma objetivada. Ao realizar a tarefa, portanto, o ser humano produziu conhecimento e adquiriu uma nova habilidade, mudou a realidade e supriu sua necessidade, e, ademais, tal produção está à disposição para fazer parte do manancial de saberes de seu grupo social de maneira universal.

Do conhecimento imediatamente útil para a produção do machado se evolui para o das propriedades das pedras em geral e, desse modo, para o da natureza. O mesmo ocorre com todos os objetos com os quais os homens entram em contato: de um conhecimento singular e imediato se evolui para outro cada vez mais abrangente e genérico. Por esse meio, um conhecimento que se originou da construção do machado pode converter-se em algo útil para a construção de casa, pontes etc. Isto é, pode ser aplicado em situações muito diferentes daquela em que se originou. (LESSA, 2011, p. 25)

Em síntese, ao produzir sua existência agindo mutuamente com a natureza e com seus pares na ação de construir meios e instrumentos, o ser humano produziu/produz conhecimento

útil para manter a vida da espécie. Tal conhecimento se expressa de forma material, na produção de instrumentos e ferramentas e/ou de forma imaterial como a produção de crenças, valores, leis, cultura, etc, elementos que são fundamentais para o metabolismo social dos grupos. Toda essa produção humana, Saviani (2013, p. 13) compreende na forma de “[...] natureza humana que não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. Do mesmo modo, concordamos com o posicionamento de Lessa (2011) ao passo em que o autor destaca que todo o conhecimento humano – o que faz parte da natureza humana – deva se tornar patrimônio de toda a sociedade a partir de sua generalização. O referido autor atenta para o fato de que o conhecimento deva ser generalizado, disseminado, disposto a todos os indivíduos, a saber, “[...] o que era de domínio de apenas uma pessoa torna-se de toda a humanidade” (idem, p. 25). É nesse processo de generalização e socialização dos saberes produzidos pela humanidade que a *educação* entra em cena.

Em relação ao papel da educação no fomento à reprodução do gênero humano, a partir da apropriação e transmissão de geração em geração dos objetos e fenômenos da cultura humana cristalizada historicamente e que não são herdadas biologicamente, Leontiev (1978, p. 272) pondera a função exercida pela *comunicação*. Para o autor, essa ação de transmissão de conhecimento é a “[...] condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade [...]”, pois, explica o autor: “[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*”. Desse modo, para que aptidões tornem-se órgãos de sua individualidade, cada indivíduo deve entrar em relação e interação com os fenômenos do mundo circundante e com os demais sujeitos (homens e mulheres) num processo comunicativo, instaurando processos educativos.

O autor explica e exemplifica a apropriação das aptidões humanas na necessária relação entre o processo de comunicação e a educação ao situar a criança no mundo:

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Nessa perspectiva, elucidando a importância da comunicação enquanto elemento para socialização do conhecimento, Martins (2013) pondera que essa, enquanto conquista dos indivíduos pela natureza social do trabalho, adquiriu novas propriedades e possibilitou a

apreensão das representações abstratas do objeto na forma de conceitos, bem como, a aquisição dos elementos da cultura.

A capacidade humana de produzir conhecimento indispensável para a reprodução de seu gênero contribui para estabelecer uma linguagem humana usada para manter uma relação com seus pares e com o mundo. Marx; Engels (2010) explicam que a linguagem é tão antiga quanto à consciência, sendo aquilo que há de comum entre os seres humanos. Caracteriza-se, desse modo, pela incompletude e pela necessidade de intercâmbios com outros seres humanos, sendo também produto do *trabalho* e uma forma de comunicação com o mundo e com seus semelhantes. Martins (2013, p.108), fazendo referência à Vygotski, argumenta que:

O desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo de experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético²².

A educação, diante disso, pauta uma mediação no processo de socialização do conhecimento e da linguagem produzida pelos homens e mulheres. Desse modo, entendemos que a função social da educação seja dispor a todos os seres sociais a cultura, o saber, o conhecimento, a linguagem humanamente produzida. Corroborando nosso entendimento, Martins (2013) argumenta que os processos educativos produzem um terreno fértil para a aquisição das particularidades humanas e dos complexos comportamentos elaborados culturalmente, bem como do legado objetivado pela prática histórico-social. Segundo a autora, é nesse movimento, portanto, que os sujeitos enriquecem seu universo de significações, superando as formas mais imediatas e aparentes dos fenômenos.

Concordamos com Saviani (2013a) quando o autor menciona que o ser humano, ao extrair da natureza seus meios de subsistência, acaba por criar o ‘mundo da cultura’ ou produzir a ‘*natureza humana*’. A educação, segundo o autor, pertence à esfera do trabalho imaterial, carregada de simbolismo que trata da produção do saber (sobre a natureza, sobre a cultura) e onde os atos de produção e de consumo imbricam-se²³. A especificidade da educação, nessa perspectiva, se manifesta no trabalho educativo, elucidado na seguinte passagem,

²² No processo de desenvolvimento dos indivíduos, os elementos filogenéticos e ontogenéticos estão atrelados à vinculação entre natureza e cultura. Na filogênese elas se manifestam de forma independente, já na ontogênese elas aparecem unidas, formando uma unidade complexa (MARTINS, 2013).

²³ Ver em Saviani (2013a, p. 12);

Consequentemente, o *trabalho educativo* é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013a, p. 13, grifo nosso).

O referido autor manifesta em sua exposição que a razão da existência da educação está em produzir nos sujeitos o que é gerado humanamente ao longo da história para que possam usufruir do mundo cultural, simbólico e material, pertencente a todos os sujeitos sociais. A educação, portanto, tem um papel fundamental no processo de humanização dos sujeitos. Reiterando, os saberes (sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, científico, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático e teórico) humanamente produzidos – socialmente generalizados pela educação, em sua forma mais ampla – sintetizam-se com a condição biofísica estabelecida pela natureza. Natureza humana e natureza biológica concentram em si, ou seja, em unidade, para constituir o ser humano.

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos em que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 2013a, p.7)

Ao incorporar, isto é, ao interiorizar a natureza humana, a qual temos por preferência chamar de *mundo da cultura*, os grupos de homens e mulheres promovem-se modificando suas dinâmicas sociais, transformando a realidade material e ideativa na qual se inserem no movimento inesgotável da prática social (DUARTE, 2016). A ação de promover-se enquanto humano, a partir da apropriação do mundo da cultura, possibilita aos sujeitos tornarem-se cada vez mais capazes de conhecer e apreender a realidade para nela intervir e transformá-la, na intenção de ampliar sua liberdade e sua comunicação, sua interação e cooperação para com os outros membros de seu grupo.

A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionantes da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. E a liberdade abre ao homem um novo campo amplo para a valorização e os valores. Sendo a liberdade pessoal e intransferível, impõe-se aqui o respeito à pessoa humana; como eu sou um sujeito capaz de tomar posições, de avaliar, fazer opções e engajar-me por elas, assim também aquele que vive ao

meu lado, perto ou longe, é igualmente um sujeito e jamais um objeto. (SAVIANI, 2013b, p. 45)

A apropriação cultural, por conseguinte, possibilita ao ser humano, dentre várias formas, exercer sua liberdade perante a natureza e ao mundo. O gênero humano, culturalmente produzido, expressa sua liberdade de forma natural (socialmente determinada), diferentemente dos (outros) animais, pois esses estão aprisionados em sua natureza de forma genética e rudimentar (biologicamente determinada). As relações sociais e culturais construídas historicamente estabelecem (ou não) as condições de manifestação da liberdade e autonomia dos sujeitos para se relacionarem com a realidade concreta e com seus pares no contínuo movimento de mudanças do contexto social, político e econômico.

Mencionamos esse fato, pois gostaríamos de iniciar uma discussão a respeito da relação do conhecimento e o modo de produção capitalista, uma vez que, ao determinar as relações de produção e o desenvolvimento da força produtiva, condiciona determinadas formas de tratar o conhecimento (sobretudo elaborado - científico) e as próprias relações de trabalho (trabalho ontológico x trabalho alienado). É nesse sentido que se torna relevante pautarmos uma discussão cotejando *humanização-alienação*.

Até então, viemos elaborando teoricamente a construção do gênero humano em sua forma ontologicamente genérica, isto é, quando homens e mulheres que atuam com/sobre a natureza de forma livre e universal, construindo seu gênero e estabelecendo determinado controle sobre a natureza inorgânica em que vivem (MARX, 2010). A forma genérica humana depende das relações de trabalho travadas na dimensão socio-histórica, da produção de conhecimento e instrumentos indispensáveis ao processo de humanização. Entretanto, ampliando nosso entendimento, vejamos como esse processo ocorre no movimento de constituição da sociedade de classes, sobretudo na sociedade capitalista.

Sabemos que o *trabalho* é a categoria central para a produção da existência humana, entretanto, a partir dos saltos históricos e do desenvolvimento produtivo dos povos, emergiu a apropriação privada dos meios de produção e a sociedade de classes com dois segmentos: dos proprietários e dos não-proprietários (SAVIANI, 2007). No bojo da propriedade privada e das classes sociais, o *trabalho* permaneceu (ainda permanece) como fonte de toda a produção vital humana, entretanto com novos contornos. O não-proprietário, ao depender do *trabalho* como fonte de vida, por não ter posse de nada mais do que sua força de trabalho, estava subordinado às demandas do proprietário, estando resguardado, desse modo, ao não-proprietário a tarefa de produzir a sua existência e a existência de seu senhor.

Esse fato ocorre, como argumenta Leontiev (1978, p. 275), a partir da divisão social do trabalho que:

[...] transforma o produto de trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de *mercadoria*.

Nesse sentido, o *trabalho*, que teria uma função essencial e ontologicamente humana, deixa de ser uma atividade vital consciente, nos marcos de Marx (2010), e assume uma feição negativa, estranhada, alienada, na forma de mercadoria. Essas características do *trabalho*, que advém da divisão social do trabalho, corroboram as desigualdades entre os humanos. Leontiev (1978, p. 274), explica que as desigualdades humanas não são de ordem natural, mas, sim, socialmente determinadas a partir “[...] das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”. O autor amplia sua explicação ao mencionar que a desigualdade é marca da desigualdade econômica entre as classes e na diversidade das relações de aquisições que encarnam os instrumentos e o acervo da natureza humana, formado no movimento socio-histórico.

O fenômeno do estranhamento e da alienação do *trabalho* delineou a história da humanidade desde a antiguidade até nossos dias, como destaca Saviani (2007)²⁴. Para Marx (2010, p. 85) o trabalho estranhado “[...] inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua existência”. O *trabalho*, que se manifesta ontologicamente como categoria central para produção do ser social, na sociedade de classes se resume: para o trabalhador, a tão somente uma mercadoria subordinada ao dono dos meios de produção, expressa nas relações de troca como forma de manter/produzir o mínimo para a existência; para o capitalista, a uma mercadoria imprimida determinado valor de troca tendo como finalidade a produção de mais-valia e a acumulação de capital.

A sociedade burguesa, de base material capitalista, é a organização social e histórica de produção mais desenvolvida e mais diferenciada (MARX, 2008). Desse modo, as relações

²⁴ Na relação de classes, o autor caracteriza da seguinte forma: Antiguidade – aristocracia e os escravos; Idade Média – senhor feudal e servos; e na sociedade moderna (capitalista) – burguesia e proletariado. O autor também explica a relação de trabalho na sociedade comunista primitiva, nas relações de produção primitiva, onde não havia a organização em classes e a divisão do trabalho seguia os princípios de ordem natural.

de trabalho também se tornam cada vez mais complexas, intensificando a exploração e a alienação do trabalho e do trabalhador. O *trabalho*, por conseguinte, subordina-se ao capital na forma assalariada, acentuando a relação contraditória humanização-alienação.

Duarte (2013) apresenta elementos que auxiliam na compreensão e exemplificação desse processo/relação. Para o autor, na formação histórica do trabalho na sociedade capitalista, a objetivação (transformação da natureza e humanização) mostra-se alienada uma vez que o trabalhador produz mercadoria expressa em duas perspectivas: valor de uso (trabalho concreto) e valor de troca (trabalho abstrato). Desses valores, uma parte retorna ao trabalhador na forma de salário e o restante é usurpado pelo capital, enquanto seu algoz. Nesse sentido, o trabalhador não é o sujeito de sua atividade que, por sua vez, se manifesta de forma externa e estranhada, bem como desconexa de sua individualidade e necessidade. O produto de sua atividade transforma-se, em vista disso, em capital, sendo o *trabalho* apenas um meio para o crescimento e valorização do capital financeiro e econômico de ordem privada.

A relação contraditória entre humanização-alienação apresenta desdobramentos também no âmbito da cultura, da ciência e do conhecimento²⁵. Sobre isso, Leontiev (1978) evidência que, do mesmo modo que na sociedade de classe, as riquezas materiais ficam concentradas nas mãos de uma minoria, a produção intelectual e cultura também estão dispostas apenas nessas mesmas mãos. O autor destaca que no interior dessa contradição (humanização-alienação), há como plano de fundo a formação das bases e forças produtivas materiais da sociedade, pois, por exemplo, ao passo em que uma ínfima minoria enriquece sistematicamente o seu rol de conhecimento, cultura e artes, uma massa populacional deve contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural indispensável à produção das riquezas materiais nos limites que lhes são destinadas.

Esse fato justifica, por exemplo, o processo de precarização da educação pública e das atribuições destinadas à Escola Capitalista enquanto produto da sociedade burguesa, como veremos no próximo item. O que nos interessa nos limites dessa discussão é entender como a minoria dominante, além de concentrar a riqueza material, produto da objetivação alienada (DUARTE, 2013), também concentra os instrumentos imateriais, intelectuais e científicos, como descreve Leontiev (1978, p. 276) situando a luta (de classes) ideológica:

²⁵ As relações educação-trabalho e a educação/conhecimento no capitalismo serão tratadas no próximo item.

Como a minoria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça por os colocar ao serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura. Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinadas a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica*.

Percebemos, desse modo, que no interior dessa luta ideológica se situa a luta de classes ou coincide com ela. O que está na essência da estratificação da cultura, do conhecimento e da ciência é a permanente imposição de uma classe sobre a outra estabelecida a partir da apropriação privada, no intuito de preservar a ordem social vigente e aumentar as taxas de lucro do capitalista. Para tanto conhecimento e ciência, frutos do trabalho humano, convertem-se em forças produtivas, em dominação política e força ideológica (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2015)²⁶. Entretanto, esse fato não segue uma ordem natural ou um determinismo, e sim um movimento histórico que coloca em contradições a partir de diferentes interesses no interior da luta de classes onde, nesse caso, destacamos a luta da classe trabalhadora, enquanto classe revolucionária (MARX; ENGELS, 1999), para se apropriar dos meios de produção, eliminando, com isso, a sociedade de classes, a alienação e exploração do trabalho, bem como a estratificação da cultura e do conhecimento objetivado.

Em síntese, nesse item constatamos que ao apropriarem-se do mundo da cultura (saberes, conhecimentos, instrumentos, artefatos, códigos...), mas não rompendo totalmente com a natureza biofísica, os sujeitos estabelecem formas mais complexas e elaboradas de se relacionar com a natureza e consigo. Podemos, desse modo, até proferir que os humanos – integrados de saberes e instrumentos produzidos ao longo da história – dentro de seus limites, tiveram ao curso de sua existência e reprodução total controle da natureza para extrair dela sua sobrevivência e produzir os conhecimentos indispensáveis à sua existência, tendo que, consequentemente, socializar e generalizá-los às gerações seguintes via educação em sua forma mais ampla. Por conseguinte, no avanço histórico, a apropriação privada, a sociedade de classes e o modo de produção capitalista estabeleceram outras mediações e determinações às relações entre *trabalho-conhecimento-capital*, subordinando o *trabalho* às mais intensas

²⁶ Essa relação será objeto de discussão mais adiante, em momento oportuno.

formas de exploração e alienação, bem como concentrado, de forma privada, os produtos materiais e imateriais produzidos nas relações dos homens/mulheres-natureza.

3.1.1 O Conhecimento em Educação Física e seu lugar no capitalismo

No item anterior elaboramos um percurso teórico sobre a produção do gênero humano e da produção de conhecimento – dos saberes, da cultura – indispensável para produção de meios e instrumentos para seguir com o seu curso vital. Evidenciamos como a categoria *trabalho* foi/é fundamental para elaboração e sistematização de tais meios e conhecimentos e, por conseguinte, quão importante foi/é a *educação* como forma de generalização e socialização da cultura produzida na pretensão de humanizar os sujeitos e produzir em cada indivíduo a natureza humana objetivada. E por fim, delineamos uma breve discussão situando a cultura e o conhecimento no âmbito das sociedades de classes, sobretudo na sociedade capitalista, caracterizando a relação contraditória *humanização-alienação*.

Em relação ao processo de produção de conhecimento, saberes e ideias, Andery et al. (2014) argumentam que a significância dessa produção humana está em proporcionar aos homens e mulheres os caminhos para entender e explicar racionalmente a natureza e a sociedade estabelecendo leis que permitam a atuação humana a produção de suas formas de racionalidade como reflexo da realidade concreta no pensamento. Para as autoras, o conhecimento se manifesta de várias formas como, por exemplo, senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, entre outros. Além disso, é determinado pelas necessidades materiais dos sujeitos no decorrer da história e pautado pelos antagonismos presentes nos modos de produção e nas transformações de um modo de produção em outro.

Freitas (1995), indo ao encontro do entendimento das autoras, explica que a organização e sistematização do conhecimento, em especial do conhecimento científico, está diretamente relacionado com o modo de produção material da sociedade. O autor, abordando sobre o trato com o conhecimento na sociedade capitalista, cuja organização enfatiza a fragmentação entre trabalho-trabalhador, momento de concepção e momento de execução, justifica que essa organização produtiva corrobora com uma cisão do conhecimento e das ciências em compartimentalizações. Desse modo, a ciência passa a ser organizada em ciências naturais e ciências sociais, reiterando a vinculação de dependência entre ciência e processo produtivo.

O autor ainda adverte que o processo produtivo determina a aplicação intencional das ciências naturais nos fenômenos sociais, ou seja, a ciência, majoritariamente da natureza, constitui-se força produtiva direta, acarretando, conseqüentemente, uma hierarquização das ciências em razão da lógica e dos interesses do capital. Em vista disso, na organização racional do conhecimento pautado pela lógica capitalista, as prioridades que em tempos passados estavam atreladas às necessidades do coletivo social, transferem-se para o suprimento das necessidades do próprio capital em detrimento da vida e da natureza.

Considerando esses argumentos, ponderamos que a objetivação da natureza e da realidade concreta, manifestada nas diversas formas de conhecimento e saberes, compõe a totalidade dos fenômenos sócio-históricos estando diretamente implicada com a organização produtiva das bases materiais de elaboração da existência das sociedades. Essa forma de pensar e organizar o conhecimento reflete no processo de sua apropriação por parte dos sujeitos, projetando a concepção de ser humano e de sociedade que se pretende formar, colocando em confronto lutas ideológicas e projetos históricos que se pretende formar no interior da luta de classes.

Entre os saberes 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 (biofísica e humana) – está situada a Educação Física. Essa, enquanto uma área de conhecimento, elucidada-se de várias formas, tematizando as manifestações, atividades e formas da Cultura Corporal. Escobar e 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.

Como ponderamos no item anterior, o que não provinha da natureza biofísica, o ser humano estava determinado a criar, construir e generalizar entre seus semelhantes. 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).

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, portanto, evoluía e se tornava mais complexa a cada nova tarefa e a cada nova demanda, desenvolvendo uma nova habilidade, uma nova forma e manifestação corporal, constituindo práticas corporais sistematizadas no plano cultural. 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)

Seguindo a mesma perspectiva de Saviani (2013a), o qual mencionou que o homem não nasce homem, mas se faz homem no curso da história, os autores nos advertem que nos primórdios da Educação Física, a partir da constituição das práticas corporais, o homem “[...] 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 essa produção da atividade corporal humana, se compõe enquanto práticas sociais objetivadas e sintetizadas a partir da realidade concreta dos sujeitos, na qual, cada indivíduo, juntamente com seus semelhantes, esteve em potencial capacidade de produzir códigos e símbolos sendo *a posteriori* incorporado a cada humano na forma de cultura, em especial, de Cultura Corporal. Souza (2009) corrobora essa afirmativa ao ponderar 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 práticas sociais – sistematizadas e manifestadas na forma de atividade humana consciente e intencional – constituem a materialidade corpórea da Educação Física, a qual estabelece como objeto de análise e estudo a Cultura Corporal²⁷, socialmente produzida, historicamente acumulada pela humanidade e, ademais, possuindo a necessidade de ser transmitida às novas gerações na forma de conteúdos de ensino com a finalidade de humanização.

Considerando a relevância que atribuímos ao trato com o conhecimento da Cultura Corporal como prática social objetivada/sistematizada socializada nos diversos tempos e espaços como, por exemplo, na educação escolar, concordamos com o Coletivo de Autores (2012, p. 39) quando entendem que a materialidade corpórea – Cultura Corporal – tornou-se uma conquista da humanidade sendo, deste 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/mulher e realidade social inserida numa 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)

No entendimento de Bracht (1999b) a Educação Física não se constitui como uma ciência, porém o autor apresenta em seu posicionamento que a Educação Física se configura como uma prática de intervenção caracterizada e constituída pela intenção pedagógica, ou seja, uma prática pedagógica com um corpo de conhecimentos específicos que está atrelada a ciência – vincula-se aos pressupostos da racionalidade científica e da racionalização da Educação Física – para buscar fundamentação e embasamento teórico-científico para materialização de sua prática pedagógica (SOUZA, 2009).

Ao atribuímos à Cultura Corporal a condição de objeto de ensino da Educação Física – indispensável para existência humana – levamos em consideração os apontamentos de Bracht (1999, 1999b), pois, para o autor, o objeto de uma prática social se constitui no movimento histórico e social. Os pressupostos para definir o objeto da área estão diretamente

²⁷ Sobre outras formas de tratar a *cultura* na Educação Física pautada por outros objetos de estudos da área, ver Daolio (2010), *Educação Física e o Conceito de Cultura*.

atrelados à função social a ele estabelecido no interior da prática social, ou seja, para sustentarmos a materialidade da Cultura Corporal enquanto objeto da Educação Física, devemos-nos atentar para seu papel social nas relações humanas e culturais. Sua função deve estar explicitamente vinculada às necessidades do coletivo social para projetar um determinado projeto histórico de sociedade, estabelecido por uma forma de conhecimento utilizado para assegurar suas bases de ampliação e emancipação intelectual e cultural.

Na perspectiva de objetivar uma Educação Física possuidora de um objeto que tenha uma função social definida e ligada às necessidades do coletivo social, considerando a organização social capitalista – produto das contradições da luta de classes e do antagonismo de interesses –, Daolio (2010) reitera que a concepção estabelecida pela Cultura Corporal se movimenta favoravelmente ao encontro dos interesses das camadas populares da sociedade brasileira. Em consonância com o referido autor, o Coletivo de Autores (2012, p. 41) proferem a seguinte perspectivação sobre a Cultura Corporal no contexto da Educação Física escolar:

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.

Para Souza (2009) é na relação dialética, histórica e sem fim entre apropriação e objetivação da natureza para produção do gênero humano que se situa a prática social da Cultura Corporal e, desde os tempos mais remotos, segue o movimento de constituição dos sujeitos a tornarem-se humanos. Para a autora,

As posturas corporais juntamente com as posturas morais e valorativas ao longo da história constituem o ser humano em verdadeiramente humano, dotado de cultura. À medida que a prática social humana foi tornando-se complexa, resultante dos desafios postos na relação sujeito e natureza, as atividades corporais aperfeiçoaram-se, tornando-se também, atividades produtoras e produtivas da história da humanidade. (SOUZA, 2009, p. 88)

Frizzo (2013), por sua vez, compreende a Cultura Corporal manifestada nas sistematizações elaboradas a partir da atividade humana imaterial, como resposta às condições históricas e materiais, estabelecidas a partir do movimento transformação da sociedade. Para o autor, essa perspectiva é um produto da necessidade humana que emerge nos sentidos das

demandas coletivas e adquire, portanto, “[...] existência objetiva dialeticamente relacionada à atividade produtiva (trabalho) e à consciência, ou ainda, sua subjetividade.” (FRIZZO, 2013, p. 201).

O autor supracitado – ao realizar uma discussão em torno do objeto de estudo da Educação Física, considerando as contraposições dos limites científicos, filosóficos e políticos – por meio da corrente filosófica materialista e dialética, reitera a manifestação da Cultura Corporal como objeto de estudo da área em contraste com as perspectivas idealistas pautadas a partir da concepção de Movimento Humano e Cultura Corporal de Movimento. A Cultura Corporal se constitui no movimento histórico de produção da existência humana mediada pela categoria *trabalho*, considerado atividade humana produtiva de suas dimensões objetivas e subjetivas, da mesma forma que a cultura é produto da atividade dos sujeitos na relação com seus pares. Desse modo,

A definição de Cultura Corporal como objeto de estudo da EF, assume princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade Humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura, as suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico [...]. (FRIZZO, 2013, p. 203).

O que priorizamos é o ensino dos elementos da Cultura Corporal a partir da prática pedagógica da Educação Física. Priorizamos generalizar e socializar, numa abordagem crítico-dialética, o acervo cultural pertencente aos educandos – à humanidade – de forma sistematizada e elaborada para que possam ser apropriadas e imbricadas ao sujeito e, ademais, como elementos fundamentais para fazer parte da humanização do gênero humano. Nessa perspectiva, Souza (2009, p. 82) destaca um fato importantíssimo a ser considerado no processo de pensamento da existência humana, “[...] o conhecimento não nasce e acaba com o sujeito. Ao contrário, toda experiência de um indivíduo é transmitida aos outros, criando um interminável processo de acumulação, no qual se adquire o novo, conservando-se o antigo”. A transmissão do conhecimento, portanto, contribui para ampliar todas as dimensões do indivíduo em unidade, pois avança e amplia as formas de apreender e reproduzir a realidade e elabora meios de se relacionar com o mundo na pretensão de produzir novos sentidos e significados dando nova conotação ao existente a partir do *ato de nascimento que se supera*²⁸, imprescindível para suprir as necessidades da existência humana.

²⁸ Duarte (2013) explica que a realização da atividade vital, que visa à satisfação de necessidade humanas, emerge necessidades qualitativamente novas, que, para serem satisfeitas, exigem determinada elevação da atividade a um nível de desenvolvimento e complexidade maiores, seguindo um processo

Apresentada nossa concepção de objeto e conhecimento da Educação Física manifestado enquanto atividade humana e sistematizado na forma de Cultura Corporal, precisamos situar o conhecimento em Educação Física no âmbito do capitalismo. Da mesma forma como, no item anterior, situamos o conhecimento, o trabalho e a cultura nas relações com o modo de produção capitalista, precisamos pôr, mesmo que forma introdutória, na *ordem do dia* qual o lugar Conhecimento em Educação Física no movimento de produção do capital.

Mencionamos no item anterior que as bases de existência do capitalismo e da sociedade burguesa estavam/estão calcadas na apropriação privada dos meios e dos produtos do trabalho e do conhecimento. Com a Educação Física esse fato não foi diferente, uma vez que o fruir dos elementos e instrumentos das práticas corporais de forma estética, lúdica e de bem estar está concentrado nas mãos de uma minoria²⁹. Entretanto, a Educação Física permanece nos bancos escolares e, inclusive, fez/faz parte de programas de governo, com uma função bem definida: cuidar da saúde do trabalhador para maior rendimento produtivo (SOARES, 2012; NOZAKI; QUELHAS, 2006).

Em estudo anterior (SOUZA; SCAPIN, 2019), à luz dos trabalhos de Soares (2012) e Castellani Filho (2008), identificamos o movimento de produção das bases produtivas do capital alçado, entre outras formas, na educação dos corpos ou, como prefere, Soares (2012), a educação do corpo do novo homem exigido pela máquina produtiva do capital.

Nesse sentido, Soares (2012) e Bracht (1999b) caracterizam a Educação Física como filha da modernidade que, forjada a partir da construção de uma nova sociedade, fundamentou sua atividade nas bases das ciências naturais e biológicas, de inspiração também positivista, se tornando “[...] a própria expressão física da sociedade do capital.” (SOARES, 2012, p. 3). O Coletivo de Autores (2012, p. 37) fundamenta nossa discussão ao situar como objeto da Educação Física, nessa perspectiva, a *aptidão física*, com a intencionalidade da educação do “[...] homem forte, ágil, apto, empreendedor [...]”, buscando, a partir da filosofia liberal e da pedagogia tradicional, “[...] adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma”. Foi nesse bojo, que a *ginástica* (escolas de ginásticas de vertente europeia) e depois o *esporte* (movimento

sem fim. Para o autor, é neste sentido que Marx denominada a história de “ato de nascimento que supera”.

²⁹ Podemos constatar a apropriação privada e o uso privilegiado dos elementos da Cultura Corporal por uma classe social específica desde a antiguidade (aristocracia), quando havia uma forma específica de educação para os homens livres, que fruía do tempo livre, do ócio para a realização de atividades intelectuais e a arte, e, nesse bojo, estava a Educação Física na manifestação de exercícios físicos de forma lúdica e na formação militar (SAVIANI, 2007).

impulsionado pela Ciências do Esporte), se tornaram sinônimos de Educação Física, aliados e submissos à lógica produtiva e à aptidão física para o máximo de desempenho (SOARES, 2012; BRACHT, 1999b).

A partir dos anos 1980, com o avanço da flexibilização produtiva, houve a expansão neoliberal e, conseqüentemente, a minimização do Estado na prestação e garantia de serviços sociais por meio de políticas públicas. Nesse contexto, a iniciativa privada, ao se ocupar desse hiato deixado pela dispendência do Estado – em razão das tensões público-privado –, passou a suprir os anseios do mercado de consumo com a criação e proliferação de novas tendências de práticas corporais em espaços/tempos privados (Personal Trainer, Body System...), impulsionando, anos mais tarde, a geração de um novo profissional (liberal) de Educação Física (NOZAKI; QUELHAS, 2006).

Anos mais tarde, após uma série de reformas educacionais (LDB 9.394/96; PCNs/1997, 2000; Reforma do Ensino Médio – lei 13.415/2017; BNCC/2018), a Educação Física segue no sistema escolar de forma secundarizada (área das linguagens) em razão da primazia de outros componentes curriculares (português, matemática e inglês) necessários à nova ordem produtiva. Sobre isso, Nozaki (2004) entende que o desprestígio da Educação Física escolar justifica-se pela fragmentação e variações do mercado, impulsionando a prevalência de outras disciplinas de caráter “*intelectualizado*” (para produzir competências necessárias às constantes adequações) em detrimento de disciplinas tematizadas a partir do movimento e do desenvolvimento físico-motor.

Nesse sentido, a Educação Física segue produzindo sua existência nesse embate entre a formação para o mercado de trabalho capitalista e a formação de uma classe trabalhadora de ordem revolucionária e emancipada, como vimos no início desse item. No capítulo 4, daremos sequência nessa discussão sobre o Conhecimento em Educação Física e seus desdobramentos no modo capitalista de produção, mas, desta vez, será uma discussão de base epistemológica, a partir da filosofia da ciência e os (novos) embates na área entre modernidade e pós-modernidade.

3.2 TRABALHO-EDUCAÇÃO: A ESCOLA CAPITALISTA NO CONFRONTO DE CLASSES

Até então, nos dispomos em projetar alguns passos iniciais no que se refere às relações entre objetivação e apropriação da natureza para produção de conhecimento e, por

consequente, a produção da existência do gênero humano, para situarmos, da mesma forma, a discussão em torno da relação humanização-alienação. Finalizamos o item anterior evidenciando o Conhecimento em Educação Física fazendo referência ao âmbito da Cultura Corporal, elaborado e sistematizado ao longo da história, sendo produzido, acumulado e socializado no interior das práticas sociais e contribuindo para estabelecer um acervo cultural que deve ser acessado de todos os indivíduos. Entretanto, ao situarmos a discussão referente a essa apropriação do Conhecimento em Educação Física no âmbito do capitalismo, identificamos a permanência da apropriação privada também desse conhecimento, uma vez que, na contraposição de classes, a função do Conhecimento da Educação Física estaria vinculada à educação dos corpos para o máximo rendimento na produção do capital.

Considerando a necessidade de generalização e socialização do saber produzido e acumulado historicamente, nosso empreendimento a partir de agora está em discorrer sobre o tempo/espaço que, ao longo do movimento de constituição dos povos e das sociedades, foi sendo responsável pelo processo de transmissão do conhecimento sistematizado, a saber, a *escola*. Desse modo, para entendermos o processo de constituição e objetivação da escola ao longo da história, faremos uma construção teórica traçando um movimento de contextualização da referida instituição para, pois, situarmos ela em particular na forma capitalista, no interior da luta de classes *burguesia-proletariado*, considerando as contradições entre *Trabalho-Educação*.

Como mencionamos, o processo de produção da existência humana lança mão das manifestações da objetivação e apropriação da produção material e imaterial dos sujeitos sociais por meio da socialização e generalização dos saberes e conhecimentos. Tal fato ocorre por meio de processos educativos, ou seja, pela educação das novas gerações, manifestada pela apreensão do acervo cultural produzido e acumulado pelos povos em sociedade. Desse modo, “[...] a origem da educação...”, expressa Saviani (2007, p. 154), “... coincide, então com a origem do homem mesmo”.

Entretanto, precisamos compreender o movimento de construção das instâncias formativas/educativas produzidas pelas sociedades para realizar o processo de humanização³⁰ de seus pares situando a realidade concreta de tais sociedades para, portanto, considerar nessa discussão a instauração da sociedade com classes antagônicas. Diante disso, respaldados em

³⁰ Cabe lembrarmos, de início, que a relação entre humanização-alienação é um fato que percorre a história humana a partir da propriedade privada e das sociedades de classes e que as necessidades, que impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas, são necessidades de classes, assim como o acesso ao próprio saber/conhecimento é também um acesso restrito, da classe hegemônica. Tentaremos desenvolver melhor esse aspecto no decorrer deste item.

Cambi (1999), entendemos que as instituições formativas/educativas, sobretudo a escola, foram construídas no movimento histórico a partir das necessidades objetivas dos povos em humanizar seus semelhantes em consonância com a expansão da complexidade das forças produtivas das sociedades.

Destarte, Saviani (2013a, p. 2) também compreende o movimento de desenvolvimento dos processos educativos a partir de sua vinculação com o “modo de produção”, isto é, o autor explica que “[...] as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo correspondente”.

Nas sociedades primitivas, por exemplo, – cujas características permeavam a dimensão da pequena coletividade e do comunismo tribal, bem como da propriedade comum da terra, associado com a organização natural do trabalho conforme as diferenças entre sexo/idade e, também, a *distribuição-consumo* da produção igual a todos, com indivíduos livres e com direitos iguais –, havia uma educação/humanização específica. A saber, as crianças acompanhavam os adultos em todas as atividades e contribuíam conforme sua capacidade física. Sua educação não ficava a cargo de alguém específico (um professor, por exemplo), mas transcorria de acordo com as condições disseminadas pelo meio em que se inseriam. A incorporação dos padrões do grupo por parte da criança, portanto, ocorria pouco a pouco a partir da convivência diária com os adultos, apreendendo as crenças e as práticas sociais e produtivas de seu grupo (PONCE, 1986).

Para o autor, “[...] nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade” (idem, p. 19). Responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, as crianças, que já possuíam parte (tarefas) nas funções sociais, se encontravam no mesmo nível dos adultos, com ressalvas às condições naturais/biológicas. Compreender a educação no referido contexto significa, portanto, evidenciar que:

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculca-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (idem, p. 21, grifos do autor)

Vemos que a Educação, no referido momento histórico, se caracterizava pelo imediatismo formativo a partir do contato direto com o meio social e com seus pares para incorporação dos instrumentos necessários à produção da vida material naquela sociedade. Ressaltamos que nesse contexto, além do berço das famílias³¹, não havia instituições educativas específicas e capazes de inculcarem nas crianças uma uniformidade educativa. No entendimento de Neira; Nunes (2006), nas primeiras organizações sociais menos complexas, a educação das novas gerações ocorria mediante a convivência com a vida adulta. Nesse sentido, a Educação Primitiva, desprovida de instituição e sujeitos especificamente responsáveis pelo processo educativo, vinculava-se às relações de trabalho naturalmente organizado e a partir da produção de vida imediatamente imbricada com as necessidades coletivas dos povos.

Com a superação da Sociedade Primitiva e o advento da Sociedade Antiga, dividida em classes sociais – fato histórico que, conforme Ponce (1986), ocorreu em razão da improdutividade do trabalho humano e pela guinada da propriedade comum à propriedade privada – os modos de pautar/estabelecer a Educação dos povos se reordenou, impulsionando uma dualidade formativa a partir da cisão da unidade educativa, a saber: Educação dos Homens Livres e Educação para a Classe Não-Proprietária (SAVIANI, 2007). Foi nesse contexto que surgiu a *escola*, etimologicamente como *lugar do ócio* e do tempo livre, destinada a educação intelectual, da arte da palavra e dos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, destinada à educação dos homens livres. Entretanto, para a educação dos não-proprietários, havia uma vinculação com o próprio local de trabalho (*idem*).

A nova organização social (Aristocracia e Escravismo) implicada, sobretudo, pela redistribuição da produção e consumo, exigiu paulatinamente determinadas formas de trabalho social, que, por sua vez, alentou a fragmentação entre trabalho e educação, instaurando a educação escolar, ou seja, dos homens livres, como a ‘educação’ propriamente dita. A educação escolar passou a servir, inclusive, como referência para outras formas de educação/instrução (*idem*). Saviani (2007) situa nessa organização, a partir da cisão na unidade educativa, a formação da *paidéia* e à formação da *duléia*. Expressões de origem grega que representam, respectivamente, a educação da criança aos ideais da cultura grega e a educação enquanto conformação do escravo à sua condição.

³¹ Cambi (1999) nos explica que a família, em qualquer sociedade, é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, lugar onde aprende a reconhecer a si e aos outros indivíduos, onde aprende comportamentos, valores e concepções de mundo. Para o autor, a família é, portanto, o primeiro regulador da identidade do indivíduo imprimindo fortíssima ação ideológica.

A manifestação do trabalho material, que se caracterizava pela intensidade laboral e esforço físico, foi um determinante para acarretar uma ruptura entre concepção e execução do trabalho, bem como a isenção de grupos sociais da referida forma de trabalho, ou seja, aos escravos, subordinados a lógica produtiva e despossuídos de propriedade, restava à obrigação do trabalho material; os homens livres, por sua vez, estavam desobrigados do exercício da referida expressão de trabalho, uma vez que eram possuidores de propriedades e dos meios de produção.

Aliado a isso, e em consonância com a propriedade privada, as modificações da técnica levaram ao aumento do poder de produção do trabalho humano, por conseguinte ocasionando um excedente produtivo, possibilitando um acúmulo e troca de bens entre os indivíduos/povos (idem). Em suma, a partir da propriedade privada, com a fragmentação do trabalho e qualificação da técnica, propiciando um aumento no rendimento produtivo e uma valorização do trabalho humano, a divisão da sociedade em classes era intensificada, contribuindo, portanto, para materializar a exploração do homem pelo homem.

Vimos em Marx; Engels (1999, p. 35) que a história das sociedades humanas se constitui pela história da luta de classes. Pois bem, Ponce (1986) explica que a luta de classes, nos primórdios evolutivos da civilização dividida em classes, ocorria de modo “obscuro” e “insidioso”, dissimulando o interesse e a exploração dos grupos opressores; em outros momentos históricos, a luta de classes se manifestou de forma explícita e aberta (MARX; ENGELS, 1999). É nesse bojo que os processos educativos passaram a ser ressignificados.

Para pensar a Educação no seio da luta de classes é imprescindível considerar a particularidade de interesses das classes, isto é, interesses distintos e antagônicos, entre exploradores e explorados, concebendo processos educativos desiguais. Manacorda (2017) reitera nosso entendimento ao argumentar que na sociedade de classes – com a divisão do trabalho entre manual e intelectual –, o ensino aparece também dividido em dimensões antagônicas. O autor pondera que entre a formação das classes dominantes e a formação das classes subalternas/exploradas,

[...] existiu um hiato profundo, uma separação absoluta, não apenas no sentido de que as duas organizações não tinham qualquer ponto de contato entre si, mas também no sentido que não compartilhavam princípios, conteúdos e métodos entre as duas diferentes formações. (MANACORDA, 2017, p. 124)

É nesse contexto que podemos pensar a constituição da instituição escolar enquanto tempo/espço mais elaborado e sistematizado, responsável por pautar a Educação (restrita)

dos sujeitos no interior da luta de classes. Os processos educativos, bem como, as formas de produzir/organizar a Escola, seguiu o movimento histórico de expansão e complexidade das sociedades, quais sejam: Antiga (vinculada ao ideal de humanização da aristocracia/paidéia), Feudal (vinculada aos princípios religiosos), Moderna (vinculada às demandas burguesas e ressignificando a relação trabalho-educação, como veremos mais adiante) (PONCE, 1986; CAMBI, 1999; SAVIANI, 2008; MANACORDA, 2006) e Contemporânea (ideais/teses pós-modernas).

Neira; Nunes (2006) contextualizam a origem da Escola, como local para transmissão de conhecimento, ponderando que sua origem histórica esteve atrelada às necessidades oriundas do avanço e crescimento populacional. Tais necessidades – transmissão de saberes, códigos, crenças, entre outras – proporcionaram às sociedades elevar seus níveis de complexidade, gerando mudanças em suas estruturas sociais e desencadeando, por conseguinte, a necessidade de consolidação de outros meios para assegurar a participação das novas gerações na complexidade da sociedade humana. Mas, como destacamos, a origem da escola ou uma escolarização institucionalizada na Sociedade Antiga não significou o acesso de todos os sujeitos sociais à “educação formal”, apenas (não minimizando o fato) explicitou a não universalização do acesso à escola e nem a participação de todos os sujeitos nas decisões ou organização sociais, ficando restrita aos Homens Livres.

Concordamos com Saviani (2013) ao justificar a existência da Escola como local para tornar público os instrumentos e o saber historicamente elaborado dispondo de uma sistematização e organização curricular que proporcione às novas gerações o acesso a tal conhecimento.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. (SAVIANI, 2013. p. 14)

O autor reitera a especificidade do conhecimento que é tratado no ambiente escolar. Trata-se de um saber sistematizado, ou seja, não é qualquer saber ou saberes de opinião e/ou da experiência³². Para Saviani (2013) é justamente “[...] a exigência da apropriação do

³² Para evitar equívocos o autor referido não nega ou despreza os saberes de opinião ou de experiência, ou seja, aquilo que o educando traz consigo (de seu ambiente e sua cultura) para o interior da escola. Saviani prioriza, em sua concepção de educação, é que a especificidade da escola é tratar pedagogicamente dos saberes elaborados e sistematizados, traçando um confronto ou contraposição com os saberes empíricos (opinião/experiência) numa estratégia de superação e ampliação do conhecimento dos educandos (SAVIANI, 2012, 2013).

conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola [...]” (p. 14).

Em virtude do manuseio de um conhecimento sistematizado e organizado que é produzido exterior a ela – enquanto fenômenos da realidade concreta que se objetivam na ação humana – buscando socializá-los e instrumentalizá-los de modo a propiciar aos educandos o acesso à produção cultural e social humana, a escola torna-se um locus “privilegiado” (SANTOS JUNIOR, 2018). Evidenciamos a posição do referido autor em relação ao caráter “privilegiado” da escola ao entender que, para manter sua existência, o homem necessita desenvolver novas aptidões, capacidades e habilidades que possibilitem prosseguir com o curso de vida. Tais aspectos, indispensáveis à sobrevivência humana, para que possam ser desenvolvidos e apreendidos, necessitam ser apropriados por meio de processos educativos, na forma de cultura produzida e preservada, movimento que reitera a significância da instituição escolar nas sociedades mais avançadas/evoluídas.

A condição de locus privilegiado no trato com o conhecimento atribuído à escola parte do pressuposto de que, entre as demais instituições que trabalham com a transmissão de conhecimento/saberes (família, igreja, clube), essa se caracteriza por desempenhar a socialização dos saberes na forma mais sistemática e organizada possível, contando com um selecionamento de conteúdos e saberes indispensáveis para a formação humana, pela constituição de um currículo ou rol de disciplinas, bem como pela organização do trabalho pedagógico dos professores.

Embora o movimento de produção da escola tenha acompanhado as mudanças das sociedades e se caracterize pela dimensão de locus privilegiado, os autores nos lembram de que o acesso aos espaços escolares não era possível por todos os sujeitos (PONCE, 1986; CAMBI, 1999; SAVIANI, 2008; MANACORDA, 2006). Considerando, pois, a divisão social em classes distintas e antagônicas, com interesses também antagônicos, que a centralidade do poder se concentrava no interior de uma classe específica (exploradores), seu poder de controle social, portanto, também controlava o acesso à escola e a educação numa dimensão mais elaborada. Vejamos, na sequência desse item, como esse fato se desenvolve no contexto da sociedade capitalista, pois, como pondera Manacorda (2017), foi a partir da Revolução Industrial que passou a se pensar a escola na perspectiva de toda a sociedade (universalidade). Desse modo, é mister elucidarmos as finalidades da educação e formação básica a partir da conjuntura da Escola Capitalista.

Saviani (2013) explica a necessidade de generalização do acesso à escola básica no contexto capitalista, expondo sua função a partir das contradições do próprio modo de

produção. O autor evidencia as ações da burguesia em duas dimensões: revolucionária, que buscava possibilidades de acesso aos bancos escolares; reacionária, que, após ter o domínio das formas produtivas da (nova) sociedade, manteve para si o controle dos códigos escritos, passando a estabelecer as formas de acesso e os limites da formação das classes menos favorecidas.

Na transição da Sociedade Feudal, onde a escola tinha determinada vinculação com os ideais da Igreja Católica, para a sociedade capitalista, houve a necessidade de romper com os vínculos e mediações da Igreja no plano educativo e reestabelecer a relação *educação-trabalho*, mas, desta vez, sob a perspectiva da lógica produtiva do capital, de base industrial e pela economia de mercado onde a troca determina o consumo (SAVIANI, 2007). O autor explica que nesse contexto de determinações produtivas-educativas houve uma mudança da Igreja para o Estado, deslocando o eixo produtivo do campo (agricultura) para a cidade (indústria) e convertendo o saber enquanto potência intelectual em potência material. Outra determinação da sociedade burguesa apresentada pelo autor é a relação contratual estabelecida pela nova sociedade, uma vez que os laços estruturais de ordem natural (sociedade feudal) dão lugar aos laços de ordem social, a do direito positivo.

Daí que surge a necessidade de uma escola laica, estatal, pública e universal, propiciando a emancipação política dos sujeitos (nesse caso, o proletariado) para estabelecer laços contratuais com a burguesia. A necessidade da universalização desse perfil de escola se intensificou com a revolução industrial, pois a maquinaria representou nada mais do que a síntese da materialidade do trabalho intelectual, da ciência/conhecimento convertida em força produtiva. A Revolução Industrial propeliu uma Revolução Educacional, isto é, a máquina no centro do processo produtivo e a escola como forma dominante e principal de educação, como argumenta Saviani (2007, p. 159): “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”.

Freitas (1995) caracteriza a escola na sociedade capitalista como a instituição possuidora da conjuntura e organização mais sistemática e desenvolvida de todos os tempos históricos no que se refere às instituições escolares. Para o autor, a escola (capitalista) ainda é o local privilegiado, pois é onde o ensino ocorre da maneira mais desenvolvida e intencional. Entretanto, nossa tarefa ao desvelar a relação entre escola e sociedade, é trazermos para discussão as contradições e mediações que atravessam a instituição escolar no interior da totalidade social em que está inserida, a saber, a sociedade capitalista. Desse modo, tomemos como ponto de partida os pressupostos de Freitas (1995, p. 66): “As instituições educacionais

não podem ser concebidas como neutras, mas como produtos históricos só compreendidos dentro da totalidade em devenir, onde estão alojadas”.

Ampliando o entendimento do autor, compreendemos que a instituição formal de ensino – a escola – não se constitui enquanto um apêndice da sociedade em que está inserida, ou seja, ela não é produzida e anexada à sociedade como algo estranho ou não pertencente ao modelo social que se vincula, ela (escola) não atua de forma independente do contexto ou estrutura social que pertence. Convergingo com o entendimento de Freitas (1995), Frigotto (2010a) reitera que a escola não é anacrônica, ela acompanha as modificações e transformações de seu tempo e da sociedade, nos moldes das demandas a serem atendidas.

Em suma, a instituição escolar é um produto da estrutura social, uma construção sócio-histórica sendo componente das dimensões totalizantes da realidade social concreta em que se insere. Desse modo, torna-se relevante entender o contexto e o processo de produção da escola na sociedade capitalista, não reduzindo-a simplesmente enquanto um local de transmissão de conhecimento, mas na condição de lócus que se constitui por uma complexidade de fenômenos que se imbricam a partir de interesses econômicos e políticos subsumidos de modo implícito e naturalizado na prática pedagógica.

Para tanto, traçaremos algumas relações entre o papel do Estado na atual conjuntura educacional e social, qual sua relação com o capital econômico e, por fim, apresentaremos o delineamento de nosso entendimento de Escola Capitalista.

Os primeiros passos para elaborarmos nossa compreensão Escola Capitalista – tratada no contexto da escola pública na relação entre Estado, Capital e Educação – precisam elucidar as “acepções” de escola (pública) que estamos nos referindo. Para isso, nos fundamentamos em Saviani (2005) quando este se refere à escola pública, trazendo para discussão o entendimento de “público”. Para caracterizar a instituição pública de ensino o autor se pronuncia da seguinte forma:

Sabemos que o público se contrapõe ao privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. (SAVIANI, 2005, p. 2)

O autor, na intenção de complementar seu entendimento, acentua o “público” ao que está referido ao Estado/Governo, isto é, “[...] órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade [...]” (Idem. p. 2).

Ao prosseguir com as caracterizações da escola pública, instituição pública mantida e/ou “cuidada” pelo Estado, Saviani apresenta a ideia de outro elemento fundamental: o entendimento de “estatal”, na qual cabe ao poder público se responsabilizar plenamente pelas instituições de ensino, implicando na garantia de condições materiais e pedagógicas. O autor encerra seu entendimento apresentando as atribuições do Estado ao propor as condições mínimas de existência e funcionamento da escola,

Tais condições incluem a construção ou aquisição de prédios específicos para funcionamento como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto. (idem, p. 4)

Podemos perceber que na constituição conceitual da escola pública há uma complexidade de elementos que formam uma totalidade rica e interdependente que cooperam para seu funcionamento na intenção de proporcionar a população o acesso ao acervo cultural. Porém, precisamos esclarecer que no processo histórico de formação da escola pública no Brasil seu caráter “público” nem sempre se referiu a gratuidade e ao acesso imediato da população. Havia, pois, uma percepção do caráter “público” ao que se tratava no sentido de “ensino coletivo”, mesmo sendo de controle e iniciativa privada.

A partir da caracterização do significado de escola pública exposta acima, percebe-se uma aparente neutralidade referente aos aspectos ligados aos serviços/relações públicas e ao Estado/sociedade, dando a entender que a tarefa do Estado em nossa sociedade seja somente cuidar dos interesses comuns e oferecer à população os serviços básicos indispensáveis para o seguimento da história da sociedade, nesse caso específico, para a área da educação. Todavia, precisamos entender qual o papel do Estado numa sociedade capitalista e como ele se relaciona com o capital no interior da luta de classes e nas contradições entre *capital-trabalho*, desse modo, esboçando o delineamento de nossa compreensão referente à configuração da Escola Capitalista em sua totalidade, considerando suas determinações e contradições no embate entre projetos históricos de sociedade, a partir dos pressupostos de Saviani; Duarte (2012, p. 2, grifos nosso):

Nesse sentido, mais do que nunca a educação torna-se um campo estratégico importantíssimo. Constitui tese central [...] a assertiva de que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-

se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.

3.2.1 O Estado e a Escola Capitalista

Nossos primeiros passos para compreender e contextualizar a função do Estado na sociedade capitalista para, *a posteriori*, situar e apresentar a configuração da Escola Capitalista, caminha pela adjetivação da sociedade ou modo de produção do capital à qual estamos inseridos e que possui e produz um projeto de escola que atende suas necessidades. Para tanto, traremos alguns elementos que foram sendo fundamentais para formulação desse modelo de sociedade a partir dos saltos históricos. Como apresentam Marx; Engels (1999), a sociedade capitalista ou burguesa emerge da superação do modo de produção anterior a ela – feudalismo – e organizou-se em duas classes fundamentais:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta. Entretanto, a nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e proletariado. (MARX; ENGELS, 1999. p. 8)

Os elementos constitutivos do modo de produção feudal – manufatura - foram sendo insuficientes e superados dando lugar às maquinarias da produção industrial, surgindo os burgueses modernos no comando de grupos de trabalhadores e detentores dos meios de produção³³. Nesse sentido, se consolidou uma nova forma de exploração do homem pelo homem, surgiu uma nova relação socioeconômica de produção, pautada pela compra da força de trabalho e produção de excedente, a partir da propriedade privada dos meios de produção (MARX; ENGELS, 1999). Esse fenômeno se expandiu com a Revolução Industrial (1776 - 1830),

³³ É mister registrarmos que a transição do feudalismo ao capitalismo não ocorreu de forma imediata, como apresentamos acima, considerando os limites e objetivos deste item. Entretanto podemos citar o trabalho de Andery et al. (2014), em que as autoras apresentam o movimento de transição de um modo de produção à outro. Em síntese, podemos destacar nesse movimento: a substituição da terra pelo dinheiro como forma de riqueza, o renascimento e expansão do comércio e o crescimento das cidades, aumento na produção de excedentes (agrícolas e artesanais), o mercantilismo, a expulsão dos camponeses da terra, fortalecimento da burguesia e o desenvolvimento da indústria (sistema doméstico, a manufatura e o sistema fabril).

Após a Revolução Industrial, a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram também as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

O modo de produção capitalista tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a força de trabalho. Como a utilidade desta é apenas uma, produzir; e como ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente, produzir um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga ao trabalhador sob a forma de salário. Esse valor maior é a mais-valia. (LESSA, 2011, p. 63)

Nesse processo de exploração do homem pelo homem, na busca pela produção e acumulação de riquezas (vais-valia) seguindo as leis do mercado em que tudo é reduzido a mercadorias, na qual uma classe – burguesa – detém a propriedade privada dos meios de produção e outra classe – proletária – detém e vende sua força de trabalho (na forma de mercadoria), as relações sociais se estabeleceram como forma de enriquecimento pessoal/individual para a burguesia.

Nessa lógica da contradição de classes e exploração do trabalhador, houve a ocorrência de antagonismos de interesses impossíveis de serem conciliados e/ou de terem uma solução comum, pois “[...] a classe dominante tem que explorar o trabalhador, este não deseja ser explorado [...]” (LESSA, 2011, p. 53). É nesse bojo de exploração e antagonismos de classe que surge a figura do Estado como conciliador de classes, porém vale lembrar que seu surgimento deu-se anterior ao modo capitalista de produção. Vejamos como essa relação foi sendo estabelecida até chegarmos ao atual Estado Burguês.

Para podermos contextualizar o surgimento do Estado, tomamos como ponto inicial os modos de produção anteriores ao capitalismo (escravista e feudal). Nesses contextos já havia a divisão social em classes e também existia uma forma primitiva de exploração do homem pelo homem. Havia a incidência das classes dominantes se apropriarem da riqueza produzida pelas classes dominadas por via de impostos recolhidos por coerção. Para seguirem com a exploração dos trabalhadores, os grupos dominantes criaram uma organização social com novos papéis sociais, surgindo, por exemplo, os funcionários públicos (burocracia, polícia e militares) e as leis, consolidando a existência do Estado e do Direito – o primeiro num aspecto político, legitimando a exploração, e o segundo surgiu como forma de conter a luta aberta entre as classes, evitando uma guerra civil (LESSA, 2011).

O Estado, em sua gênese histórica, é inerente ao antagonismo de classes, emerge numa estratégia de legitimar o poder de exploração de uma classe sobre a outra, fazendo naturalizar as relações construídas pelos interesses da classe dominante. Em decorrência disso, Lenin (2007) considera que:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. (LENIN, 2007, p. 27)

A existência do Estado, com a aparente forma de conciliador de classe, não é um produto externo à sociedade. Lenin (2007), citando Marx, explicita que o Estado carrega consigo a determinação de um órgão dominador de classe, que sentencia a submissão de uma classe sobre a outra e, diante disso, ao legitimar tal submissão, dissimula e atenua o embate histórico entre as classes.

Ao passo em que a sociedade foi evoluindo, isto é, mudando suas formas de relação e produção material da existência humana, houve a necessidade de um órgão responsável para dar continuidade ao curso ou a ordem social que estava sendo estabelecida e que, em razão do conflito de interesse entre as classes, estava sendo ameaçada. Tal responsabilidade transferiu ao Estado uma ideia de superioridade para com a sociedade, como explica Engels (2018),

O Estado não é, pois, de modo algum um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro. Tampouco é “a realidade da ideia moral” nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e que se distancia cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2018. p. 208, grifos do autor).

Em suma, já encaminhando nossa discussão para o Estado Moderno/Burguês, para Engels a origem e a função do Estado, em seus estágios primitivos, se constituem enquanto Estado de classe, pois:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o *Estado moderno representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado*. (ENGELS, 2018 p. 211, grifos nosso).

Engels, ao resumir as relações de poder e exploração legalizadas pelo Estado Moderno, expõe as atribuições do Estado Capitalista, servindo de auxílio para encobrir as manobras capitalistas na busca pela valorização do capital e pelo acúmulo de riqueza a qualquer custo, seja pela exploração do trabalho assalariado, seja pela alienação ou expropriação do produto do trabalho.

Lessa (2011), alinhado ao pensamento de Marx, distingue o Estado Burguês dos demais Estados num aspecto fundamental: a partir da ideia de *igualdade política e jurídica* entre os sujeitos, há uma reprodução das desigualdades. O autor elucida esse pensamento na seguinte passagem:

[...] o Estado Capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. A igualdade burguesa, tal como a democracia burguesa, nada mais é do que a máxima liberdade do capital para explorar os trabalhadores. E o Estado Burguês, por mais democrático que seja, será sempre um instrumento especial de repressão contra os trabalhadores. (idem. p. 85)

E finaliza seu posicionamento evidenciando a possibilidade de supressão da própria democracia ao passo em que essa se apresentar ameaçada, ou melhor, quando os “direitos” de exploração da burguesia estiverem correndo riscos devido à ampliação do movimento contra-hegemônico da classe trabalhadora (classe revolucionária):

Por isso, todas as vezes que os conflitos ameçarem a burguesia, o Estado intervirá para garantir o poder dos capitalistas sobre os trabalhadores; muitas vezes, inclusive, abolindo a própria democracia burguesa. Marx tem toda razão quando afirma que a democracia burguesa apenas funciona democraticamente quando assim interessa à classe dominante. Quando for do interesse dos capitalistas suspender a ordem democrática para melhor reprimir os trabalhadores, assim será feito. (idem. p. 86)

Podemos constatar, a partir disso, que a ideia de neutralidade do Estado, na sociedade capitalista, se manifesta na aparência da democracia. Estado e Democracia Burguesa trabalham e cooperam entre si para o funcionamento e ordenamento da sociedade em sua totalidade, dando a impressão de prestação de serviços para toda a população ao passo em que o Estado legitima a exploração de uma classe sobre a outra, dando suporte para o andamento do curso/ordem social evitando ou amenizando os conflitos que emergem do antagonismo de classes. E a Democracia Burguesa, por sua vez, imprime a ideia de igualdade, no aspecto político e jurídico para todos os sujeitos, ao passo em que mascara e/ou encobre as desigualdades e o jogo de poder entre as classes.

Após discorrermos de forma sucinta sobre a gênese e características da sociedade capitalista e do Estado de classe (Capitalista/Burguês), retomamos a discussão e entendimento sobre a Escola Capitalista. Em síntese, têm-se uma escola pública mantida pelo Estado - como bem esclareceu Saviani, o Estado sendo burguês/capitalista e estando a serviço da classe dominante - como esclareceram Engels, Lenin, Lessa seguindo Marx – logo, evidentemente, temos uma *escola capitalista*, que está servindo ao capital, ou seja, uma escola produzida pelo capital, estando a serviço de seus interesses (discussão já iniciada no item anterior).

Entretanto, longe de findarmos nossa discussão de forma unidirecional, como fizeram os críticos-reprodutivistas³⁴, reportamos dialeticamente àquilo que, de fato, é o motor da história humana, como vimos em Marx; Engels (1999): a luta de classes. Os conflitos do próprio modo de produção se manifestam nas contradições no interior da própria instituição escolar. Sobre isso, Saviani; Duarte (2012) argumentam que há duas direções nesse movimento contraditório inerente à educação escolar.

Na perspectiva dos autores, uma direção é, de fato, favorável aos interesses da classe dominante, permeando as políticas educacionais (grande tarefa do Estado Burguês), o trabalho pedagógico em sala de aula e, até mesmo, a difusão de pedagogias³⁵ que minimizam a transmissão sistemática do conhecimento, consistindo ações que:

[...] entram de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2-3).

A segunda direção que, por sua vez, marca a contradição capitalista também no âmbito da educação escolar, a qual nos representa, é favorável aos interesses da classe trabalhadora, isto é,

[...] é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros

³⁴ Ver Saviani (2012), *Escola e Democracia*.

³⁵ Exemplo: pedagogias do “aprender a aprender”, “pedagogias das competências”, como veremos no próximo item.

altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3).

Com base nos referidos autores, queremos elucidar que a escola pública não é de todo capitalista, ou seja, ela expressa-se de forma contraditória no interior do modo de produção capitalista. Sua forma hegemônica (se vinculada aos interesses da burguesia e pensada a partir dos delineamentos do Estado Burguês), a partir das relações de submissão ao interesse do capital, fundamentando a conjuntura de escola desenvolvida neste trabalho é utilizada como instrumento para (re)produção do sistema produtivo em voga. Contudo, precisamos reconhecer e destacar os movimentos escolares³⁶ que não se curvam à lógica do mercado, que estabelecem outro horizonte formativo e outro projeto histórico de sociedade que não se pauta pela apropriação privada dos meios e dos fins da produção, muito menos pela exploração do homem pelo homem, buscando a emancipação humana por meio de um projeto histórico que supere a sociedade de classes e o modo capitalista de produção.

Podemos, portanto, reverberar que a escola pública, *na forma capitalista*, é um dos elementos que contribui para a permanência da sociedade capitalista, no momento em que dispõe de determinações que produzem as condições materiais de existência desse modo de produção. A Escola Capitalista dispõe de instrumentos e mecanismos que estão servindo de suporte para o capital de várias formas, em especial, na sua forma mais específica: trato com conhecimento e formação da classe trabalhadora para produção de recursos indispensáveis ao mercado.

Em razão de uma instituição ser historicamente produzida por um dado modelo de sociedade, se vinculada a interesses hegemônicos e conservadores, se expressa de forma a compactuar com suas características, possuindo como princípio e finalidade a manutenção da ordem dessa sociedade. Nesse sentido, Frigotto apresenta a seguinte propensão de Escola Capitalista:

[...] a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações de produção capitalista são dominantes, *tende* a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. [...] Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos,

³⁶ Taffarel; Albuquerque (2011) apresentam uma série de possibilidades de reações ao movimento do capitalismo na contemporaneidade. Dentre elas, fundamentando e exemplificando a discussão sobre educação escolar vinculada aos interesses da classe trabalhadora, as autoras situam as proposições da Educação do Campo do MST, com a finalidade de formação política e organização revolucionária.

não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (FRIGOTTO, 2010a, p. 202, grifo nosso)

Nas palavras do autor, a escola *pode* se encontrar em uma condição de mediadora no processo de produção da existência da sociedade capitalista. Sua mediação se refere ao processo de escolarização, ou seja, de formação básica dos educandos para tornarem-se úteis aos interesses e serviços do capital. A produtividade mediata da Escola Capitalista está em gerar uma força produtiva útil para (re)produzir o modo de produção vigente. Sua instrumentalização busca, portanto, atender às demandas e necessidades da produção do capital sendo antagônica às necessidades da formação humana de forma concreta e emancipada.

Freitas (1995, p. 95) argumenta que a Escola Capitalista “[...] encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções”. Para o autor, sustentado em Mészáros, a educação e a escola desenvolvem duas funções primordiais à sociedade capitalista: produz as qualificações e instruções necessárias para manter o funcionamento socioeconômico; e a elaboração de quadros e metodologias para se estabelecer um determinado controle político.

O autor ainda menciona que a Escola Capitalista possui uma função social seletiva, na qual venera os educandos que apresentam uma elevada vontade e condições de estudar e elimina da escola os educandos que não se empenham ou não possuem condições. Essa forma de compreender o processo educativo reflete diretamente uma característica da sociedade capitalista, aquela que não considera as desigualdades de condições e de realidade enfrentadas por cada indivíduo ou educando, reforçando a ideia de meritocracia no interior das escolas.

Por fim, outro elemento que consideramos relevante para entendermos a concepção de Escola Capitalista é a contradição *capital-trabalho* que recai sobre a educação. A relação capital-trabalho fragmenta o trabalho em manual e intelectual³⁷, desse modo, prioriza-se o trabalho que está diretamente ligado à produção de renda e se contrapõe ao trabalho enquanto produção de vida. O trabalho, por intermédio da exploração das forças produtivas, aliena-se do trabalhador e de seu produto, e isso reflete na organização do conhecimento que por sua

³⁷ Saviani (2007) explica que o impacto da Revolução Industrial pôs em xeque a separação entre instrução e trabalho produtivo, vinculando, de algum modo, a escola ao mundo da produção. Nesse movimento, a burguesia estabeleceu uma forma de educação que dividiu os homens em dois campos: 1) *profissional manual*, cuja formação seria limitada a execução de tarefas mais ou menos condicionadas, sem necessidade dos domínios teóricos; 2) *profissional intelectual*, cuja formação e atuação requeria o domínio teórico amplo, no intuito de preparar as elites e os grupos dirigentes para atuar nos diversos setores da sociedade.

vez também se fragmenta e recebe atenção às áreas de conhecimento que servem diretamente ao acúmulo e a valorização do capital limitando a formação dos educandos pautado pelos limites da força produtiva exigida pelo capital.

Nesse sentido, a Escola Capitalista, a partir da divisão do trabalho entre manual e intelectual, estabelece a divisão dos saberes em teoria-prática, rompe com a relação entre sujeito-objeto e, juntamente com a ausência do trabalho como princípio educativo, constituem-se elementos fundamentais que configuram a atual relação entre conteúdo e forma da Escola Capitalista, proporcionando o entendimento de que sua função seja de preparar os recursos humanos para os vários postos de trabalhos que estão dispostos na sociedade. (FREITAS, 1995).

3.2.2 As Bases Neoprodutivistas da Educação e a necessidade da Escola Capitalista enquanto projeto burguês

Para finalizarmos a exposição de nosso entendimento de Escola Pública, na *forma capitalista*, é mister apresentarmos partes de uma estudo (SCAPIN; SOUZA, 2019) que realizamos recentemente tematizando três aspectos que juntos constituem a atual função da educação/escola pública no Brasil a serviço do capital econômico, seguindo as bases do “neoprodutivismo” e se adequando à lógica neoliberal a partir do recuo do Estado e avanço da iniciativa privada nas decisões/dimensões educativas, a saber: *teoria do capital humano*, *pedagogias do “aprender a aprender”* e *pedagogia das competências*. Para tanto, tomemos como ponto de partida as reformas político-econômicas em âmbito internacional que pautaram as novas bases para se pensar a educação.

A partir da metade do século XX iniciou uma preocupação com os novos caminhos da produção material da existência social que andava a passos largos para uma nova característica pautada pelos avanços da tecnologia e informática (SAVIANI, 2013b), bem como com o processo de desenvolvimento e eliminação das desigualdades via investimento em educação buscando a concretização de uma guinada e reestruturação econômica (FRIGOTTO, 2010b).

A elaboração sistematizada da *teoria do capital humano* teve sua gênese a partir dos anos 1950, nos Estados Unidos, no grupo de estudos sobre ‘*desenvolvimento*’ coordenado por Theodoro Schultz. Nos estudos do grupo, o objetivo era descobrir as variações que implicavam no desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países na tentativa de realizar

um processo de equalização social e instaurar um ‘milagre econômico’. Para isso, a ideia central era um acréscimo na instrução e educação para, desse modo, gerar um acréscimo na produção, ou seja,

[...] a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2010b, p. 44)

A manifestação dessa teoria, principalmente nos países da América-Latina e terceiro mundo, deu-se por meio dos diferentes documentos dos grandes centros internacionais e nacionais que pensavam e reproduziam ideologicamente os interesses do grande capital. Essa teoria, que se desenvolveu ao longo do século XX, intensificou sua trajetória no Brasil nos 1960 e 1970, em que a educação se transferiu de uma esfera de prática social que desenvolvia conhecimentos, habilidades e valores – que estavam articulados com as necessidades das classes, a partir do desenvolvimento de um projeto de nação – para um reducionismo de caráter economicista e fator de produção, ou seja, a educação passou a possuir uma tarefa técnica de preparar recursos humanos (força produtiva) para o processo de produção. Nessa lógica, a educação passou a ser pensada, sistematizada e integrada no/pelo viés econômico com foco no desenvolvimento e na capacidade produtora de trabalho (FRIGOTTO, 2010b).

O que cabe aos limites desta dissertação é entendermos como os pressupostos e as finalidades dessa teoria foram sendo materializadas no interior da Escola Capitalista, quais preocupações passaram a pautar o processo de escolarização dos educandos para assegurar as demandas da nova sociedade pensada a partir da lógica do *capital humano*, na qual, como destacam Antunes; Pinto (2017, p. 101), estava desenvolvendo “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”.

Para Dermeval Saviani (2013b), os motivos que levaram a uma reestruturação sócio-econômica e novas formas de pensar organização e produção capitalista, foi a partir da crise de 1970, levando a uma reconfiguração das bases técnicas de produção conduzindo a substituição do fordismo pelo toyotismo, ou seja, desprendendo do modo de produção que seguia uma tecnologia pesada de base fixa e de produção em larga escala, com acúmulo e padronização de produtos, para uma forma de produção que seguiu uma tecnologia leve, com base em uma microeletrônica flexível, produtora em pequena escala e diversificada.

Ao ponderarmos a relação Trabalho-Educação, as características o modo toyotista de produção exigiu um novo perfil de trabalhador, o que demandou uma reconfiguração da escola e do trato pedagógico. Assim como Saviani, entendemos que as novas demandas do mercado (produtivo e de consumo) foram reiterando a importância da Escola Capitalista, forjando uma escolarização nos moldes da ‘flexibilização’ e da ‘polivalência’ com domínio nas formas gerais e abstratas de conceitos, contribuindo para um processo econômico-produtivo característico da *teoria do capital humano*. O autor menciona a relação da referida teoria com a educação do seguinte modo:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2013b, p. 429)

No entendimento de Frigotto (2010b), as ideias expressas por Saviani de “[...] assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e individual [...]” eram algumas das finalidades do grupo de Shultz ao sistematizar a *teoria do capital humano*, a qual se pautava por uma preocupação com o desenvolvimento social e econômico, atribuindo, desse modo, à educação a tarefa fundamental de gerar a força de trabalho, contribuindo, portanto, para uma suposta melhora das condições sócio-econômicas e proporcionando uma equalização social e diminuição das desigualdades.

Porém, ao elaborar uma teoria (capital humano) – que pautaria a educação pelo viés econômico, servindo para aumentar a produção capitalista – acabou transformando a educação³⁸ em força produtiva do “capital”. Com isso, a formação dessa força de trabalho passou a ser empreendida na forma pragmática, utilitarista e seguindo o caminho da razão instrumental, como argumentam Antunes; Pinto (2017).

A força de trabalho apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destreza, conhecimento teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as, a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental. (p. 101)

³⁸ Sobre isso, pode-se associar a expressão “sociedade do conhecimento”, que a partir de uma pressuposta ampliação da produção e acesso ao conhecimento, transformou-o em força produtiva. Ver mais sobre isso e as ilusões desse entendimento/movimento em DUARTE (2008).

Os autores concluem que as novas roupagens da educação do capital humano carregaram consigo, “[...] uma escola (e uma ”educação”) flexibilizada para atender as exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104).

No movimento histórico, encaminhamos nossa trajetória teórica para o final do século XX, mais precisamente nos anos 1990. Nesse período entraria como chefe do governo brasileiro Fernando Henrique Cardoso que representaria um governo de centro-direita, na qual apresentava como meta construir um projeto hegemônico de longo prazo estando subordinado às ordens da mundialização do capital. Os pressupostos apresentados pelo projeto econômico-social de Fernando Henrique estavam pautados pela doutrina dos mecanismos internacionais, em especial pelo ‘Consenso de Washington’, que pautaram uma reforma na estrutura do Estado brasileiro para deixar o Brasil mais suscetível às ordens do mercado econômico internacional (FRIGOTTO, 2005).

No período em voga, se inseria e diluía no Brasil uma onda neoliberal que estava em curso nos demais países da América-Latina, fruto das reuniões de Washington. Essa ideologia neoliberal se apresentou como uma ameaça aos serviços públicos, pois, seguindo as premissas de Apple – ao preocupar-se em compreender a lógica do neoliberalismo para se opor à ela e lutar por uma escola de qualidade para todos – se tratava de uma reestruturação institucional e assegurava que o Estado deveria servir aos interesses de negócios, tornando os serviços e bens públicos algo que pudesse ser comprado e vendido e os sujeitos deveriam ser convencidos a comprá-los, transformando tudo em mercadoria, incluindo, nesse pacote, a educação pública (APPLE, 2005).

No contexto das ameaças proferidas ao Estado e ao setor público, o ‘Consenso de Washington’ designou uma série de reformas para os países da América Latina, como destaca Saviani,

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhista e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2013b, p 428)

Com a propensão de minimizar a iniciativa do Estado e com a intenção de dar mais mobilidade ao mercado - aspecto característico do modelo neoliberal - a lógica econômica que estava centrada no coletivo passou a dar ênfase ao privado, ao particular e ao sujeito. Isso, conseqüentemente, interferiu no processo educativo dos futuros trabalhadores. O Estado deslocou-se para segundo plano no processo de formação básica e o indivíduo passou a assumir as responsabilidades na busca pelo conhecimento indispensável à sua qualificação para os postos de trabalho (SAVIANI, 2013b).

Essa nova organização sócio-econômica – centrada no sujeito – apresenta um mercado de trabalho instável e flexível, na qual segue o que foi exposto sobre a lógica toyotista de produção e que, dessa vez, impôs ao sujeito autônomo - empresário de si mesmo – uma busca por conhecimentos e formação que possibilitassem estar preparado para ingressar no mercado. Entretanto, o mercado de trabalho apresenta uma esfera de emprego vulnerável e suscetível a drásticas mudanças e o trabalhador, portanto, deverá estar preparado para assumir novos postos e novas tarefas/atividades de labor. Deste modo, a escola – por meio dos parâmetros e diretrizes curriculares – acabou sendo condicionada a assumir duas novas propostas pedagógicas com intenção de preparar o novo trabalhador, que por sua vez servirá ao capital na concepção produtivista e empresarial (FRIGOTTO, 2005), a saber: *pedagogias do “aprender a aprender” e pedagogia das competências*.

Como pudemos assinalar, as reformas e propostas pensadas para a educação brasileira estiveram pautadas pelos interesses dos grandes centros internacionais e pelos interesses do capital financeiro. Ao passo em que a sociedade foi evoluindo e tornando-se mais complexa, formas mais flexíveis de produção da existência e da manutenção do capitalismo foram emergindo ou sendo forjadas no interior das relações sociais de produção e, considerando que as formas de produção/trabalho pautam os pressupostos educativos, novas formas de pensar a Escola Capitalista foram apresentadas e inseridas da realidade dos sujeitos.

Ao evidenciarmos as novas demandas e organização das relações de trabalho traçadas pela flexibilidade, instabilidade/incerteza e centralização no sujeito, houve a necessidade de pensar uma educação que construísse um indivíduo que tivesse a capacidade de estar sempre se atualizando e possuindo liberdade, autonomia e iniciativa, forjado por uma escola flexível (LAVAL, 2004). Laval - ao realizar uma análise mais abrangente das influências do modelo neoliberal sobre a escola, a partir de documentos elaborados por grandes órgãos do mercado internacional – detectou que a pretensão dos empregadores é trabalhadores/assalariados que detenham a capacidade de estarem “aptos a se formar” (idem, p. 16). Deste modo, a escola deveria contribuir tanto para o desenvolvimento do aluno/trabalhador quanto para a empresa.

Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto os desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto as necessidades diversas dos indivíduos. [...] Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o ‘destinatário do serviço’, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das oposições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de ‘incerteza’ crescente. (idem. p. 16)

As incertezas mencionadas se referem às mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, sempre em grande dinâmica e instabilidade. Essas novas situações levam a estabelecer um “aprender a aprender” que se manifesta na forma de “[...] aprender a estudar, a buscar conhecimentos [...]” (SAVIANI, 2013b. p. 431). O “aprender a aprender” da versão neoescolanovista, “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]” (idem, p. 432), ou seja, a escola deveria capacitar o aluno para aprender a vida toda, mas não seria um processo de aprendizagem com caráter de atualização de conhecimentos específicos que estariam ultrapassados levando em consideração a provisoriedade do conhecimento. Contrariamente, seria um aprendizado de algo novo a cada instante de mudança e instabilidade social/produtiva/econômica, sempre na tentativa de estar preparado para pleitear as mais variadas e imprevisíveis formas de emprego.

Considera-se também, nesse bojo, a massa de desempregados e que não encontram possibilidades de exercer alguma profissão, mesmo estando preparada para enfrentar a multifacetada dinâmica do trabalho flexível. É nesse caso que mencionamos a educação para o desemprego, fato da materialidade concreta que acompanha o movimento de crise no interior do próprio capitalismo.

Nos anos de 1990, a visão que pautou esses novos rumos da educação contemporânea, conforme Duarte (2008, 2000), esteve orientada pelo “Relatório Jacques Delors”, publicado em 1996 num documento da UNESCO³⁹. O objetivo do relatório foi sistematizar as linhas orientadoras para educação mundial no século XXI, expressando a ideia de “educação ao longo da vida” (DELORS, 2010.p. 12). Chegou ao Brasil em 1998 e, no mesmo instante, servindo de base para se pensar as políticas educacionais expostas por meio dos Parâmetros

³⁹ Especialmente, o “Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento: Nossa diversidade criadora”.

Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC⁴⁰, sendo base para organização dos currículos escolares do país (SAVIANI, 2013, p. 433).

Tais políticas educacionais apresentaram-se como prévias-ideações para que as metas e os interesses dos grandes centros capitalistas viessem a tornar-se objetivadas no interior das relações sociais e de produção por meio do processo de escolarização dos educandos. Em relação ao papel da escola e do conhecimento, no que tange especificamente à formação de um trabalhador aprendiz por toda a vida, encontramos em Laval (2004) algumas proposições que vão ao encontro de nosso entendimento, quando o autor se refere ao ensino escolar, sendo:

[...] cada vez mais, visto como uma “formação inicial”, quer dizer preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em “feedback” suas injunções, especialmente em matéria “comportamental”. A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. (idem. p. 46)

Esses pontos apresentados pelo autor ilustram a guinada do modelo taylorista/fordista de produção para o modelo toyotista, na qual não serve mais uma especialização particular e restrita, mas uma amplitude e generalização de informações e conhecimentos que acabaram por atacar diretamente os saberes produzidos historicamente e que seriam tratados no interior da escola, reduzindo o nível cultural em prol da sobrevivência em meio às incertezas e precarizações do mercado e na busca pela eficiência quando nesse se insere.

Sobre as pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (2008) menciona Philippe Perrenoud e sua obra: *construir as competências desde a escola*, para pautar novas bases pedagógicas da educação alinhada aos princípios do *construtivismo* e dos *métodos ativos*. Essa forma “diferenciada” de tratar pedagogicamente o processo educativo estabeleceu, como centralidade, o aluno e suas necessidades, passando a desenvolver uma lógica de ensino pautada pelo treinamento (coaching) com a construção de competências com base em situações complexas e situações de aprendizagem. Essa, portanto, seria a forma atual de ensinar, fundamentado em métodos ativos e construtivistas (PERRENOUD, 2000 apud DUARTE, 2008).

Duarte (2008, p. 6), em suma, compreende o “aprender a aprender” enquanto “[...] um aprender fazendo, isto é, *learnig by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John

⁴⁰ Nesta investigação estaremos fazendo uso/referência aos atuais parâmetros e orientadores educacionais, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dewey”. A atual concepção do “aprender a aprender”, como já mencionado, nada mais seria que um *neoescolanovismo*: as velhas fórmulas da Escola Nova com uma nova roupagem. O referido autor, em duas obras (DUARTE, 2000; Duarte, 2008) analisa a essência do lema “aprender a aprender”, apresentando quatro posicionamentos valorativos, os quais seguem de forma resumida:

Primeiro: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Nessa perspectiva, situa o autor, o aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo com outra pessoa seria um obstáculo a tal autonomia. Duarte (2008) contrapõe esse argumento no que se refere à hierarquização valorativa, uma vez que aprender sozinho teria um determinado grau mais elevado em relação ao aprender com/por alguém. Entende ele, que a educação possui por finalidade a autonomia intelectual e moral do sujeito, mas que tal processo seja realizado a partir da transmissão de formas mais elevadas e elaboradas de conhecimento socialmente existente;

Segundo: é mais importante o aluno desenvolver meios de aprendizagem (métodos de aprendizagem, elaboração, descoberta e construção de conhecimento), em vez de apreender o próprio conhecimento; Terceiro: para que a atividade do aluno se transforme em verdadeira ação educativa, é necessário ter como ponto de partida as necessidades e interesses dos próprios alunos, ou seja, além do aluno ser o agente responsável pelos meios de aprendizagem, é fundamental considerar as necessidades inerentes às próprias ações do aluno, inserida de maneira funcional na atividade do aluno; Quarto: nesse posicionamento, Duarte (2008, p. 10) coteja educação tradicional e educação nova, e situa a preeminência da capacidade de atualização e adaptação dos sujeitos por meio da educação:

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

Nesse entendimento, o autor demarca uma determinação⁴¹ fundamental para pensarmos a lógica do “aprender a aprender”, a saber: *a adaptação*, isto é, adaptação para as incongruências do mercado, da sociedade e do capital, se apresentando como arma na batalha contra a crise e o desemprego, na busca pela melhor produtividade e êxito. Isso ocorre em razão da ampliação da competência cognitiva para suprir as necessidades de cada sujeito, ao passo em que a concepção educativa volta-se para a formação de sujeitos compostos de incessante atributo adaptativo à sociedade do capital. Nesse caso, “[...] aos educadores...”, explica Duarte (2008, p. 12), “... caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos”.

Na direção do mercado flexível, em decorrência da pedagogia do “aprender a aprender”, emerge a “pedagogia das competências” com ligação direta ao mercado e aos atributos indispensáveis para a funcionalidade da empresa. Saviani (2013b, p. 437) entende que a “pedagogia das competências” é outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, tendo como tarefa “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Sobre a “pedagogia das competências”, Ramos (2006), ao tematizar as relações entre autonomia e adaptação propostas por esse modelo pedagógico, parte do pressuposto de que o desenvolvimento e a apropriação da noção de competência pela escola é a capacidade de vinculação entre formação e emprego. A autora destaca que na dimensão pedagógica, legitima-se na guinada da centralidade do ensino dos saberes disciplinares a um ensino estabelecido pela elaboração de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

“Essas competências [...]”, argumenta Ramos (2006, p. 221), “[...] devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar”. A escola, por sua vez:

[...] é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolar. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção. (RAMOS, 2006, p. 222).

⁴¹ Outra determinação mencionada pelo autor é a formação de sujeitos criativos, isto é, formar uma criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do capital.

Essa forma de pensar a educação coaduna com o modelo de ensino técnico e profissionalizando, ampliado/firmado, por exemplo, no âmbito da educação básica a partir da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), onde coube à escola apresentar soluções para os novos problemas do capitalismo (SOUZA; RAMOS, 2017). Isso, considerando os interesses imediatos do mercado, condicionou a escola a formar (intelectualizar) uma massa de trabalhadores para atender as demandas dos diversos setores da economia, por conseguinte, adaptando-se ao próprio processo de produção flexível.

Retomando o entendimento de Ramos (2006), as demandas e necessidades do mercado econômico, que impulsionam situações de adaptação e o desenvolvimento de competências, determina não o trato com um corpo de conteúdos e saberes disciplinares preservados e considerados relevantes no movimento histórico, mas o incremento de saberes e disciplinas conforme estabelecem as carências produtivas.

Nessa perspectiva, a Escola Capitalista acaba alterando o comportamento dos indivíduos em sua totalidade, pautando uma formação que terá como produto um sujeito que apresentará padrões de cidadão-trabalhador que se moldará conforme as oscilações da sociedade e do mundo do trabalho. O ensino estará centrado em competências que, supostamente, darão suporte para enfrentar as tarefas da empresa e do contexto social em que o sujeito vive.

Para entendermos o real sentido do ensino por competências, Laval (2004) nos apresenta alguns significados desta forma de ensinar, na qual se liga diretamente com a exigência da eficácia e flexibilidade solicitadas pela produção. Para o autor a competência remete-se a um:

[...] conhecimento inseparável da ação, ligado a um *savoir-faire* que depende de um saber prático ou de uma faculdade mais geral, que o inglês designa pelo termo “agency”. Dessa maneira, designa-se capacidade em realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um homem de arte possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva. (idem, 55)

Podemos perceber que todo esse processo formativo dos educando que se materializa na escola e que apresenta um empobrecimento no acesso à cultura (ao conhecimento universal), constitui um indivíduo que irá facilmente se adaptar à lógica do mercado e reproduzir a hegemonia da sociedade burguesa. É nesse sentido que Escola Capitalista consolida sua função na tarefa de manter a existência da sociedade no modelo vigente, ao

passo em que ‘escolariza’ um sujeito que deverá ser ‘útil na organização produtiva’, ou seja, na lógica capitalista o sujeito deve ser funcional e corroborar com a exploração e desigualdade. Nessa perspectiva, escola não provém de instrumentos que poderão formar um indivíduo capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade e, logo, poder transformá-la. A Escola Capitalista, nesse viés, acaba por ser conivente com a barbárie social que se manifesta.

A capacidade adaptativa dos sujeitos às mudanças e oscilações do capital – decorrentes das crises – é uma característica fundamental da “pedagogia das competências”. A produção de um sujeito que desempenhe tais características advém do conhecimento adquirido na escolarização.

Gilberto Souza - ao realizar uma análise das atuais condições da educação e das políticas educacionais no mundo da mercantilização no cenário brasileiro – desmascara o real sentido do conhecimento tratado pela pedagogia das competências. O autor explica que competência não é sinônimo de conhecimento, este último torna-se apenas um instrumento para aquisição da primeira. Assim expressa o autor:

Se a ciência – o saber do aprender a aprender – não é mais o centro da atividade escolar, devendo os programas – leia-se os conteúdos – serem reduzidos; a escola deve formar ou desenvolver no aluno as competências, sendo o conhecimento apenas um instrumento para tal fim (SOUZA, 2017, p. 79)

Seguindo nas palavras do autor, “[...] a escola deve formar por competências, não para conhecimentos; formar para competências implica formar por competências, uma vez que competência não é conhecimento – sic!” (idem.p.80). Como consequência disso, há um esvaziamento de conhecimento que poderia ser um dos instrumentos de transformação e superação da realidade social, mas possui a finalidade de servir para formação de sujeitos “[...] dóceis e conformados com sua condição, sempre dispostos a aprender a aceitar novas maneiras e métodos de exploração de seu próprio trabalho pelos detentores do capital.” (idem. p.81). Por fim, define o autor, “[...] a escola tornou-se o lugar privilegiado para formação do exército industrial de reserva, deixando de ser o lugar para socialização do conhecimento e da cultura universais.” (idem, ibidem).

Entendemos que a formação de um exército de reserva seja fruto das exigências do desenvolvimento material da sociedade capitalista, em sua forma mais complexa, nos moldes das inovações tecnológicas e informatizadas, assim como a manifestação de um modo de produção envolto em uma crise estrutural. Isso implica no trato com o conhecimento na formação básica dos educandos, que está pautando uma qualificação para o trabalho com

características gerais, com rapidez de raciocínio e adaptação. A justificativa do caráter de esvaziamento da escola, ao deixar de ser um local de socialização da cultura e do conhecimento, é justamente os limites do processo produtivo, isto é, no momento em que as demandas do processo de produção das bases materiais de existência da sociedade exigem um determinado tipo/perfil de trabalhador, a escola deverá se adequar a tais exigências, construindo esta conjuntura de Escola Capitalista referenciada neste projeto.

Por fim, ao elaborarmos esse subitem tratando especificamente sobre a escola pública, e delineando uma de suas formas: *capitalista*, evidenciando as contradições/mediações entre Trabalho-Educação. Expusemos de forma mais elaborada nosso entendimento de Escola Capitalista enquanto uma construção histórica que se vincula e incorpora as características da realidade concreta que está inserida. Sobre isso, Frigotto (2010a) argumenta que a instituição escolar não é de natureza capitalista, porém por estar inserida no interior da sociedade capitalista e por ser responsável pelo modo de produção social hegemônico, inclina-se às mediações dos interesses do capital.

Reiteramos (já tratado no item anterior) que, por ser um produto construído no movimento histórico de produção da sociedade em sua forma mais avançada e por mediar as relações de interesse e confronto econômico-político, a Escola torna-se um palco de disputas ideológicas no interior da luta de classes, pois suas mediações podem, também, articular os interesses dos trabalhadores contra o próprio capital, na medida em que a luta/disputa se manifesta referente ao acesso ao conhecimento elaborado e acumulado historicamente enquanto bens a serem usufruídos pela classe trabalhadora.

Ao expormos nosso entendimento de escola, a partir de suas relações com o Estado Capitalista e com as contradições entre trabalho-capital-educação nas manifestações das bases neoprodutivistas da escola, gostaríamos de ponderar que é nesse tempo/espço de contradições e disputas que o conhecimento, em especial da Educação Física, está sendo tratado pedagogicamente e transmitido/socializado as novas gerações, a partir de bases epistemológicas que, por sua vez, também apresentam determinações políticas, econômicas e ideológicas, que necessitam ser expostas e analisadas para elucidarmos os embates e os projetos históricos de sociedade que estão contidos nas formas de produzir e tratar o conhecimento em Educação Física. Essa é uma tarefa para os próximos capítulos.

No próximo item, nosso esforço estará pautado em elaborarmos uma exposição do atual momento ou movimento socio-histórico, ou seja, nossa preocupação estará em sistematizar a atual fase da história do desenvolvimento da sociedade em que nos encontramos no movimento de produção da existência humana. A saber, abordaremos sobre o

movimento Pós-Moderno ou Capitalismo Tardio ou Sociedade Contemporânea e suas relações com os saberes e conhecimento produzidos e acumulados, assim como entender a atual relação entre o mundo do trabalho e o processo de escolarização dos educandos em razão da atual organização sócio-histórica e, por fim, os delineamentos iniciais para a Educação Física na qualidade de prática pedagógica.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA-PÓS-MODERNIDADE: O MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO DE CONSTRUÇÃO DA REALIDADE OBJETIVA

Antes de avançarmos para uma discussão propriamente epistemológica, como nos propomos a realizar neste trabalho, e findando esse primeiro momento de explicação do concreto-real a partir das proposições sobre o conhecimento, a escola capitalista e a Educação Física, julgamos necessário tematizarmos, de forma introdutória, o atual movimento socio-histórico, a saber: o movimento Pós-Moderno, situando a Educação Física nesse movimento.

Não queremos, nesse momento, manifestar alguma afirmativa sobre a ruptura ou uma demarcação de projetos históricos entre *modernidade* e *pós-modernidade*, mas apresentar como a literatura vem tratando esse movimento contemporâneo a partir de determinadas caracterizações sobre os avanços e rupturas, as crises e possibilidades de superação ou de continuidade com o movimento de existência humana. Também gostaríamos de mencionar que esse embate entre *modernidade* e *pós-modernidade* apresenta uma das bases teórico-metodológicas⁴² da discussão epistemológica da Educação Física, pondo em destaque, sobretudo, as formas de racionalidade que emergem desse movimento.

Dito isso, passamos de imediato ao desenvolvimento deste item, entretanto, de antemão, mencionamos que não há um consenso ou uma homogeneidade referente à caracterização deste movimento da contemporaneidade denominado Pós-Modernidade. Justificando nosso entendimento, Duarte (2000, p. 76), sinaliza que:

O termo pós-moderno é, sem dúvida, difícil de ser definido, assim como é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por este termo. Muitos autores não se definem propriamente como pós-modernos e muitos discordam das características atribuídas ao pós-modernismo por aqueles que o criticam. Sendo esse, portanto, um tema inevitavelmente polêmico [...].

⁴² Sobre isso, encontramos na literatura uma polarização entre duas bases teórico-metodológicas para caracterizar e classificar a discussão epistemológica da Educação Física. A primeira, a partir da Matriz Epistemológica, estaria pautada em três linhas teóricas: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012; SILVA, 1990, 1997); a segunda, a partir de uma Atividade Epistemológica, estaria, então, pautada no embate entre *modernos* e *pós-modernos* (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012; FENSTERSEIFER, 2010).

Tal polêmica ou certa imprecisão teórica, como mencionou o autor, pode, por exemplo, ser percebido a partir das expressões “neo”, “pós”, “solidez”, “liquidez”, tendo sempre como referência a “modernidade”, acrescido de um prefixo conveniente: *neomodernidade* (FENSTERSEIFER, 2001, pautado em Habermas, 1992), *pós-modernidade* (HARVEY, 2017; LYOTARD, 2018) e *modernidade sólida* e *modernidade líquida* (BRACHT, 2019, pautado em BAUMAN, 1999). Esses seriam alguns exemplos de compreensão e adjetivação da contemporaneidade, onde cada forma de conceituar segue uma base teórico-filosófica específica e também propõe ou lança mão de um projeto histórico-social, pois, como explica Lombardi (2009), o entendimento do movimento contemporâneo é relativo à concepção de método e teoria do conhecimento que são usados para explicar tal movimento.

Diante disso, tomemos como ponto de partida alguns questionamentos e provocações que nos fazem refletir sobre o atual momento histórico da sociedade e tentarmos sinalizar alguns avanços no entendimento das concepções Pós-Modernas que aparentemente se expressam em nossa realidade: Quais reações são expressas pelo movimento Pós-Moderno diante das manifestações da Modernidade? Que condições estruturais e produtivas pautaram as rupturas radicais entre os projetos históricos e culturais de sociedade? Quais indícios da superação do projeto Iluminista de sociedade projetaram a sociedade dita Pós-Moderna? Qual o potencial revolucionário do Pós-modernismo diante da oposição às metanarrativas? Quais desafios e enfrentamentos a Educação Física enfrentará neste cenário Pós-Moderno para seguir com sua existência nos currículos escolares? (HARVEY, 2017; JAMESON, 2006; BAUMAN, 2001; FREITAS, 2005; TAFFAREL;ALBUQUERQUE, 2011).

Diante do exposto, nossa tarefa a partir de agora é traçar um caminho teórico de proposições históricas e conceituais para construirmos algumas exposições pertinentes ao movimento Pós-Moderno, as suas relações de aproximação e afastamento com a Modernidade e suas características aparentes no interior das relações sociais.

Com base no entendimento de Lombardi (2010), podemos pressupor que o suposto movimento de transição da modernidade à pós-modernidade (já que não há consenso em relação a tal transição) foi impulsionado por determinações de uma *crise*. Crise da racionalidade? Crise do projeto moderno de sociedade? Crise do capitalismo? Crise política? Crise do sujeito moderno? São problemáticas da *ordem do dia* do debate contemporâneo. Nesse sentido, compreendemos que a *crise* é um fato e, para construirmos uma caracterização de projeto contemporâneo, é necessário contextualizarmos três momentos: o movimento

precedente da crise; a própria crise (a crise *em si*); e os encaminhamentos delineados como superação para tal crise e que projetou a realidade que nos encontramos atualmente, tratada a partir de várias perspectivas.

Considerando os limites dessa discussão para esta dissertação, podemos elucidar, em suma, que o movimento moderno ou o projeto moderno de sociedade rompeu com os princípios e mediações da Idade Média, alterando, após um longo intervalo de tempo, as bases produtivas (do feudalismo de base agrícola ao capitalismo de base industrial/maquinaria, da terra ao dinheiro como fonte de riqueza, da servidão ao proletariado), superando com as mediações da Igreja Católica para as mediações do Estado Burguês, mas a principal mudança que nos convém neste momento é em relação às suas formas de pensamento.

O ponto de partida da construção do pensamento moderno foi a ruptura com a visão aristotélica⁴³ que fundamentava o pensamento medieval, rompendo também com a relação Deus-Homem, enfatizada pelo teocentrismo da época (ANDERY et al, 2014; ARANHA, 1986). Passou-se, então, a estabelecer uma relação Homem-Natureza sem a mediação metafísica da igreja ou de um deus. Nesse sentido, em contraposição ao saber contemplativo e da fé sobre-humana da Idade Média, instaurou a centralidade do Homem/Mulher em conhecer e explicar a realidade a partir de suas capacidades racionais e atributos metodológicos de análise da realidade (ANDERY et al., 2014). “A Idade Moderna [...]”, argumenta Aranha (1986, p. 165), “[...] inverteu o polo de atenção, centralizando no sujeito a questão do conhecimento [...]”, manifestada no plano da prática e tendo como principal representante Francis Bacon (1561-1626), defensor da máxima de que a ciência deveria servir ao homem (ANDERY et al., 2014).

Esse movimento de ruptura do pensamento medieval e ascensão do pensamento moderno foi compelido pela necessidade da nova classe em desenvolvimento (burguesia) em avançar com a ampliação e desenvolvimento da técnica e, com o avanço da hegemonia burguesa e seu modo de produção material, impulsionou a constituição e o progresso da ciência natural. Aranha (1986) explica que com o crescimento científico (séc. XVII), dois polos se instauram no processo do conhecimento: o *sujeito cognoscente* e o *objeto conhecido*. Diante disso, para superar a insatisfação com a fé e com a contemplação para se chegar à verdade a partir da razão, instituiu-se o *problema do método* que, como forma de solução a tal

⁴³ Sobre isso, Andery et al., (2014, p. 177) explicam que a visão de mundo de Aristóteles era estático, com seres que possuíam finalidades determinadas e hierarquicamente definidas. “Era um mundo fechado e dotado de qualidades não passíveis de mensuração matemática”. Essa visão de mundo foi reinterpretada e transferida pelos teólogos medievais ao mundo feudal, sendo rompida com a transição ao capitalismo.

problemática, estabeleceram-se duas propostas metodológicas: Empirismo (Bacon), pautado pelas experiências e pelos dados sensíveis; e o Racionalismo (Descartes), pautado pela valorização da razão e do intelecto, tendo a experiência sensível como uma ocasião do processo de conhecimento (ARANHA, 1986; ANDERY et al., 2014).

Esse movimento de desenvolvimento e avanço no campo do conhecimento e da ciência também foi influenciado pelos trabalhos de Galileu, Hobbes, Locke, Newton, entre outros, e possuía como finalidade, a partir do progresso científico e dos métodos/técnicas, a emancipação e o progresso humano. Os avanços da nova racionalidade ou da racionalidade moderna possibilitavam conhecer as leis da natureza para controlá-la e poder usufruir dela seus recursos, bem como possibilitava novas formas de conceber o real e conceber a verdade, tendo como plano de fundo o curso de ascensão do capitalismo e da burguesia.

Para Sanfelice (2009), à ciência moderna foi concebida a primazia e o privilégio em relação às outras formas de conhecimento, tendo suas bases estabelecidas por duas grandes narrativas: 1) herdada da Revolução Francesa, que situava a humanidade como responsável histórica pela própria libertação a partir do avanço do conhecimento; 2) herdada do Idealismo Alemão, que dedicava ao espírito a revelação da verdade. Para Barbosa (1985):

A ciência, para o filósofo moderno, herdeiro do Iluminismo, era vista como algo auto-referente, ou seja, existia e se renovava incessantemente com base em si mesma. Em outras palavras, era vista como atividade “nobre”, “desinteressada”, sem finalidade preestabelecida, sendo que sua função primordial era romper com o mundo das “trevas”, o mundo do senso comum e das crenças tradicionais, contribuindo assim para o desenvolvimento moral e espiritual da nação. (idem, p. ix)

A ciência, portanto, apresentava no cenário moderno características particulares e específicas, até mesmo possuindo um grau elevado em relação aos outros saberes. Para Harvey (2017) a ciência moderna estabelecia um domínio científico da natureza, possibilitando liberdade e suprimento das necessidades. O autor entende que o domínio científico da natureza propiciava formas racionais de organização social e de meios racionais de pensamento que prometia a emancipação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, bem como da dimensão estranha da própria natureza humana. Por fim, o pensamento iluminista, além de abraçar a ideia de progresso, “[...] procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões.” (HARVEY, 2017, p. 23).

Sanfelice (2009) destaca que a crise ou a incredulidade do/no projeto moderno – que vislumbrava como finalidade a emancipação e a autonomia intelectual a partir da fé Iluminista

na razão e no conhecimento, como revelou Kant (1995) ao alegar que esse movimento tiraria o homem de sua menoridade – se afirmou no instante em que a ciência se atrelou ao capital.

Subordinada ao capital, a ciência e a técnica, longe de concretizar o horizonte emancipador e de progresso humano, acabaram sucumbindo à lógica formal do processo de produção que se desenvolvia ao passo em que se intensificava a exploração da natureza e do próprio trabalho humano, transformando-se (a ciência) em força produtiva direta (ANDERY et al., 2014). A crise da modernidade, expressa pela crise da própria razão e da ciência, a partir da razão instrumental (ciência = força produtiva subordinada ao capital), desencadeou uma série de outras crises: de valores, ético-político, cultural, econômico, pois a forma de conhecer e explicar a realidade instaurada pela racionalidade moderna⁴⁴ não dava mais conta de explicar e desvelar as realidades/verdades que se produziam ao longo da história, fundadas no avanço da globalização econômica e da tecnologia, sendo essas entendidas como as bases materiais⁴⁵ da Pós-Modernidade (SANFELICE, 2009).

Harvey (2017, p. 37), corrobora com a argumentação ao ponderar que a justificativa pela existência da ruptura moderna e ascensão pós-moderna ocorreu em razão da “[...] perda da fé na inelutabilidade do progresso e pelo crescente incômodo com a fixidez categórica do pensamento iluminista”.

Entretanto, no que se refere ao processo de gênese da Pós-Modernidade, não há um consenso exato para datar o fim da Modernidade e o início do período Pós-Moderno, bem como para estabelecer uma definição do próprio termo Pós-Moderno (DUARTE, 2000), porém, genericamente, corresponde a um movimento teórico multidisciplinar que vai da filosofia à estética, envolvendo as artes, e a sociologia, arquitetura (HARVEY, 2017; JAMESON, 2006; LYOTARD, 2018). Para Jameson (2006), os processos de análise e investigação da modernidade, realizados nos anos 1950 e 1960, proporcionaram um terreno fértil para emergir a expressão “pós-moderna”, pois os fatos que se apresentavam naquele momento marcados por um “milenarismo invertido” expuseram decretos sobre o fim de construtos sociais como, por exemplo, a ideologia, a arte, as classes sociais, entre outros.

⁴⁴ Ampliaremos, no próximo capítulo, essa discussão sobre a insuficiência da razão moderna e as possibilidades de alternativas para superar ou romper com a racionalidade instrumental situando a razão comunicativa e os giros epistemológicos.

⁴⁵ A base material da pós-modernidade, conforme menciona Sanfelice (2009), é a globalização econômica movida pela instauração da ideologia neoliberal, onde suas teses centrais são os conceitos do mercado. Lombardi (2009) contribui com a discussão ao argumentar que *globalização* e *pós-modernidade* são palavras-chaves situar as ideologizações atuais. Para ele, *globalização* seria a vida num mundo global, que tenderia a ruptura ou dissolução com as fronteiras das sociedades, da economia e da cultura; e a *pós-modernidade* vai na mesma direção, expressando uma nova condição global de humanidade e superando as crenças na razão, na objetividade, totalidade e revolução.

Nos apontamentos de Dupas (2000), foi a partir de 1970 que os debates em torno do Pós-Modernismo foram se intensificando e se expandindo. No entendimento do autor, o desenvolvimento de novas tecnologias e, a partir delas, o surgimento de um alto poder informacional, fez com que esse movimento ganhasse força e amplitude na construção de uma nova sociedade. D’Ancona (2018), ao analisar o movimento da Pós-Verdade⁴⁶, explica que o Pós-Modernismo apresenta certa resistência a uma definição exata. Segundo o autor, alguns intelectuais da área rejeitam a possibilidade de haver alguma coerência referente ao Pós-Moderno enquanto escola de pensamento.

O movimento Pós-Moderno enquanto corrente de pensamento mantém sua existência a partir da colaboração de alguns intelectuais que se apoderaram de determinado domínio sobre a intelectualidade contemporânea, no qual podemos citar como principais protagonistas: Michael Foucault, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Richard Rorty e Jean-François-Lyotard. Para D’Ancona (2018) um aspecto de vetor positivo exposto por esses intelectuais é o estímulo à ideia de uma sociedade cada vez mais pluralista, que reconhece e presta atenção às diversas vozes como, por exemplo, da história de gênero, minorias étnicas, orientação sexual e tradição cultural, ou seja, empoderamento do que podemos chamar de multiculturalismo.

Dentre os intelectuais relacionados à produção do movimento de existência do Pós-Moderno citados anteriormente, sem sombra de dúvidas Jean-François-Lyotard é o nome mais aclamado por essa corrente filosófica contemporânea. O filósofo em evidência foi o pioneiro na elaboração de uma abordagem filosófica que destacasse o termo Pós-Modernidade, salientado em sua clássica obra: *A condição Pós-moderna*, publicada em 1979. Nela, Lyotard inicia a utilização do conceito de ‘*jogos de linguagem*’⁴⁷ e caracteriza a nova sociedade como face da fragmentação e multiplicação de centros e a complexidade das relações sociais dos sujeitos (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011). O próprio autor afirma o argumento anterior na seguinte passagem de sua obra:

Assim, nasce uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais numa pragmática das partículas de linguagem. Existem muitos jogos de linguagem diferentes; trata-se da

⁴⁶ Para o autor a Pós-Verdade não coincide com a mentira, mas é a resposta das pessoas aos fenômenos emergentes das relações de desonestidade, as formas de indiferença e aceitação ao invés de indignação. Neste sentido, a verdade perde sua referência epistemológica e passa a ser tratada com valor relativo e negociável, ao passo que relações de emoção e sentimento assumem um grau de renovada importância.

⁴⁷ Lombardi (2010), explica que a o uso do termo Jogos de Linguagem, utilizado por Lyotard, foi desenvolvido por Ludwig Wittgenstein, como característica da experiência pós-moderna, bem como da fragmentação e multiplicação dos centros e da complexidade das relações sociais. Veremos mais sobre isso no próximo capítulo.

heterogeneidade dos elementos. Somente darão origem à instituição através de placas; é o determinismo local. (LYOTARD, 2018, p. xvi)

O objeto de estudo de Lyotard é o *saber*, o conhecimento, nas sociedades mais desenvolvidas, ou seja, a sociedade entendida por ele como “Pós-Moderna”. A preocupação do filósofo era elucidar como o *saber* estava sendo produzido, distribuído e legitimado nas áreas mais avançadas do capitalismo contemporâneo. A referência básica da preocupação de Lyotard esteve atrelada ao estado da cultura após as transformações que tangenciaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Para ele as transformações estavam “[...] situadas em relação à crise dos relatos.” (LYOTARD, 2018, p. xv).

Conforme as análises de Taffarel; Albuquerque (2011), Lyotard pondera que a chegada do movimento Pós-Moderno vinculou-se ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, onde o conhecimento estaria na condição de principal força econômica de produção. Desse modo, estaria em ascensão a *sociedade do conhecimento*, na qual a ciência se tornaria um jogo de linguagem, pois não estaria em condição de reivindicar primazia sobre as outras formas de conhecimento em razão do ocultamento de suas bases (materialista e idealista) ou, nas palavras do autor, “[...] na incredulidade em relação aos metarrelatos.” (LYOTARD, 2018, p. xvi).

Concomitantemente aos avanços e transformações sociais que acarretaram no surgimento da sociedade pós-industrial, terreno para manifestação do movimento Pós-Moderno, houve avanços de caráter tecnológico e informacional, a saber, no campo cibernético-informático (BARBOSA, 1985). Vinculado com essas transformações, que foram sendo objetivadas ao longo da história, as formas de tratar os saberes e os conhecimentos foram sendo objetos de análise para se projetar os caminhos da nova sociedade, isto é, produzir (novas) formas de informatizar a sociedade.

No cenário da era pós-industrial e Pós-Moderna, com as imposições da informática e das vocações informacionais, e com a minimização do saber científico e suas formas de objetivação e apropriação:

Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se *informação* e que a ciência – assim como qualquer modalidade de conhecimento – nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações. Longe, portanto, de continuar tratando a ciência como fundada na “vida do espírito” ou na “vida divina”; o cenário pós-moderno começa a vê-la como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em “quantidade (bits) de informação”. Ora, se as máquinas informáticas justamente operam traduzindo as mensagens em *bits* de informação, só será “conhecimento científico” certo tipo de informação traduzível na linguagem

que essas máquinas utilizam ou então compatível com ela. O que se impõe com o tratamento informático da “mensagem” científica é, na verdade, uma concepção operacional de ciência. (BARBOSA, 1985, p. ix).

Em suma, a ciência, o saber, o conhecimento, se resumem (se reduzem) em informações e, ademais, informações que só poderão ser assimiladas e convertidas na forma de *bits*, em dígitos na linguagem da informática, ferramenta vital ao mundo da globalização. Desse modo, para Lyotard (2018) o saber científico constitui-se enquanto um discurso e, por receber influências do campo operacional e traduzido em quantidade de informação, sua natureza se transforma, pois também a hegemonia da informática impõe uma determinada lógica e conjunto de critérios que estabelecem a legitimidade⁴⁸ do saber.

Esse *saber* legitimado e informatizado, que compõe a ‘sociedade do conhecimento’ – outra face da sociedade pós-industrial – torna-se a principal força produtiva da existência da sociedade Pós-Moderna (HARVEY, 2017; LYOTARD, 2018). É nesse contexto que o saber perde seu valor de uso e deixa de ter um fim em si mesmo.

Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com esta última, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu “valor de uso”.

Sabe-se que o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa das capacidades produtivas dos Estados-nações. (LYOTARD, 2018)

A partir dos apontamentos dos autores, constatamos uma centralidade nas formas de conceber e entender o *saber*, o conhecimento, no movimento da Pós-Modernidade. O que se propõe é a simplificação do conhecimento produzido historicamente em níveis de informação

⁴⁸Para Lyotard (2018, p. 13-14), a legitimação do saber científico corresponde ao enquadramento em determinados critérios. Primeiramente, o saber científico não é todo saber, ele sempre esteve ligado numa forma de competição a outro tipo de saber, o saber narrativo. Outro fator primordial da legitimação do saber científico é a necessidade de este apresentar um determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico: em geral, consistência interna e verificação experimental. Por fim, o autor conclui seu posicionamento com as seguintes palavras: “quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber na idade da informática é mais do que nunca um problema do governo”. Em outra passagem de sua obra o autor afirma que: “O modo de legitimação de que falamos, que reintroduz o relato como validade do saber, pode assim tomar duas direções, conforme represente o sujeito do relato como cognitivo ou como prático: como um herói do conhecimento ou como um herói da liberdade. E, em razão desta alternativa, não somente a legitimação não tem sempre o mesmo sentido, mas o próprio relato aparece já como insuficiente para dar sobre ela uma versão completa”. (idem, p. 65)

que, para ser legitimado, deverá compor os atributos e a linguagem da informática. O conhecimento científico recebeu ares de relatividade a qualquer outra forma de conhecimento. Nessa perspectiva, D'Ancona (2018) argumenta que os intelectuais do Pós-Modernismo influenciaram seus adeptos a questionar e desconstruir a linguagem, as instituições tradicionais e, principalmente, a noção de realidade objetiva. Esta forma de tratar a realidade e os fatos, segundo o autor, desgastou demasiadamente a noção de *verdade* ou, como prefere Freitas (2005), acabou colocando ponto final nas certezas, conseqüentemente propiciando a construção de uma realidade de incertezas, principalmente no campo da política e da ciência.

Para Harvey (2017), indo ao encontro dos argumentos acima, o Pós-Modernismo se manifesta enquanto uma rejeição ao racionalismo, além das crenças em relação a verdades absolutas (embora as verdades tenham seu caráter de provisoriedade), presentes no modernismo. Bauman (2001), reiterando estas afirmações, relata que a solidez existente na modernidade foi substituída pelas incertezas, tanto em relação aos indivíduos, como em relação ao mundo em sua totalidade. Além disto, para Bauman (2001), essa incerteza Pós-Moderna, é algo que não é temporário, que poderia ser abrandada ou transposta, pois a realidade Pós-Moderna está em pleno desenvolvimento sob uma condição de incerteza e invulnerabilidade que se apresenta permanente e irredutível.

Somando-se aos aspectos do multiculturalismo, da Sociedade do Conhecimento e pós-industrial, ao relativismo da verdade e da ciência, a era da informação e informática, o movimento Pós-Moderno se caracteriza por outros aspectos como, por exemplo, aceitação ao efêmero, do fragmentário e do descontínuo e, ademais, pela aceleração das mudanças de produção, troca e consumo (HARVEY, 2017). Em conceitos mais amplos, Harvey (2017) caracteriza a Pós-Modernidade através de distintos acontecimentos, como a globalização; o relativismo e o pluralismo, caracterizados pela dissipação da objetividade e da racionalidade; a normalização da mudança pela perpetuação de tudo como volátil e transitório; O indivíduo atua primordialmente em relações de consumo.

Ao encontro do exposto, houve uma mudança na centralidade do mundo na qual o consumo tornou o centro da sociedade. Bauman (2001), corroborando nosso argumento, pondera que na sociedade da produção (moderna), era somente de forma coletiva que os produtores realizavam as tarefas de produção, ou seja, a produção somente ocorria a partir de um esforço coletivo. Todavia, em uma sociedade do consumo (pós-moderna), a relação entre os consumidores acontece de forma oposta, pois o consumo ocorre somente em uma atividade individual, privada, particular. O referido autor, portanto, acredita que é em torno deste consumo, e que a partir dele, que os indivíduos criam máscaras identitárias que seriam

trocadas a qualquer momento de acordo com a convivência em sociedade e as relações de consumo diretamente atreladas à efemeridade e obsolescência dos produtos.

Nessa relação direta entre consumo e indivíduo, Jameson (2006) – entende que a lógica desta atual versão do capital é a lógica cultural do capitalismo tardio – indica que na Pós-Modernidade a própria cultura se tornou produto, ou seja, a “segunda natureza”⁴⁹ passa a estar nos balcões de negócios:

Assim, na cultura pós-moderna, a própria “cultura” se tornou um produto, o mercado tornou-se seu próprio substituto, um produto exatamente igual a qualquer um dos itens que o constituem: o modernismo era, ainda que minimamente e de forma tendencial, uma crítica à mercadoria e um esforço de forçá-la a se autotranscender. O pós-modernismo é o consumo da própria produção de mercadorias como processo. (idem, p. 14)

Desse modo, para o autor, no terreno da Pós-Modernidade há uma primazia nas análises voltadas ao campo da economia vinculada ao aspecto cultural. Para ele o Pós-Modernismo seria uma cultura de dominação do capitalismo tardio. Ou seja, seria uma expressão cultural de mudanças econômicas que ocorrem propriamente dentro do capitalismo em sua fase mais avançada.

Após a sutil exposição acima, na qual tivemos a intenção de situar e contextualizar a realidade/período sócio-histórica Pós-Moderna, direcionamos nossa construção teórica para algumas incursões referentes aos conflitos de concepções que estão sendo abordadas pela literatura contemporânea, a saber, a relação (não) consensual entre as concepções de Pós-Modernidade.

Nesse ínterim, há determinadas divergências entre alguns autores. Segundo Hollanda (1991), existe um conflito entre a corrente alemã e a francesa, sendo Jürgen Habermas o principal expoente da corrente alemã. Já a segunda corrente tem como seus principais representantes, já expostos neste item, autores como Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida, entre outros.

A primeira linha filosófica dedica-se em defender a posição da Modernidade. Ou seja, Habermas, por exemplo, entende o Pós-Modernismo como sendo um estágio “tardio” da modernidade ou como um projeto inacabado, mas se situa contra a racionalidade instrumental (moderna) propondo a racionalidade comunicativa como possibilidade de alternativa. Ou como as acepções de modernidade sólida e modernidade líquida de Bauman (2001). Para os

⁴⁹ Jameson (2006, p. 13) se refere a “segunda natureza”, pois para ele o período pós-moderno é o produto mais completo do processo de modernização e a natureza já não se faz mais presente. O autor entende que este é o período completamente mais humano do que o anterior.

defensores do Modernismo, não foi ele quem fracassou, mas sim o que está por trás da crise no modernismo, que é a crise da própria civilização, principalmente baseada na predominância do consumismo.

As críticas direcionadas ao Pós-Modernismo estão pontuadas majoritariamente no que diz respeito ao questionamento dos Modernistas em relação à ausência de uma proposição ou uma contribuição positiva, a partir da “desconstrução” feita pelos Pós-Modernistas (CALÁS; SMIRCICH, 1999). Jameson (2006) trabalha com a ideia de *capitalismo tardio*, pois para o autor o Pós-Modernismo é pouco mais do que um estágio do próprio Modernismo entendido como uma dominante cultural.

Entretanto, a segunda linha filosófica, que acredita na valorização da condição Pós-Moderna, ressalta, como já exposto em momentos anteriores, o declínio e a desvalorização das metanarrativas, como exemplo o liberalismo e o marxismo, além do desaparecimento dos traços Iluministas presentes no projeto moderno. No entendimento de Lyotard (2018), um futuro mais capaz de conviver com a fragmentação e com a diversidade, se faz necessário um abandono do passado iluminista e racionalista. O autor ainda defende que o princípio central na Pós-Modernidade se baseia na diferença. Ela necessita de um pluralismo nas escolhas e nas ações individuais também como forma de manter a ordem do processo produtivo vigente em suas constantes transformações e contradições.

Por fim, para Chia (1995), a distinção entre os dois termos se baseia ao fato de que para o Modernismo, existe uma ideologia de significado único, ou seja, um atributo estático. Já no pensamento Pós-Moderno, enfatiza-se uma realidade múltipla, transitória, ou seja, a realidade é entendida em um fluxo e em transformação, conseqüentemente, sendo impossível de ser entendida em um senso estático.

3.3.1 Pós-Modernidade e os delineamentos introdutórios para Educação Física Escolar

É no seio do cenário exteriorizado nas linhas antecedentes que estamos apreendendo o movimento histórico de produção da existência humana e da produção de conhecimento, bem como da produção e materialização de instituições responsáveis pelo processo de socialização desse conhecimento. Concomitantemente, há os avanços e mudanças no mundo trabalho, no mundo produtivo do capital que, como percebemos a partir de nossa revisão de literatura, permanece atuante e exigindo adequações às suas atuais formas de (re)produção. Desse modo, as linhas que seguem apresentam alguns delineamentos projetados para o trato com o

conhecimento da Educação Física no contexto escolar diante dos desafios e enfrentamentos que emergem do cenário supracitado a partir de alguns estudos investigativos que acompanharam o movimento de mudanças da área por meio das políticas educacionais.

Ao realizarmos o movimento de apreensão da realidade objetiva da Educação Física escolar no plano do pensamento, considerando as atuais condições do cenário socioeconômico, questionamos: como o conhecimento da Cultura Corporal está contribuindo para formar os novos educandos-trabalhadores para darem prosseguimento ao movimento histórico de reprodução do gênero humano? Após percorrer os caminhos da ditadura militar⁵⁰, período em que o esporte, numa concepção tecnicista, dominou o cenário escolar e os caminhos dos anos 1980 onde surgiu o Movimento Renovador⁵¹ da Educação Física, como o conhecimento passou ser tratado pedagogicamente? Após ocorrer mudanças socioeconômicas em âmbito mundial⁵² - o modo de produção passou a ser pautado pela tecnologia, pela microeletrônica, emergiram avanços tecnológicos e informacionais com o advento da globalização econômica como base material do pensamento Pós-Moderno – qual será a intencionalidade do conhecimento da Educação Física tratado pedagogicamente no interior da escola para seguir com os rumos de (re)produção do capital? É nesse caminho que pretendemos dar alguns passos de forma introdutória para compreendermos as atuais relações do conhecimento da Educação Física na formação básica dos educandos diante da atual estrutura sócio-histórica.

Para respondermos às questões acima e encaminharmos alguns avanços iniciais referentes à atualidade da Educação Física Escolar, tomemos como referência os pressupostos de Souza; Ramos (2016). Os autores destacam que a Educação Física, historicamente, esteve curvada aos ditames sociais, nas concepções higienista, militarista, tecnicista. Atualmente essa situação encontra-se inalterada, passando a contribuir com o modelo de produção atual. Na perspectiva dos autores, a Educação Física se mantém no sistema educacional assumindo “[...] as adequações das novas relações de trabalho, *curvando-se* às dimensões da empregabilidade e da polivalência por meio do ‘Aprender a Aprender’” (Idem, p. 161) e

⁵⁰ Período em que a Educação Física escolar, pautada pelo decreto de Lei nº 69.450, de 01 de novembro de 1971, integrou-se na categoria de “atividade escolar regular” (BRASIL, 1971). A Educação Física assumiu o caráter de componente curricular obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

⁵¹ Sobre o Movimento Renovador da Educação Física, ver Coletivo de Autores (2012, p. 50).

⁵² No que se refere ao novo ordenamento social, ocorreu uma mudança nos modos de produção exigindo um novo perfil de sujeito-trabalhador – polivalente, flexível e multifuncional – consequentemente impulsionando o modelo educacional à uma readequação – educação flexível – para fazer emergir uma nova força produtiva necessária para o capital seguir os rumos de sua exploração e acumulação. (SAVIANI, 2013b; FRIGOTTO, 2010b; ANTUNES; PINTO, 2017).

elaborou uma formação pautada em competências, na qual as habilidades motoras são exigidas como elementos estruturantes do *saber fazer*, e concluem: a Educação Física “[...] opta mais uma vez por contribuir para a formação de um trabalhador perfeitamente adaptável à lógica do sistema” (idem, p. 165).

No que tange à legislação que rege nossa educação e, em especial, a Educação Física, evidenciamos a pesquisa de Moraes (2016). A autora realizou um estudo teórico que teve por objetivo “[...] analisar como a Educação Física Escolar vem contribuindo para a formação do trabalhador diante da conjuntura atual do sistema capitalista” (MOARES, 2016, p. 12). Para tal, utilizou-se como base para compreender o “[...] reordenamento da educação a partir das mudanças do mundo trabalho: o PNE 2014-2024, a Reforma do Ensino Médio e a proposta pedagógica de educação politécnica do Estado do RS” (idem, p. 13).

A autora constatou que a Educação Física Escolar vem sofrendo modificações mantendo limitações na infraestrutura e condições precárias de trabalho, não possuindo tamanha atenção a estes requisitos, contribuindo, pois, para aumentar o desprestígio do componente curricular. Entretanto, possui uma função na formação do educando-trabalhador ao receber um trato pedagógico que segue a *pedagogia das competências* pautada pelo “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a viver junto”, secundarizando os conteúdos e manifestações da cultura corporal, confirmando o que se estabelece pelas políticas públicas educacionais (MORAES, 2016).

Nessa perspectiva, Ramos (2015), ao analisar as mudanças da Proposta Pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul – gestão 2011/2014 – destinadas para o Ensino Médio Politécnico e para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, verificou que na intenção de acompanhar as mudanças do mundo do trabalho, a escola também se reestrutura e, ademais, o ensino da Educação Física no Ensino Médio, tendo o trabalho como princípio educativo, ganha uma dimensão que vai além dos próprios limites que, em virtude da pedagogia das competências, necessita de uma mediação com o conhecimento elaborado. Para o autor, a escola e a Educação Física proporcionam objetivamente um campo fértil para formação de um trabalhador adaptável aos moldes do mercado (RAMOS, 2015).

Podemos constatar, a partir dos apontamentos supracitados, que os atuais delineamentos da Educação Física Escolar seguem uma crescente ênfase nos vieses da “pedagogia das competências” e do “aprender a aprender” reforçando as bases neoprodutivistas e pós-modernas da educação (SAVIANI, 2013b; DUARTE, 2000). Por outro lado, percebe-se uma hierquização dos saberes abordado no interior das escolas e, por não receber tanta atenção dos responsáveis pela organização escolar, no se refere à estrutura física

(MORAES, 2016) e a carência no trato com o conhecimento elaborado (RAMOS, 2015), a Educação Física passou a ocupar um lugar secundário no ambiente escolar em consonância com a valorização de outros componentes curriculares.

Outro elemento que deve ser considerado ao pensarmos os desafios e enfrentamentos para a permanência da Educação Física no contexto escolar é a reorganização curricular das escolas. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵³ publicados em 2000, na qual a intenção foi reformular o ensino médio e as áreas de conhecimento para que fosse possível impulsionar uma suposta democratização social e cultural do conhecimento correspondendo aos desafios pautados pelos sistemas de produção e de serviços, a educação escolar se organizou em três áreas: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos.

Nessa reorganização da educação escolar para o Ensino Médio, a Educação Física inseriu-se na área das *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. No novo panorama, a Educação Física passou a ser tratada na forma de *linguagem corporal*, se comunicando e se expressando com o mundo, a partir da transmissão de informações manifestadas corporalmente. Souza; Ramos (2016, p. 163) alertam sobre a possibilidade de tematizarmos a Educação Física nessa perspectiva e correr “[...] o risco de perdermos a concretude do saber sistematizado no âmbito da Cultura Corporal”.

Contribuindo com o entendimento dos autores, Escobar, em entrevista transcrita ao posfácio do Coletivo de Autores (2012), argumenta que tratar a Educação Física e a Cultura Corporal no plano das *linguagens* foi um equívoco no momento de elaboração da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, em 1992. Conforme palavras da autora,

O estudo da Educação Física visa apreender a expressão corporal como linguagem? Não!!! Isso é um erro, um erro. Porque nós estávamos ainda um pouco impregnados da visão vinda do idealismo de Kant e do pensamento alemão sobre as atividades corporais. Também nessa época, década de 1990, no movimento mundial que hoje se faz sentir com toda a força, havia um incentivo tremendo para que os intelectuais se ligassem à ótica fenomenológica dos fenômenos pedagógicos, especialmente na educação e na Educação Física. (ESCOBAR, 2012, p. 129).

Por fim, para encerrarmos essa série de apontamentos introdutórios sobre a atualidade da Educação Física Escolar na tentativa de compreender as maneiras de seguir com sua existência nas novas relações de produção, fazemos menção à Base Nacional Comum

⁵³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020. As reformulações foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Curricular (BNCC)⁵⁴. Tendo sua aprovação concretizada em dezembro de 2018⁵⁵, essa se define por um conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos e aprendizagens fundamentais que os educandos devem apreender ao longo de toda a educação básica. Possui como objetivo nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas (públicas e privadas) estabelecendo as habilidades e competências indispensáveis para o pleno desenvolvimento dos educandos na fase escolar (BRASIL, 2018).

A inserção e as possibilidades de trabalho com a BNCC/2018 constitui-se um dos maiores desafios para o desenvolvimento da área no contexto escolar, pois há necessidade de um processo de entendimento e apropriação das orientações estabelecidas pela proposta, mas o mais importante para esta dissertação é compreendermos o projeto de Educação Física, educação e sociedade que se projeta a partir da BNCC. Na edição completa (da Educação Infantil ao Ensino Médio) da BNCC publicada em 2018, a Educação Física se mantém na área das *Linguagens*, sendo a Cultura Corporal de Movimento⁵⁶ seu objeto de ensino no âmbito dos estudos e práticas. No próximo capítulo trataremos dessa realidade à luz da discussão epistemológica buscando responder: o que significa tratar o conhecimento de Educação Física na forma de *linguagem*? Quais implicações das teses Pós-Modernas (no embate modernidade e pós-modernidade ou *giros* epistemológicos) para a Educação Física (escolar)? Quais pressupostos teóricos, filosóficos (gnosiológicos e ontológicos), de ciência e racionalidade estão implícitos nessa perspectiva? E qual projeto histórico se almeja com tal proposição?

⁵⁴Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

⁵⁵Disponível em: [ht http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico). Acesso em: 18 dez. 2020.

⁵⁶ Embora, tanto os PCNs de 2000 quanto a BNCC/2018 situam a Educação Física na área das *Linguagens*, o objeto de conhecimento para a área foi alterado. A saber, nos PCNs/2000, o objeto para a área era a Cultura Corporal, já na BNCC/2018 o objeto para a área é a Cultura Corporal de Movimento. Enquanto a primeira concepção de objeto seguiu uma perspectiva da ‘cultura do corpo’, de base positivista (ESCOBAR, 2012), a segunda está pautada pelo movimento dos *giros epistemológicos*.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: ABSTRAÇÕES NO PLANO EPISTEMOLÓGICO

Para darmos sequência no curso deste estudo e elevarmos ao plano das análises e abstrações da discussão epistemológica sobre o conhecimento em Educação Física e seus desdobramentos na dimensão pedagógica e na formação básica das forças produtivas da sociedade contemporânea, situamos de forma mais elaborada o atual lugar da Educação Física no tempo/espaço escolar.

4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: O CONHECIMENTO NO ÂMBITO DAS ATUAIS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

Como mencionamos anteriormente, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Educação Básica publicados em 2000⁵⁷ (sobretudo, para o Ensino Médio) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazida a público com sua versão completa em 2018, a Educação Física passou a ser afirmada como constituinte da área das Linguagens (com seus códigos e tecnologias), como fica evidente nos excertos a seguir.

Nos PCNs/2000 o objeto da Educação Física era a Cultura Corporal⁵⁸ e a Educação Física, na qualidade de *linguagem*, centralizava o papel e o lugar do corpo no processo de comunicação com o mundo:

É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela *comunicação* e pela *linguagem* que o corpo é e possui. Essa é a nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio *de comunicação*. (BRASIL, 2000, p. 38, grifos nossos)

⁵⁷ Não podemos, evidentemente, deixar de considerar os PCNs de 1997. Entretanto, utilizamos como referência apenas os PCNs de 2000, pois foi a partir do referido documento que as disciplinas escolares foram organizadas por áreas de conhecimento e, nesse contexto, a Educação Física passou a ser tratada na área das *linguagens*. Isso justifica a menção ao documento de 2000, pois nosso objetivo é a área das *linguagens*.

⁵⁸ Escobar (2012, p. 127), faz uma crítica ao objeto e à concepção de Educação Física proposta pelos PCNs, pois, conforme a autora, não há nada de Cultura Corporal nos delineamentos do referido documento, mas trata sim, nesse caso, de uma cultura do corpo, dando seguimento às bases epistemológicas da corrente positivista que reinavam no terreno na Educação Física na época.

Seguindo nessa perspectiva, o referido documento reitera as mediações comunicativas da seguinte forma:

A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando estes têm a consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade. Portanto, a receptividade e a transmissão de informações, através dos movimentos corporais entre os indivíduos acontecem de maneira natural e espontânea, sucedendo-se entre eles um elo de ligação preso pela sensibilidade. A *comunicação* é uma negociação entre pessoas, um ato criativo. E quando nós nos comunicamos formamos um sistema de interação e reação integrado em harmonia. Os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. Isto significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura. (idem, ibidem, grifos nossos).

Percebemos, desse modo, que o processo de ensino-aprendizagem e tematização com os conteúdos da Educação Física, a partir da concepção de conhecimento e realidade exposto, explicita no âmbito da *Linguagem* as ações comunicativas entre os sujeitos, constituindo um corpo que se expressa simbolicamente como produtor de linguagens e cultura. Essa forma de tratar o conhecimento da Educação Física foi ampliada com as proposições da BNCC/2018, estendendo a organização por “áreas de conhecimento” para as demais etapas da Educação Básica.

A elaboração de uma base nacional comum já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96). Em 2013, o Ministério da Educação trazia a público as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, com os delineamentos propositivos para a sistematização de um currículo de base nacional comum tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, conforme o seguinte trecho do documento:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte
- e) *Educação Física*

(BRASIL, 2013, p. 114, grifo nosso)

Seguindo o ensejo e a tarefa de efetivar a unificação de um currículo em âmbito nacional, a partir das demandas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/1996), das DCNs Gerais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, lei 13.005/2014), a BNCC/2018 objetivou nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas (públicas e privadas), estabelecendo as habilidades e competências indispensáveis para o pleno desenvolvimento dos educando em fase escolar.

Vale rememorar, no entanto, que as reformulações educacionais por meio de políticas públicas acompanharam o movimento de mudanças socioeconômicas em âmbito internacional/mundial, acarretando a necessidade das reformas do Estado (minimização de seu papel), bem como da Educação (tematizado no item 3.2.2). A saber, nas últimas décadas (a partir da década de 1990), o Brasil foi palco de mudanças ocasionadas pelas novas demandas do capital a partir dos avanços tecnológicos, pela globalização e pelas transformações no mundo trabalho. Em razão disso, a educação e a escola básica ressignificaram suas funções e propiciaram um terreno fértil para a implantação de políticas neoliberais (orientadas pelos organismos internacionais⁵⁹) em consonância com a regulação da gestão escolar e dos trabalhadores em educação expressadas pelos dispositivos da nova LDB de 9.394/96 (SAVIANI, 2013b; SOUZA, 2017; FRIGOTTO, 2010).

Realizado essa breve apresentação do referido documento, resta-nos elucidar a concepção de Conhecimento em Educação Física que se propõe a tratar no âmbito escolar. O que já sabemos é que se manteve a organização do conhecimento em *Áreas* e que a Educação Física está situada na área das *Linguagens*⁶⁰, mas dessa vez para toda a etapa da educação básica⁶¹. Vejamos qual concepção de *linguagem* a BNCC/2018 considera e o como fundamenta o conhecimento da Educação Física nessa perspectiva.

Em termos gerais, a *linguagem* é concebida como categoria mediadora das relações humanas construídas e manifestadas nos diversos contextos e realidades sociais, como dispõe

⁵⁹ Ver mais sobre as orientações dos órgãos internacionais para a educação/formação básica em Souza (2017) e Frigotto (2010).

⁶⁰ Em 2016, durante o fervor das discussões sobre as propostas de elaboração e divulgação da BNCC, a Revista *Motrivivência* da UFSC publicou uma seção temática (volume 28, número 48) sobre o debate em torno dos encaminhamentos do referido documento para a área da Educação Física. Saber mais: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427/showToc>

⁶¹ Cabe registrar que na organização curricular e pedagógica dos PCNs/2000, a Educação Física no Ensino Médio estava situada na área das linguagens, como já exposto, mas no Ensino Fundamental ela estava situada como área própria, inclusive havia um documento específico (volume 7) que tratava somente dessa área conhecimento. Na BNCC/2018, em sua versão completa, houve a sistematização por áreas e a inclusão da Educação Física como parte de uma área maior que passou a ser tematizada tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

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* apontadas no documento acompanham o permanente movimento de mudanças sociais e históricas sendo 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, ibidem, grifos nossos).

Em suma, entendemos que a concepção de *linguagem* apresentada e sustentada pela BNCC/2018, dando prosseguimento ou assemelhando-se 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. Os autores ainda enfatizam a possibilidade da construção das subjetividades dos educandos, uma vez que busca garantir:

[...] interação com práticas de linguagem; do reconhecimento das condições de produção das práticas de linguagens; da reflexão sobre os usos das linguagens; da compreensão da diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas

corporais; da interação com o outro, usando expedientes comunicativos e expressivos; reconhecimento da dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens. (MARTINELLI et al., 2016, p. 80).

Os autores também situam o entendimento de Educação Física a partir desse panorama. A Educação Física, explicam os autores (idem, ibidem), “[...] 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”. Vejamos, por conseguinte, qual o entendimento de Educação Física está sistematizado na BNCC/2018.

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 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.

Nas aulas, as *práticas corporais* devem ser 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. (idem, ibidem, grifos nossos)

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 instrumental⁶². Nesse sentido, a Educação Física que interessa à educação básica é aquela que:

[...] oferece uma série de possibilidades para enriquecer a *experiência* das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, *experiências estéticas*, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à *racionalidade* típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de *expressão* que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (idem, grifos nossos).

Para Fontineli et al. (2016, p. 80), a Educação Física coaduna com as *linguagens* uma vez que busca compreender o “[...] enraizamento sociocultural das linguagens e ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens, conhecer a organização interna dessas manifestações e como elas estruturam as relações humanas”. Os autores reiteram a 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.

Para findarmos esse item sobre o Conhecimento em Educação Física como *linguagem*, Neira; Souza Junior (2016) 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. Os autores caracterizam e exemplificam da seguinte forma o objeto da Educação Física:

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 balé, 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, grifos dos autores).

⁶² A “negação” dos elementos que possuem base na racionalidade científica implicam desdobramentos que serão discorridos mais adiante, no debate epistemológico da Educação Física.

De modo geral, esse seria o entendimento estabelecido para o Conhecimento em Educação Física que estaria inserido e sistematizado na área das *linguagens*, e proposto para tematização pedagógica no espaço/tempo escolar. Destacamos dessa caracterização do objeto/conhecimento da área: a dimensão cultural, as experiências e vivências corporais subjetivas e estéticas, o simbolismo e expressividade comunicativa manifestada corporalmente como traços da Cultura Corporal de Movimento a partir, evidentemente, dos delineamentos do referido documento. Cabe-nos, na sequência deste estudo, ampliarmos e elevarmos esse entendimento à luz da análise epistemológica.

4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PLANO EPISTEMOLÓGICO

Aprendemos com Silva (1997) e Sánchez Gamboa (2007) que a Epistemologia⁶³, na qualidade de elemento constituinte Filosófica, no âmbito da filosofia da ciência, dedica-se a compreender as leis do movimento de produção do conhecimento científico, situando o lugar da ciência na sociedade considerando seus graus/níveis de desenvolvimento produtivo. Ademais, podemos caracterizá-la como uma meta-ciência (segundo nível), isto é, aquilo que vem após o conhecimento científico ou, também, um olhar da filosofia da ciência sobre a ciência, sobre o conhecimento científico (primeiro nível). Nesse sentido, uma análise de base epistemológica trata de realizar um movimento analítico da produção do conhecimento científico, identificando os núcleos temáticos, os referenciais teóricos, os recursos e processos adotados para a produção de determinado conhecimento.

Dito isso, é a partir desses pressupostos que pretendemos realizar uma análise epistemológica⁶⁴ à luz da dialética materialista (já mencionado na metodologia), lançando mão de seus atributos e recursos analíticos de caráter interno (aspectos lógicos, gnosiológicos, ontológicos e metodológicos) e de caráter externo (aspectos histórico-sociais). O alvo dessa análise será o Conhecimento em Educação Física construído/concebido na qualidade de *linguagem*, ampliando a discussão apresentada no item anterior.

Para tanto, situaremos o debate epistemológico da Educação Física, demarcando nosso ponto de partida para essa discussão e as aproximações ou cotejamentos da área com o âmbito da ciência. Por conseguinte, apresentaremos os fundamentos científicos e filosóficos que

⁶³ Etimologicamente, Epistemologia é de origem grega: *episteme* (conhecimento) + *logos* (razão, explicação) = estudo da natureza do conhecimento.

⁶⁴ Destacamos nesse momento, a título de informação, que há na literatura algumas análises e classificações de base epistemológica do Conhecimento em Educação Física. Podemos citar, por exemplo, as análises de Silva (1990, 1997), Sánchez Gamboa (1987), Almeida; Bracht; Vaz (2012) e Bungensatb (2020).

impulsionaram a produção e o trato com o Conhecimento em Educação Física enquanto *linguagem* e tendo como objeto a Cultura Corporal de Movimento, a partir dos giros epistemológicos, da crise da racionalidade moderna e da proliferação do movimento Pós-Moderno no âmbito das teorias do Conhecimento, sobretudo, na Educação Física. Por fim, não compartilhando do mesmo pensamento dos adeptos dos *giros linguísticos*, apresentaremos as reações proferidas pela literatura de base materialista histórica (resgate ontológico) para contrapor o movimento de disseminação⁶⁵ das teses pós-modernas na Educação Física, fundamentadas no/pelo *giro linguístico*.

Em suma, o embate que segue será travado entre *modernidade x pós-modernidade*, tendo como terreno o movimento da contemporaneidade e por finalidade a formação das forças produtivas do projeto de sociedade que segue (re)produzindo sua existência no suprimento de suas necessidades e crises inerentes (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011). Feito isso, resta-nos, no próximo capítulo, sintetizarmos esse embate elucidando seus desdobramentos no âmbito pedagógico e escolar (Educação Física Escolar e Escola Capitalista) e da formação básica (formação humana).

Como mencionado no item 3.1.1, entendemos a Educação Física como uma prática pedagógica que tematiza no espaço/tempo escolar as atividades sistematizadas no âmbito da Cultura Corporal. Em conformidade com Coletivo de Autores (2012) e Souza (2009), não concebemos para a Educação Física a qualidade de ciência, mas que manifesta interesse e necessidade das práticas e produções científicas para fundamentar suas manifestações e sua prática pedagógica na escola. Entretanto, na história recente da Educação Física não podemos deixar de mencionar as tentativas de constituir-se enquanto ciência, buscando a instauração de um estatuto teórico-científico próprio.

Para entendermos esse fato na história da Educação Física como tentativa de construção de seu campo acadêmico, evidenciando suas relações com a ciência e situando o debate epistemológico da área, lançamos mão das explicações de Bracht (1999b, 2013), Soares (1996) e Betti (2005). De antemão, podemos explicitar que esse movimento (Educação Física-ciência-epistemologia) na história da Educação Física foi teorizado a partir de **dois momentos**: 1º) anos 1970, 1980 e parte dos anos 1990, com ‘três fases de desenvolvimento’ (o discurso pedagógico; despedagogização e as Ciências do Esporte; repedagogização); 2º)

⁶⁵ Afirmamos tal disseminação dos estudos com base nos *giros linguísticos* a partir das evidências identificadas na pesquisa de Bungensatb (2020): Epistemologia da Educação Física brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI.

anos 1980 e 1990 aos dias atuais, com duas fases (abalo ou crise epistemológica e a virada linguística). Vejamos de forma mais detalhada esse movimento.

Betti (2005) situa a teorização da Educação Física em duas matrizes: *científica*, como área de conhecimento científico; e *pedagógica*, como prática pedagógica e prática social de intervenção. Como possibilidade de superação de tal dualismo, o referido autor propôs à época uma teoria da Educação Física entendida como ‘campo dinâmico de pesquisa e reflexão’, sistematizada da seguinte forma:

A teoria assim proposta poderia sistematizar e criticar conhecimentos científicos e filosóficos, receber e enviar demandas à prática social, e às Ciências e à Filosofia. A “prática” passaria a configurar-se como possibilidade de mediação entre a “matriz científica” e a “matriz pedagógica” que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física, entre a “teoria” e a “prática”, entre o “fazer corporal” e o “saber sobre esse fazer”. (BETTI, 2005, p. 183).

Nessa explicação o autor já manifestava seu posicionamento em favor do lugar da Educação Física como prática pedagógica, ou, como caracteriza o próprio autor (idem, *ibidem*), “[...] como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para construir seu objeto de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica”. O autor, no referido texto, amplia e aprofunda sua argumentação e justificativa em defesa da Educação Física como prática pedagógica e prática social de intervenção, buscando romper com o dualismo entre *científico x pedagógico*, lançando mão das análises e compreensões de Lovisolo (1996) e Bracht (1999b). Para Betti (2005), o posicionamento dos referidos autores endossaram o caldo da discussão sobre o campo acadêmico-científico da Educação Física, sobretudo em defesa da qualidade de prática pedagógica, dificultando, por conseguinte, qualquer possibilidade de tratar a área como uma disciplina científica.

Dos autores mencionados por Betti (2005), nos apropriamos da análise de Bracht (1999b) para seguirmos nossa discussão. É Bracht (1999b, 2013) quem apresenta e analisa o debate epistemológico e a relação da Educação Física com a ciência sistematizando os **dois momentos** mencionados, os quais iremos retomar e melhor explicá-los na sequência.

Para o autor, no *primeiro momento*, as discussões em torno do campo acadêmico da Educação Física a partir dos anos 1970 tiveram como preocupação o “fazer científico” de forma mais intensa e estrutural. Até aquele momento (décadas de 1930 a 1960, aproximadamente), a Educação Física que ocupava os tempos/espços da escola estava pautada pela *ginástica*, advinda de solo europeu e sistematizadas a partir das escolas de

ginástica. Era uma ginástica tratada pedagogicamente sob um viés biologicista (ciências biológicas), construída pelos intelectuais do campo médico e pedagógico, ancorada também pelo discurso militarista. O teorizar na Educação Física desse tempo estava voltado à educação para a saúde e para a moral (SOUZA; SCAPIN, 2019).

Situada a fase do discurso pedagógico da Educação Física à época a partir do desenvolvimento da ginástica nos espaços escolares e militares, foi no final de 1960 e 1970 que se inseriu e ampliou na Educação Física um teorizar de base científicista (BRACHT, 1999b). Tal teorizar foi impulsionado pelo discurso de *locus* privilegiado que recaía sobre os campos científicos das/nas universidades, o que gerou, em vista disso, determinada pressão externa à Educação Física, estabelecendo para a *ordem do dia* do novo teorizar da área a sua possibilidade de tornar-se ciência ou disciplina científica.

Nesse novo teorizar, de base científicista e não pedagógicista⁶⁶ da Educação Física, “[...] o fator determinante [...]”, argumenta Bracht (1999b, p. 19, grifo nosso), “[...] foi o enorme desenvolvimento que sofreu, após a II Guerra Mundial, o *fenômeno esportivo* e como ele foi absorvido ou se impôs à EF”. Na tentativa de se estabelecer como ciência, a Educação Física lança mão do fenômeno esportivo para corresponder à demanda da comunidade universitária e científica no que se refere à elaboração de um estatuto científico próprio (BRACHT, 2013). Nesse bojo, se instaura, de forma interdisciplinar, as Ciências do Esporte (fisiologia e medicina esportiva) e, ao findar dos anos 1970, é fundada no Brasil uma nova entidade científica, a saber: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE⁶⁷ (BRACHT, 1999, 2013). Nesse contexto, Bracht (1999b, p. 20-21) explica que:

A produção acadêmica volta-se para o fenômeno esportivo. É a importância social e política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência neste campo. Por sua vez, aqueles que atuam no campo ou tem interfaces com ele privilegiam o tema do esporte porque é ele que oferece as melhores possibilidades de acumulação de capital simbólico por via de seu tratamento científico. São pesquisas que dele se ocupam que têm maiores chances de serem reconhecidas no campo e fora dele. Ou seja, é a importância política e social do fenômeno esportivo (ou desempenho esportivo do país em nível internacional) que confere legitimidade ao próprio campo acadêmico da EF ou das Ciências do Esporte ou EF e Ciências do Esporte (EF & CE).

Destacamos nesse movimento a supremacia do Esporte no campo acadêmico da Educação Física, tendo suas bases alicerçadas em diferentes disciplinas: medicina, psicologia,

⁶⁶ Com a científicização do teorizar da Educação Física, o discurso pedagógico é deslocado para segundo plano, servindo apenas para legitimar a prática científica esportivista no ambiente escolar.

⁶⁷ Esse movimento também desencadeou o desenvolvimento de outras entidades científicas para a área, a realização de eventos científicos próprios, criação de cursos de pós-graduação e programas de apoio à pesquisa.

sociologia, entre outras; tratadas como ciências-mãe, com a tarefa de fundamentar a produção e o trato com o conhecimento nessa perspectiva (fisiologia do esforço, biomecânica do esporte, psicologia do esporte, sociologia do esporte). A Educação Física, portanto, subordina-se ao Esporte, e esse (o esporte) seria sinônimo daquela (Educação Física), pois, como argumenta Bracht (1999b, p. 21),

A partir de 1970 a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta *performance* esportiva. Planejou-se constituir a EF como elemento do sistema esportivo. EF e esporte ou EF/esporte deveriam elevar o nível de aptidão física da população.

Nesse marco, o Esporte, numa concepção tecnicista, dominou o cenário escolar, incorporando, por conseguinte, 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 científicista da corrente positivista e de base empírico-analítica, privilegiando a *aptidão física* (atividade física para o desenvolvimento físico-motor) em detrimento da discussão propriamente pedagógica (BRACHT, 1996; CAPARROZ; BRACHT, 2007; SOARES, 2012; FRIZZO, 2013).

Cabe mencionarmos também que nessa tentativa de se estabelecer como ciência, outras nomenclaturas e correntes científicas autônomas permearam o terreno da Educação Física. Podemos citar: a Cinesiologia ou Ciência do Movimento Humano, com base nas ciências naturais; e Ciência da Motricidade Humana, difundida pelo filósofo Manuel Sérgio Vieira e Cunha, fundamentada a partir dos pressupostos das ciências humanas e tendo como objeto a motricidade humana ou o movimento humano (MORSCHBACHER, 2016; BRACHT, 1999b; FRIZZO, 2013).

Sobre esse movimento de tornar-se ciência, o qual, a partir da Ciência da Motricidade Humana, projetou-se como objeto o *movimento humano*, encontramos em Kunz (2012) e em Kunz; Surdi (2010) duras críticas em relação às formas de tratamento dado ao conhecimento e às práticas sociais da Educação Física nessa perspectiva. Para Kunz (2012), conceber o *movimento humano* como objeto da Educação Física corrobora a dualidade corpo-mente que, historicamente, tem contribuído para fragmentar os sujeitos e, também, reitera princípios da filosofia positivista que trata as manifestações da Educação Física como um estudo do corpo ou partes dele que se deslocam no tempo/espço. Tematizar os Esportes ou os Jogos, por

exemplo, nessa perspectiva, seria estudar (identificar e analisar) os gestos ou movimentos motores (do corpo) que estariam sendo empreendidos na realização da tarefa motora de forma isolada. Para Kunz; Surdi (2010, p. 265), fundamentar a Educação Física à luz da Ciência da Motricidade Humana destitui da realidade o sujeito e o contexto da manifestação corporal no plano da cultura, pois:

A pessoa é apenas um objeto executor de movimentos pré-estabelecidos e direcionados para esportes, danças, lutas e outras formas de destreza motora. Na escola não é diferente, as crianças têm que se adaptar a normas e regras ditadas pelo professor e/ou treinador. Assim podemos perceber que o ser humano não está no centro do processo do conhecimento.

Sobre a ideia de fragmentação dos indivíduos (e da realidade) como um princípio da corrente positivista, encontramos em Taffarel; Escolar (2009) uma adjetivação e exemplificação mais incisiva. As autoras caracterizam tal ação positivista com uma amarração forçada de um espírito e de um corpo, da qual resultaria a totalidade do homem como soma das partes. Como exemplo dessa concepção na sala de aula, as autoras citam o fato ou a ideia de que devemos, enquanto professores, darmos atenção a três dimensões humanas, contida no corpo dos educandos: a afetiva, a cognitiva e a motora. Isso seria para autoras uma falsa ideia de educação integral dos sujeitos.

Frizzo (2013) também contribuiu para a discussão em torno do objeto da Educação Física. O autor, ao situar o objeto *movimento humano* nas bases idealistas e anti-dialéticas da filosofia e da produção do conhecimento na Educação Física, menciona que, nessa concepção, não há sujeito ou o ser humano que atua na/com a realidade, isto é, que a transforma e por ela é transformado, mas há, sem qualquer consideração de historicidade e totalidade, no plano das mediações e contradições produtivas da vida e das manifestações corporais, um corpo ou parte dele que “se mexe”. Esse entendimento fica mais bem compreendido na seguinte exemplificação do autor:

Por exemplo, ao analisar um movimento de chute da capoeira na perspectiva do movimento humano, o gesto motor e a performance podem ser comparados, em mesmo nível, com o chute no jogo de futebol, como se o gesto da perna em ambas manifestações pudesse ser isolado do corpo ao qual pertence, como se o corpo pudesse ser isolado do ser humano que age e o ser humano pudesse ser isolado da história e da cultura em que está inserido. (FRIZZO, 2013, p. 195).

Os intentos de transformar-se em ciência autônoma e com estatuto epistemológico próprio, a partir das manifestações das Ciências do Esporte, da Ciência da Motricidade Humana e da Ciência do Movimento Humano, geraram conflitos no interior do campo

acadêmico da Educação Física. Diante dessas diferentes formas⁶⁸ de tratar o conhecimento e fundamentar a prática científica, a pergunta que ecoava era: pode a Educação Física ser considerada uma ciência? Qual seu objeto? Existe uma ciência que poderia abrigar a Educação Física?

Essas problematizações mudaram os rumos do debate epistemológico da área acarretando aquilo que ficou conhecido como “crise de identidade⁶⁹” ou “crise epistemológica” ou “crise paradigmática”. Sobre isso, Medina, na década de 1980, expôs seu entendimento da seguinte forma:

A educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da educação física que de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses. (MEDINA, 2013, p. 38, grifo nosso).

A crise da Educação Física advém das diversas áreas ou disciplinas científicas que compõem o conhecimento e sustentam as práticas da área, fragmentando o campo acadêmico em línguas científicas diferentes como já mencionado: fisiologia, biomecânica, psicologia, etc. “A situação concreta...”, explica Bracht (1999b, p. 32), para a produção do conhecimento em Educação Física “... têm sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, a EF não é capaz de oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas”. A relação da Educação Física com a ciência produziu certo ‘complexo de Édipo’, como destacou o autor, isto é, ‘quer ser, mas não pode ser, não consegue ser (não pode consumir o ato)’.

O referido autor atribuiu algumas determinações da crise da Educação Física ao desejo de se tornar ciência que, por conseguinte, constatou sua dependência a outras disciplinas científicas e, utilizando uma expressão do autor, acabou sendo “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas. Esse fato impulsionou um movimento de repedagogização do discurso acadêmico da Educação Física, findando a terceira fase do

⁶⁸ Vale lembrar também os movimentos de flutuações epistemológicas da Educação Física e seu lugar no âmbito das Ciências da Prática ou da Ação. Ver mais em Sánchez Gamboa (2007).

⁶⁹ Bracht (1996, p. 23) caracterizou esse movimento como “[...] resultado da falta da definição de seu ‘objeto’, da falta de definição clara de qual sua especificidade (identidade no sentido de sua singularidade)”.

primeiro momento da relação Educação Física-Ciência e possibilitando novos rumos ao debate epistemológico da área.

É nesse contexto de crise epistemológica, onde iniciou um *segundo momento* para situar a relação da Educação Física com a Ciência e novas propostas epistemológicas, que a Educação Física buscou, não no âmbito das Ciências do Esporte, mas sim no debate pedagógico, construir seu objeto de estudo a partir da dimensão pedagógica da área. Compreendemos, portanto, que nesse período (anos 1980) a Educação Física (e seus teóricos) reconheceu a incapacidade de tornar-se ciência em virtude da multiplicidade de disciplinas acadêmico-científicas que fundamentam sua prática social e pedagógica. Desse modo, inverteu o polo da discussão, não se preocupou em estabelecer um objeto científico, mas com a elaboração/construção de um objeto de ensino, de saber, a partir de sua especificidade como prática de intervenção pedagógica.

A partir dos anos 1980 e 1990, com a inserção das Ciências Sociais e Humanas no meio acadêmico da Educação Física⁷⁰, foi amadurecendo um movimento de superação da crise de identidade da área. Sob a influência das Ciências Sociais e Humanas, a produção do Conhecimento em Educação Física que, até então (anos 1980), estava fundamentado nas Ciências Naturais, gerou um redirecionamento das proposições referente à Educação Física Escolar, possibilitando determinada abertura para a inserção de diferentes perspectivas teóricas, filosóficas e metodológicas (SOUZA, 2009).

Conforme Soares (1996) e Bracht (1999b), as Ciências Sociais e Humanas propuseram uma mobilização de viés político, instaurando uma crítica mais contundente ao caráter alienante da lógica esportivista e dos reducionismos de natureza biológica, psicológica e social (em consonância com a crítica de Medina já mencionada acima). Tal mobilização permitiu pensar a produção do conhecimento e a relação da Educação Física com a Ciência fora dos limites do positivismo e da aptidão física.

É, portanto, a partir dessa nova matriz epistemológica e das novas relações com as ciências que são elaborados novos objetos de ensino para a Educação Física e se instaura o Movimento Renovador para a área. O que há em comum entre os novos objetos da área, independente de suas bases teóricas-filosóficas-metodológicas é a dimensão *cultural*.

⁷⁰ A inserção das Ciências Sociais e Humanas à realidade produtiva da existência da Educação Física foi possibilitado, entre outras formas, em razão de vários teóricos da área terem realizado sua formação em nível de Pós-Graduação em outras áreas como, por exemplo, na Educação, Filosofia, História, ou até mesmo fora do país e, ao retornarem, terem contribuído para esse movimento de renovação pedagógica da área.

O objeto da EF enquanto prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado a partir de critérios variáveis, ou seja, dependentes de uma teoria pedagógica, desse universo. [...]. A EF está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar sua prática, e isso porque nós, da EF, estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir. (BRACHT, 1999b, p. 35).

Antes de ampliarmos nossa discussão apresentando, sobretudo, o objeto de conhecimento da Educação Física denominado Cultura Corporal de Movimento, idealizado a partir do movimento de superação da crise de identidade com a inserção das Ciências Sociais e Humanas e do *giro linguístico*, é necessário apresentarmos um recorte do novo panorama para a produção do conhecimento na área à época. É mister demarcarmos e elucidarmos nesse momento as novas bases epistemológicas que passaram a fundamentar a produção do conhecimento na área, uma vez que até então (pré-crise) havia uma supremacia das pesquisas/produções de base positivistas e cientificistas, de ordem biológica e das Ciências Naturais (SOARES, 2012; BRACHT, 1999b). Com a crise paradigmática e a abertura para novas matrizes teóricas pautadas pelas Ciências Sociais e Humanas, houve um avanço, por exemplo, das bases fenomenológica e materialista histórica, as quais passaram a fundamentar tanto a produção do conhecimento (pesquisas) quanto os objetos de ensino/saber, como veremos a seguir.

Abrindo esse parêntese para apresentarmos o panorama da produção do conhecimento à época, mencionamos os trabalhos de Silva (1990, 1997). A autora, em duas oportunidades investigativas, averiguou a produção acadêmico-científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física em nível de mestrado (dissertações). Em seu trabalho realizado/divulgado em 1990, a autora investigou a produção (dissertações) de três Programas de Mestrado (USP, UFSM e UFRJ) no ano de 1987 que tematizavam sobre a Educação Física e o Esporte, mas é oportuno apresentarmos os resultados de seu segundo estudo publicado em formato de tese em 1997.

Nesse estudo, a autora ampliou sua amostra/campo investigativo da pesquisa anterior e inseriu em sua análise outros três Programas de Mestrado (UFMG, UFRGS e UNICAMP, além dos três programas já citados), bem como, ampliou o período de tempo das produções/dissertações (1988 – 1994). Lançando mão do Esquema Paradigmático proposto por Sánchez Gamboa (1987), a autora identificou e analisou a produção do conhecimento dos referidos seis programas a partir de três matrizes epistemológicas: Empírico-Analítico, Fenomenológico-Hermenêutico e Crítico-Dialético. Diante disso, chegou-se ao seguinte

resultado: do total de 74 dissertações analisadas, 66,22% eram de base Empírico-Analítica; 21,62% de base Fenomenológico-Hermenêutica; e apenas 12,16% de base Crítico-Dialética.

Embora se perceba o predomínio da corrente Empírico-Analítica pautada pela filosofia positivista, destacamos que, a partir dos resultados de Silva (1990, 1997), a produção acadêmica da Educação Física e do Esporte, elaborada nos Programas de Pós-Graduação no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, já apresentava desdobramentos das novas matrizes teórico-epistemológicas que foram inseridas (e ganhavam espaços) nas formas de produzir conhecimento na área. A saber: a Fenomenológico-Hermenêutica, que tematiza, conforme Kunz; Santos (2009) o movimento humano à luz da fenomenologia de autores holandeses e alemães (Gordijn, Tamboer, Trebels, entre outros), na Teoria Crítica e na Razão Comunicativa de Habermas, produzindo, inclusive, como objeto para a área a Cultura do Movimento com seu expoente⁷¹ máximo na Educação Física brasileira: Elenor Kunz; e a Crítico-Dialética, que fundamenta a produção do conhecimento da Educação Física à luz da abordagem marxista do Materialismo-Histórico e Dialético, e estabeleceu como objeto para a área a Cultura Corporal com as formulações do Coletivo de Autores em 1992 e possui, atualmente, como principais expoentes (não únicos) Celi Taffarel e Micheli Escobar.

Outro estudo que gostaríamos de mencionar para ilustrarmos o panorama da produção do conhecimento à época a partir das novas bases teóricas é a pesquisa de Bracht e colaboradores (2011, 2012). Os autores realizaram um mapeamento e uma avaliação da produção do conhecimento sobre o tema Educação Física Escolar nas últimas décadas (1980 – 2010), mas, diferentemente dos estudos de Silva (1990, 1997), o alvo/amostra da investigação foi a produção em periódicos da área em âmbito nacional. Na tentativa de estruturação do Estado da Arte do conhecimento em Educação Física Escolar, os autores selecionaram nove periódicos de relevância para a área: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento, Revista da UEM, Revista Pensar a Prática, Revista Motrivivência, Revista Motriz, Revista Ciência e Movimento, Revista Motus Corporis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE). Para análise, esses periódicos foram organizados e classificados em categorias: Fundamentação⁷², Intervenção⁷³, Diagnósticos/descrições⁷⁴, e Outros⁷⁵.

⁷¹ Vale destacar que outros teóricos da Educação Física também fizeram uso da Fenomenologia para fundamentar suas concepções como, por exemplo, Silvino Santin e Reiner Hildebrandt-Strammann.

⁷² Constitui-se por lançar os alicerces teóricos para construção de uma determinada Educação Física Escolar (BRACHT et al, 2011).

⁷³ Essa categoria reúne questões afetas à ação pedagógica propriamente dita (BRACHT et al, 2011).

Diante disso e para melhor compreensão, os autores elaboraram uma sistematização de base analítico-interpretativa apresentada em dois artigos (BRACHT et al, 2011, 2012). O primeiro (2011), de caráter descritivo-interpretativo, ocupou-se em expor a construção das (sub)categorias para a análise da produção do conhecimento e a identificação das temáticas que predominaram no período analisado, bem como em apresentar o volume de publicações que possuíam como temática a Educação Física Escolar. Do total de 4.166 artigos publicados nos nove periódicos, 647 (15,5%) corresponderam à temática analisada (Educação Física Escolar), sendo a RBCE a revista que liderou o ranking de publicações sobre a referida temática nos anos 1980 e 1990. A partir dos anos 2000, há mudanças nessa ordem e outras revistas passam a ampliar seu acervo de pesquisa sobre a temática em questão, em especial: a Revista Motus Corporis e a Revista Pensar a Prática. E, para findar esse momento de descrição da produção conforme as obras citadas, destacamos que a categoria mais tematizada nos periódicos foi a “*Fundamentação*”, com 295 (45,6%) artigos do total encontrado/analísado.

Destacamos a categoria “*Fundamentação*”, pois, conforme explicação dos autores, é ela quem busca:

[...] lançar os *alicerces teóricos* para a construção de uma determinada Educação Física Escolar. São trabalhos que, mais do que esboçar um projeto de intervenção - apesar de também o fazerem em algumas oportunidades -, procuram, por meio de *distintos referenciais*, fornecer e/ou problematizar as bases teóricas sobre as quais a prática pedagógica dessa disciplina deve ser/é construída, assim como questionar, além disso, aspectos fundantes de elementos que a perpassam, por exemplo, os conteúdos de que trata. (BRACHT et al. 2011, p. 15, grifo nosso).

Essa categorização e conceituação são oportunas ao nosso debate uma vez que buscam apresentar os pressupostos teóricos que estavam balizando as pesquisas e a produção do conhecimento nos anos 1980/90 a 2000/10, e, como pudemos verificar, as discussões em torno da *fundamentação teórica* da Educação Física Escolar estavam na *ordem do dia* dos embates teóricos da área à época. Nesse sentido, fazemos referência ao segundo estudo dos autores (BRACHT et al., 2012) para explicitarmos quais eram as linhas teóricas que estavam fundamentando o Conhecimento em Educação Física Escolar naquele período.

⁷⁴ Essa categoria abarca os estudos que buscam oferecer um panorama acerca de temáticas específicas da Educação Física Escolar, geralmente, a partir da realização de pesquisa empírica e/ou de relato de experiência (BRACHT et al, 2011).

⁷⁵ Essa categoria foi construída em função da impossibilidade em classificar alguns artigos dentro das categorias mais amplas ou das subcategorias já estabelecidas, na medida em que tais artigos também não permitiam a configuração de novas categorias (BRACHT et al, 2011).

Sobre a categoria “*Fundamentação*”, a partir dos achados e analisados de 183 artigos⁷⁶, os autores chegaram à constatação que segue. Em termos de *orientações teóricas*, na década de 1980 havia o predomínio da teoria marxista, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), do pensamento do próprio Marx e autores dessa corrente filosófica, sendo a RBCE a responsável pelo maior número de publicações. Na década de 1990, a tradição marxista se mantém com maior número de publicações, entretanto houve um acréscimo de outras perspectivas que não possibilitava formar uma corrente teórica específica, como foi o caso no marxismo:

Apesar de outros autores serem trazidos ao debate, não é possível afirmar o estabelecimento de uma tradição ou de uma "escola" nos estudos de EF Escolar, com base nesses "novos" autores ou perspectivas (como foi possível afirmar, na década anterior, no caso do marxismo; isso talvez possa ser encontrado apenas nos anos 2000). De qualquer forma, é cada vez mais frequente, nos artigos dos anos 1990, a presença de autores como Foucault, Habermas, Adorno, Merleau-Ponty, Geertz, Bourdieu, Nietzsche, Boaventura de Souza Santos, teóricos do gênero, teóricos que discutem o tema da saúde etc. (BRACHT et al., 2012, p. 15).

Seguindo a apresentação das linhas teóricas que fundamentavam a produção do Conhecimento em Educação Física Escolar, os autores destacam que nos anos 2000 havia certa diversidade teórica, pois a inserção do pensamento dos autores e das linhas filosóficas que migraram para o terreno da área nos anos 1990 se intensificava e o marxismo, por sua vez, se tornou mais uma, entre as outras perspectivas, a fundamentar a produção do conhecimento na área. Nesse bojo multi-teórico, os autores destacam a inserção de pensadores como: Gilles Deleuze, Felix Guattary, Richard Rorty, Edward Palmer Thompson, Zygmunt Bauman, Jacques Derrida, Hannah Arendt, Hans-Georg Gadamer, Roger Chartier, Michel de Certeau, Jean-François Lyotard, Michel Maffesoli, entre outros, os quais também compuseram a discussão epistemológica da Educação Física.

Dito isso, podemos fechar o parêntese aberto para essa breve apresentação do panorama da produção do conhecimento da Educação Física a partir dos anos 1980 até os anos 2000/2010 com a exposição dos estudos de Silva (1990, 1997) e Bracht et al. (2011, 2012). Vimos que a produção do conhecimento naquele momento, evidentemente, conforme as fontes analisadas pelos autores, evidenciava a busca por outras bases de fundamentação em contraposição à hegemonia cientificista e esportivista, na qual tinha por

⁷⁶ A discrepância entre os artigos sobre a categoria da Fundamentação citados no primeiro momento (295) e no segundo (183) se justifica pela seleção dos periódicos utilizados para a segunda análise, ou seja, num primeiro momento realizou-se um levantamento em nove periódicos, para um segundo momento de análise foram selecionados, desse total, quatro periódicos (Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Motrivivência e Pensar a Prática).

fundamento a razão instrumental da racionalidade moderna. Resta-nos, então, retomarmos a discussão sobre o debate epistemológico da Educação Física, ampliando o entendimento sobre o *segundo momento* desse debate com a inserção do *giro linguístico* e a teorização sobre o objeto da Cultura Corporal de Movimento. Essa discussão inicia em meados dos anos 1990 e perdura até nossos dias, e, conforme recente pesquisa realizada por Bungestab (2020), a discussão sobre os *giros* e a pós-modernidade predominam no atual debate epistemológico da Educação Física (séc. XXI – 2000 a 2020).

Retomando a discussão, cabe-nos rememorar que nos anos 1980 o paradigma da aptidão física, do “exercitar-se para” e da *esportivização* foi situado na discussão teórica, sobretudo, no campo educacional, acarretando naquilo que a literatura denominou de “crise de identidade”, pois se questionou os princípios da aptidão física e da esportivização da Educação Física Escolar, bem como o não estabelecimento de uma matriz teórica própria para a fundamentação de sua prática pedagógica (BRACHT, 1999b; 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) a inserção das Ciências Humanas e Sociais no modo de pensar as dimensões pedagógicas da área (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SOUZA, 2009).

No âmbito da reformulação teórica e acadêmica da Educação Física, algumas proposições pedagógicas e de objeto de conhecimento para a área foram elaboradas, as quais citamos: a Crítico-Superadora e Cultura Corporal (Coletivo de Autores), Crítico-Emancipatória e Cultura do Movimento (Elenor Kunz) e Cultura Corporal de Movimento (objeto analisado em particular no próximo item). Nesse bojo e de forma estrita, longe de ser uma análise apenas semântica num jogo de palavras entre *cultura*, *corpo* e *movimento*, Kunz, em obra publicada 1994, endereçou algumas críticas em relação ao objeto da Educação Física estar situado no âmbito da Cultura Corporal, como priorizavam teóricos alicerçados em base marxista. A crítica de Kunz em relação à Cultura Corporal, a qual contribuiu para o debate alicerçado no contexto da crise de identidade, estava pautada no seguinte argumento:

Notem que os autores utilizam-se do conceito de “Cultura Corporal”, para definir uma “área de conhecimentos” específicos da Educação Física. O interessante é que isso pode significar que esses autores estejam reforçando o velho dualismo de corpo e mente, muito discutido no contexto da Educação Física. Porém com toda a certeza esses autores sabem que, pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura que é apenas corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser então mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como “cultura corporal” na concepção dualista. (KUNZ, 2014, p. 28).

Para o autor, o dualismo aparente da Cultura Corporal representava, além do reforço fragmentário corpo-mente, um reducionismo conceitual⁷⁷, uma vez que, conforme palavras do próprio autor⁷⁸, “[...] não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal” (idem, p. 29). Mas, além disso, Kunz projetou outra crítica aos adeptos da Cultura Corporal e as bases teórico-pedagógicas para uma nova metodologia do ensino da Educação Física. Para o autor, o referido objeto de ensino/conhecimento vinculado à sua concepção pedagógica, que possuía como ponto de partida o questionamento da lógica tradicional de tratar a Educação Física, sobretudo, o esporte, de forma alienada e reificada objetivada no contexto da sociedade capitalista, nada apresentava de novo em relação às formas pedagógicas tradicionalmente instrumentalizadas na área até então (1980-1990) ou, como define o autor, não passando de uma metodologia abstrata.

Kunz questionava e apresentava um determinado ceticismo em relação à Cultura Corporal, pois não visualizava nessa proposta – a qual possuía o escopo de considerar a realidade social e cultural da comunidade escolar para desmistificar e criticar a lógica esportivista, bem como produzir uma prática esportiva que contenha sentido e significado aos seus praticantes, garantindo o direito à prática de todos – qual conhecimento deveria ser tratado ou qual conhecimento os educandos precisariam adquirir para desempenharem um movimento de crítica ao esporte de rendimento e para compreendê-lo em relação aos valores e normas socioculturais.

O referido autor corroborou seu argumento a partir da exemplificação da classificação do Atletismo. Para ele, a proposta de classificação do referido esporte, conforme apresentado pelo Coletivo de Autores, seguia a lógica da *velha* classificação, o que, conseqüentemente, não deixava explícito para Kunz, qual conhecimento deveria ser ensinado para ir além da simples ‘prática’ de atividades e proporcionar o desenvolvimento da capacidade de criticidade em relação às tendências tradicionais da/na área.

⁷⁷ Frizzo (2013) endereça uma crítica de igual forma ao objeto da Cultura Corporal de Movimento. Considerando que o referido objeto será analisado em momento oportuno, destacamos que o autor argumenta que o movimento na cultura corporal pressupõe a existência de alguma cultura e não há cultura corporal que *não possua* ou *não esteja* em movimento. Em relação a isso, Frizzo destaca que o movimento do ser humano, o qual pressupõe um corpo, não se realiza tão somente no espaço, mas também no tempo e em constante transformação, no âmbito da materialidade histórica. O autor fundamenta sua explicação em Cheptulin (1982), o qual cabe uma leitura mais atenta, extrapolando os limites desta dissertação.

⁷⁸ Kunz (2014) vai fundamentar seu argumento à luz das teses da fenomenologia de Merleau-Ponty, sobre a essência do *ser-no-mundo*, e do corpo fenomenológico. O autor lança mão dessas ideias para elaborar as bases de fundamentação do objeto da Cultura do Movimento, idealizado e defendido por ele. Os elementos e o processo de fundamentação do referido objeto podem ser consultados nas seguintes obras do autor: *Educação Física: ensino e mudanças* e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*.

Sobre isso, consideramos equivocadas as análises de Kunz em relação à Cultura Corporal. Entendemos que o autor não se apropriou da verdadeira proposta empreendida pelo Coletivo de Autores à época, pois, como indica sua obra: *Metodologia do Ensino da Educação Física*, as evidências de uma pedagogia crítico-superadora fica latente à luz de uma base teórico-metodológica histórica e dialética que visa construir e sintetizar a materialidade das práticas corporais no âmbito da cultura. Para tanto, longe de ser uma metodologia abstrata, a proposta do Coletivo de Autores ensejava critérios e princípios⁷⁹ para seleção e organização no trato com conhecimento da Educação Física, alicerçado numa base histórico-crítica de educação que, por conseguinte, delineou uma perspectiva crítica para o embate entre as pedagogias e propostas conservadoras e progressistas que disputavam (e ainda disputam) seu lugar na área.

Embora Kunz não seja um dos teóricos que estamos a estudar de forma mais densa nesta dissertação, pois não surfou na onda dos *giros linguísticos* e também por ter proposto outro objeto de ensino/conhecimento para a área (Cultura do Movimento) pautado pela base fenomenológica e pela Teoria Crítica, vemos em seu entendimento, como ficou explícito na discussão acima, um determinado ceticismo, para não dizermos negação, em relação à Cultura Corporal e sua materialidade corpórea enquanto parte da cultura humana.

Esse entendimento, desencadeado no âmbito da crise de identidade da área e nas tentativas de consolidação de um objeto de conhecimento, deixou evidente a falta de unidade da área, que, elevada a uma discussão epistemológica, se ramificou, entre outras, em tendências idealistas para pensar e produzir a Educação Física, sobretudo, escolar. Com isso, não estamos atribuindo à Kunz a responsabilidade pela formulação de tais tendências, que de certa forma, acabaram esvaziando a materialidade da área, como é o caso das teses pós-modernas, mas é oportuno o registro que a crítica a materialidade da Educação Física e a Cultura Corporal já apresentava resquícios no pensamento do referido autor.

A partir da materialidade da “crise de identidade” da Educação Física, buscou-se possibilidades de reconstrução da legitimidade pedagógica na/da área, procurando estabelecer qual era 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 Educação Física, manifestada pela aptidão física, a prática pedagógica da área se situou “[...]”

⁷⁹ Sobre os princípios curriculares no trato com o conhecimento da Educação Física, consultar o Coletivo de Autores (2012, p. 32-35).

entre uma prática docente que não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e se desenvolver”. Também 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 pedagógicas. Contudo, acreditamos que essa abertura/hiato também propiciou a inserção de perspectivas interessadas em usufruir 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), uma vez que a base estrutural do sistema de produção em voga não se alterou.

Dito isso, a Educação Física, concomitantemente à tentativa de sua consolidação legitimadora⁸⁰, acompanhou as mudanças socioeconômicas em âmbito mundial, onde o modo de produção passou a ser pautado pela tecnologia e pela microeletrônica, emergindo avanços tecnológicos e informacionais em razão do advento da globalização (econômica) e a chegada da sociedade contemporânea entendida como movimento “Pós-Moderno” 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 também se contrapôs ao projeto científico moderno.

Diante disso, mencionamos algumas questões: quais as implicações das teses Pós-Modernas à Educação Física Escolar? E o que significa tratar/tematizar a Educação Física na escola na qualidade de *linguagem* (fundamento das teses pós-modernas, as quais são a base ideológica do neoliberalismo, como veremos adiante)? Observamos que o debate acerca dessas questões é realizado no plano filosófico-epistemológico a partir do embate entre paradigmas tradicionais e emergentes, entre o simples e o complexo, entre os *giros* e as

⁸⁰ Na busca pela legitimidade e por estabelecer o objeto e/ou saber específico, na área da Educação Física foram elaboradas diferentes concepções e teorias, dentre elas: movimento humano, motricidade humana, psicomotricidade, construtivista, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, cultura corporal, etc. (BRACHT, 1996; SOARES, 1996; FRIZZO, 2013).

reações, entre Modernidade e Pós-Modernidade e entre *materialismo* e *idealismo*⁸¹, isto é, diferentes e divergentes formas de conceber a realidade, o conhecimento e a verdade, no âmbito da ontologia e da gnosiologia (FRIZZO, 2013; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011; TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011; MORSCHBACHER, 2016; ESCOBAR, 2012).

Existem muitas concepções de mundo determinadas pela psicologia individual, pelas classes sociais, os valores dominantes na sociedade, as formações sociais, os movimentos históricos, pelos compromissos políticos, etc. Por exemplo, na história da *filosofia duas grandes cosmovisões* têm marcado sua evolução. Por um lado o *materialismo* e por outro o *idealismo* que propõem diferentes visões de realidade. Num predomina o formalismo estático, no outro a dinâmica e a contradição; uma tendência se fundamenta no método metafísico e na lógica formal, a outra no método e na lógica dialética; uma perspectiva busca o equilíbrio perfeito ou à est básicos da interpretação fenomenológica ática definitiva, outra busca o contínuo movimento e a evolução constante; uma tendência defende a manutenção ou o “incremento” do atual estado das coisas e a outra, a transformação, a inovação e a mudança radical das situações vigentes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p. 93, grifo nosso).

Nesse sentido, retomamos o argumento proferido por Souza (2009) sobre o movimento Pós-Moderno, o qual se apresentou como contraposição ao modelo de cientificização (Educação Física e do Esporte), se contrapondo 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 matanarrativas modernas, como vimos no item 3.3 deste estudo.

4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E O *GIRO LINGUÍSTICO*: AS MEDIAÇÕES NO PLANO DA PÓS-MODERNIDADE

Dedicamos este item para, enfim, apresentarmos uma discussão mais pontual sobre o movimento dos giros epistemológicos elucidando o *giro linguístico* e seus desdobramentos no terreno da Educação Física (Escolar), sobretudo, no que se refere ao objeto da área denominado Cultura Corporal de Movimento, atendendo nossa tarefa de ampliar a análise das

⁸¹ Idealismo: pressupõe a consciência acima do real, a existência de seres acima dos seres humanos que criaram a natureza e os seres, que pressupõe o absoluto. Não considera o movimento de mudanças da realidade concreta para conceber o real e a verdade; Materialismo: pressupõem relações entre a matéria e a consciência, em tempos, espaços e movimentos, segundo leis, relações, nexos e determinações recíprocas e concretas de existência, por meio do intercâmbio do ser humano com a natureza para produzir a vida e fazer história. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011).

proposições da BNCC/2018 em relação ao conhecimento da Educação Física estar situado na área das *linguagens* e ter o referido objeto.

Para tanto, apresentaremos o desenvolvimento dos 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). Apresentaremos também como alguns teóricos da Educação Física se apropriaram desse *modismo* epistemológico (utilizando uma expressão de Sánchez Gamboa, 2011) para fundamentar seu objeto de conhecimento da área tratado como Cultura Corporal de Movimento⁸².

A inserção do *giro linguístico* no debate epistemológico⁸³ e na fundamentação da produção e trato com o conhecimento da Educação Física brasileira configurou, iniciado no item anterior, um *segundo momento* desse debate (BRACHT, 2013). Como comentamos, o hiato/vácuo deixado no teorizar da Educação Física a partir da crise 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 dessa já citada (*giro linguístico* e teses pós-modernas). O que destacamos de imediato em relação a essa tendência é o abandono das referências do projeto científico moderno que seguiu o movimento de crise da racionalidade moderna como mencionamos no item 3.3 deste estudo.

Bracht (2013, p. 24) explica esse segundo momento do debate epistemológico a partir daquilo que o autor 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.

Esse entendimento do autor, em relação às novas formas de conceber o conhecimento e a prática pedagógica da Educação Física, já demonstra sua proximidade com o pensamento pós-moderno e as teses do *giro linguístico*, pois compactua com o discurso sobre o

⁸² Embora tratemos a Cultura Corporal de Movimento à luz das teses pós-modernas e do *giro linguístico*, há autores da área da Educação Física que atribuíram as bases de fundamentação da Cultura Corporal de Movimento aos aportes teórico-metodológico-filosóficos da Fenomenologia como, por exemplo, consta nos trabalhos Martineli et al. (2016), Frizzo (2013), Betti (2007), entre outros. Isso caberia uma discussão mais ampla em relação à complexidade dos objetos da Educação Física.

⁸³ Fato marcante do segundo momento do debate epistemológico da Educação Física foi a publicação, nos anos 2000, de um dossiê organizado pela RBCE com a temática *Epistemologia e Educação Física*. Esse dossiê contou com contribuições, entre outros, de Valter Bracht, Go Tani, Homero Luis de Alves Lima, Paulo Fensterseifer, Eliane Pardo e Luis Carlos Rigo.

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, 1999b). Entretanto, antes de aprofundarmos essa discussão, é oportuno apresentarmos a natureza da virada epistemológica e o que pretendiam (pretendem) seus idealizadores e contra ‘quem’ ou ‘ao que’ seus adeptos direcionavam suas críticas e seus descréditos – nisso inclui também os teóricos da Educação Física que advogam em favor de tal *modismo*. Para tanto, contaremos basicamente com os estudos de Sánchez Gamboa (2007, 2011), Lombardi (2010) e Ghiraldelli (2007).

É necessário entendermos o desenvolvimento de ascensão do *giro linguístico*, uma vez que se apresenta como fundamento de primeira ordem das teses e do movimento Pós-Moderno. Conforme argumenta Sánchez Gamboa (2011, p. 84), “[...] entender o que o giro linguístico, que serve de apoio filosófico às diversas correntes pós-modernistas, envolve uma teoria do conhecimento é fundamental para desvelar suas implicações ideológicas e políticas”. Nesse caso, o leitor desta dissertação pode rememorar os escritos das páginas do item 3.3, quando tematizamos sobre o movimento pós-moderno. Lá, escrevemos que os adeptos desse movimento abandonaram as referências universais de: realidade, ser humano, história, entre outras, e com elas caíram por terra, como defendem os pós-modernos, as grandes narrativas da modernidade (ex: marxismo).

Desse modo, os pós-modernos apresentam uma ‘alternativa’ para tal ruptura/abandono/descrédito e, para isso, se utilizam de uma teoria do conhecimento que para ter critérios de veracidade lança mão do universalismo (um dos princípios das grandes narrativas). Desse modo, nosso esforço teórico também estará pautado em compreender essa contradição e desvelar qual e como a teoria do conhecimento pós-moderna se desenvolve e qual projeto histórico de delineia a partir de suas proposições.

De imediato, 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, grifo nosso). Demarcada como a nova filosofia da linguagem⁸⁴ ou como novo paradigma filosófico, a *virada linguística*, como também é denominada, alterou a historiografia da filosofia no interior do próprio contexto da filosofia contemporânea.

⁸⁴ No entendimento de Chauí (2000), a Filosofia da Linguagem concebe a linguagem como manifestação da humanidade do homem; signos, significações; a comunicação; passagem da linguagem oral à escrita, da linguagem cotidiana à filosófica, à literária, à científica; diferentes modalidades de linguagem como diferentes formas de expressão e de comunicação.

Ghiraldelli (2007) explica que as viradas, giros ou “*turns*” acompanham a história da filosofia a partir do embate entre concepções de paradigmas nas formas de conceber e compreender a realidade, a verdade, a ciência, o sujeito, entre outras. Ele destaca pelo menos três viradas epistemológicas, a saber: a divisão entre a filosofia antiga e a moderna; a divisão entre a filosofia moderna e a contemporânea; e, por fim, uma terceira virada no interior da própria filosofia contemporânea. Nessa última virada se encontra a *linguística* e seus desdobramentos ou ramificações.

O autor, fazendo referência à Rorty (1992), destaca que a *filosofia linguística* representou uma revolução filosófica, pois permitiu e implicou a resolução ou dissolução dos problemas filosóficos a partir de determinada reforma da linguagem ou, também, por uma melhor compreensão da linguagem que usamos atualmente (linguagem contemporânea). Albuquerque; Taffarel (2011, p. 19), citando Ghiraldelli Júnior (2004, s/p), destacam a ênfase dada no século XX sobre o que se refere aos novos rumos da filosofia e às duas formas de situar/explicar o funcionamento dos instrumentos cognitivos e da verdade:

A "virada linguística" ou *linguistic turn* é o nome adotado para um novo rumo que a filosofia ganhou no século XX. [...] Tentando explicar o funcionamento do aparato cognitivo e a verdade, os filósofos chegaram a dois pontos: 1) o sujeito não é uma unidade e, talvez, nem seja sujeito, talvez tenhamos de manter a noção de mente e de individualidade, mas não associá-la, mais, imediatamente, à noção de sujeito moderno - ou abandonamos tal noção ou a reconstruímos; 2) a mente não consegue apontar para o real e explorar o real sem a linguagem, pois esta não é apenas a expressão de pensamentos e, sim, a maquinaria do próprio pensamento e a única forma pela qual acessamos o pensamento, nosso e de outrem. Este segundo ponto é o centro da *linguistic turn*: os filósofos tenderam, então, a centrar atenção na linguagem, em vários sentidos. [...] Essas duas conclusões fizeram a ponte da filosofia moderna para a filosofia contemporânea (2004, s/p4).

Sánchez Gamboa (2007, p. 1-2) contribui para nossa discussão ao justificar que o ponto de partida para a origem da virada linguística estaria na crítica à teoria clássica de conhecimento conhecida como ‘*mentalismo*⁸⁵’ e na crítica à lógica formal.

A mesma virada linguística se originou na crítica a teoria clássica do conhecimento conhecida como, “*mentalismo*” que afirmava que a representação dos objetos ou das coisas está na mente do sujeito e na crítica à lógica formal que como instrumento da razão regula as relações entre pensamento e linguagem com base no princípio de que o discurso e a linguagem deverão se referir a alguma realidade (objeto) ou referente

⁸⁵ Associa-se ao mentalismo, conforme explicação de Sánchez Gamboa (2007), valores, concepções filosófico-científicas de homem e sociedade, de cultura, de progresso que ganham um novo patamar com o projeto racionalista iluminista, que segundo Hosbawm (2001) se afirmou na dupla revolução industrial e burguesa no século XVIII e que consolidou a passagem da forma de organização social que prevaleceu no período medieval para uma outra forma de organização moderna que se instaurou com o primado da razão, em contraposição a qualquer tipo de mistificação.

empírico, seja se apresentando imediatamente ou sujeito (empirismo) ou construído social e historicamente, independente do sujeito, da sua percepção, da consciência e das palavras utilizadas para se referir a ele (marxismo).

O autor explica que o ‘mentalismo’ e a lógica formal constituem as bases da filosofia analítica, que aplicada, por exemplo, ao campo das ciências sociais e da educação, se denomina como positivismo. Para a filosofia analítica, argumenta o autor,

[...] o conhecimento de origem empírica consiste na representação do real (objeto) na mente do sujeito (mentalismo). A expressão verbal dessa representação de forma rigorosa se faz através do discurso objetivo que deverá também representar as operações mentais. A filosofia da linguagem, cuidará do rigor e da adequação entre a palavra e o pensamento (representação), considerando a tese semântica, segundo a qual os significados são entes mentais (Cf. ABBAGNANO, 2007: 762). A filosofia analítica se fundamenta no racionalismo e no empirismo modernos (Descartes, Kant, Bacon e Hume) que, que por sua vez, tem como base histórica a lógica formal de Aristóteles. De acordo com essa lógica, a palavra ou o discurso para serem verdadeiros devem expressar fielmente ideias ou imagens que estão no intelecto ou mente (mentalismo). Entretanto, essas ideias para serem verdadeiras precisam representar claramente o real captado através da experiência empírica ou das percepções sensíveis. A palavra (logos) para ser verdadeira deve-se adequar à ideia que está no intelecto e expressar objetivamente o que nele está representado. E, de igual forma, a representação mental deve estar adequada aos objetos (as coisas). “Adequatio intellectus res” é a expressão latina que sintetiza esse entendimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 3)

Seguindo nessa linha de pensamento, fazemos referência ao entendimento de Ghiraldelli (2007, p. 2) quando o autor caracteriza o ‘mentalismo’ como movimento de representação do real na mente do sujeito como face da filosofia do século XIX. Para ele, “[...] o modo como os filósofos construíram a noção de subjetividade ganhou várias especificidades, mas o resultado foi semelhante: ‘sujeito é aquele que (ou aquela entidade) que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’”. Diante disso, os filósofos “[...] colocaram como núcleo do sujeito ou como seu melhor representante algo como ‘mente’, ‘pensamento’, ‘entendimento’, ‘consciência transcendental’, ‘Espírito’, ‘proletariado’, etc”. Entretanto, na transição do século XIX para o XX, alguns filósofos iniciaram um movimento de críticas ao sujeito e sua forma de conceber o real, cogitando a possibilidade de construir novas subjetividades que extrapolassem os padrões estabelecidos até aquele momento pela filosofia analítica e pela filosofia mentalista (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; GHIRALDELLI, 2007).

Nesse bojo de críticas ao ‘mentalismo’ e a filosofia analítica – a válvula propulsora do movimento pós-moderno e do *giro linguístico* – havia a justificativa de que a realidade social que se projetava na transição dos séculos, mas, sobretudo no século XX, apresentava novidades que seriam incapazes de serem abstraídas por um referencial totalizante ou

universal como, por exemplo, o caso do marxismo. Lombardi (2010), ao proferir o entendimento anterior, sintetiza que o exato sentido da denominada ‘crise de paradigma’ é justamente a hipótese fundada no seio pós-moderno de que as perspectivas racionalista, objetivista, historicista, entre outras, não estavam mais dando conta das formas de compreender e apreender teoricamente a realidade que se transformava veementemente. “A realidade social contemporânea [...]”, argumenta o autor, “[...] foi mudando radicalmente, e as teorias sociais foram se mostrando insuficientes para o entendimento dos novos fenômenos sociais das sociedades contemporâneas”.

Centralizando a realidade na fragmentação, nos contextos e nos discursos sobre as coisas e os fatos, o *giro linguístico* emergiu como reação à lógica formal, contrapondo o entendimento da filosofia analítica sobre a unidade ou correspondência entre a palavra e a coisa a qual se refere. Ele, o *giro*, parte em defesa do deslocamento da centralidade do objeto ou das coisas – que estariam sendo refletidas na mente dos sujeitos – para a ‘linguagem’ e as palavras (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 3-4). “A centralidade do conhecimento...”, diz o autor, “... não está nas coisas, mas no *discurso* que elaboramos sobre essas coisas”, uma vez que a palavra e a *linguagem* tornam-se referência de primeira ordem para a apreensão do real.

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. Esse segundo momento do pensamento de Wittgenstein foi uma contribuição decisiva para o surgimento e fundamento da virada pragmática, como veremos adiante (FENSTERSEIFER, 2001).

Conforme apontamentos de Ghiraldelli (2007), Wittgenstein não reconhecia a *linguagem* estabelecida pela noção tradicional de consciência (no sujeito), pois se tratava de uma linguagem privada, e essa, para ele, não poderia existir. Para o filósofo austríaco, a única linguagem possível seria a linguagem social, pois nosso próprio pensamento é uma linguagem social, isto é, a realidade percebida e aceita como verdadeira é construída a partir da ‘linguagem intersubjetiva’, a linguagem constituída pelo coletivo de um determinado contexto

(um coletivo de subjetividades = uma intersubjetividade). O pensamento⁸⁶ de Wittgenstein influenciou vários outros pensadores de seu tempo, dentre eles estaria Willard Van O. Quine, que afirmou, conforme apresenta Ghiraldelli (2007, p. 2), “[...] que a mente não seria capaz de ter o que atribuíam a ela como seu núcleo duro, os significados – os substitutos, na filosofia contemporânea, das ‘essências’ aristotélicas”.

Sánchez Gamboa (2007, p. 4) também corrobora com a expressiva influência do pensamento de Wittgenstein na filosofia contemporânea e apresenta outros pensadores que surfaram na onda do *giro linguístico* impulsionado pelo filósofo austríaco:

O giro linguístico (linguistic turn) se fundamenta em Wittgenstein que no seu *Tractatus* que marca essa “virada” quando escreve que a “gramática da linguagem é a essência do mundo”. Somente com esse passo se obriga aos pensamentos a “saírem da mente”. Nesse caso, se os significados não são “nada que estejam na mente” só fica a linguagem como meio intersubjetivo para sua encarnação. Outros autores como Saussure, Barthes, Derridá, Deleuze e Foucault, vem contribuindo para a ampliação das compreensões dessa crítica ao mentalismo e destacando a prioridade que as palavras, a linguagem e o discurso ganham no campo das filosofias da linguagem.

Mas, sem sombra de dúvidas, se o leitor desta dissertação perceber, outro pensador que bebeu da fonte de Wittgenstein foi Jean-François Lyotard. Basta, para realizarmos essa afirmativa, observarmos nossos escritos do item 3.3 quando citamos os “Jogos de Linguagem”. A *linguagem* foi a expressão máxima de Wittgenstein para apreender e conceber o real a partir da (inter)subjetividade, e esse entendimento foi apropriado por Lyotard para fundamentar seu pensamento já inserido de forma mais categórica no plano Pós-Moderno. Lombardi (2010, p. 27) acentua nosso entendimento quando expressa que:

[...] é praticamente unânime considerar-se que o uso contemporâneo do conceito de pós-modernidade foi introduzido por Jean-François Lyotard, em seu livro *A Condição Pós-Moderna*, originalmente publicado em 1979. Nessa obra o autor utiliza o conceito de “jogos de linguagem”, desenvolvido por Ludwig Wittgenstein, como característica da experiência pós-moderna, assim como a fragmentação e multiplicação de centros, e a complexidade das relações sociais dos sujeitos. Para Lyotard a condição pós-moderna caracteriza-se pelo fim das metanarrativas, quando os grandes esquemas explicativos caíram em descrédito, não mais havendo garantias, de espécie alguma, pois até mesmo a “ciência” já não poderia ser considerada como a fonte da verdade (Lyotard, 1987).

⁸⁶ Saviani (2012), caracteriza o pensamento de Wittgenstein como um solipsismo ao justificar com a seguinte passagem da obra do filósofo: “[...] os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1968 apud SAVIANI, 2012, p. 73). Conforme Abbagnano (2000), o solipsismo representa o entendimento de que há somente ‘minha’ existência e que todos os outros seres/entes são produtos de minhas ideias. Saviani (2012) complementa seu posicionamento em relação ao pensamento do referido filósofo vinculando sua tese ao pensamento pós-moderno, pois aquilo que a filosofia da linguagem considera é que não há nada por trás dos fenômenos, isto é, a realidade está no aparente e o sujeito é incapaz de conhecer para além disso.

Podemos constatar o argumento de Lombardi (2010) ao consultarmos a obra de Lyotard e verificarmos a menção que o autor faz sobre a tese de Wittgenstein e as influências sobre seu método dos *Jogos de Linguagem* no seguinte trecho:

Resumindo. Quando Wittgenstein, recomeçando o estudo da linguagem a partir do zero, centraliza sua atenção sobre os efeitos dos discursos, chama os diversos tipos de enunciados que ele caracteriza desta maneira, e dos quais enumerou-se alguns, de jogos de linguagem. Por este termo quer dizer que cada uma destas diversas categorias de enunciados deve poder ser determinada por regras que especifiquem suas propriedades e o uso que delas se pode fazer, exatamente como o jogo de xadrez se define como um conjunto de regras que determinam as propriedades das peças ou o modo conveniente de desloca-las. Três observações precisam ser feitas a respeito dos jogos de linguagem. A primeira é que suas regras não possuem sua legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não quer dizer todavia que estes a inventem). A segunda é que na ausência de regras não existe jogo, que uma modificação por mínima que seja, de uma regra, modifica a natureza do jogo, e que um “lance” ou um enunciado que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo definidos por elas. A terceira observação acaba de ser inferida: todo enunciado deve ser considerado como um “lance” feito num jogo. (LYOTARD, 2018, p. 17)

Sánchez Gamboa (2007, p. 4) apresenta uma explicação mais pontual da relação entre o *giro linguístico* e o movimento Pós-Moderno, ao proferir demasiada primazia/centralidade e redução à *linguagem* e ao *discurso* no seio da propalada crise da racionalidade moderna, crise da razão, da objetividade fundada num determinado ‘mentalismo’. Segue a explicação do autor:

A relação entre o “giro linguístico” e o pensamento pós-moderno encontra-se na primazia dada à linguagem, e ao discurso como saída para a crise da racionalidade moderna fundada no mentalismo. Do pensamento pós-moderno de Lyotard (1986), quatro características merecem ser discutidas: incredulidade nas denominadas metanarrativas, crise da razão, jogos de linguagem para explicar as relações sociais, além de uma análise anti-histórica das contradições da modernidade. Particularmente, pela primazia dos jogos de linguagem, o pensamento pós-moderno apresenta a ideia de que todos os discursos são absolutamente válidos para explicarem a realidade, independentemente do critério da verdade. Assim como as narrativas científicas, quaisquer outros relatos particulares tornam-se explicações válidas porque se constituem em lances apostados pelos seus jogadores.

Em outro momento de sua análise, o referido autor, citando Wood (1999), explica que os pós-modernos se interessam na *linguagem* e no discurso para explicar as relações sociais, pois entendem ou reduzem o real às formas de *linguagem*, como podemos observar no seguinte excerto:

Os pós-modernistas interessam-se por linguagem, cultura e “discurso”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações

sociais são constituídos de linguagem e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo e não temos acesso a qualquer outra realidade. Em sua versão “desconstrucionista” extrema, o pós-modernismo fez mais que adotar as formas da teoria linguística, segundo as quais nossos padrões de pensamento são limitados e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos. ... A sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos. (WOOD, 1999: 11 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 5).

No bojo da virada epistemológica do século XX, junto e de igual maneira, emergiram no interior da própria *virada linguística* as viradas: Hermenêutica (Heidegger e Gadamer), Pragmática (Habermas e Apel), Neopragmática (Rorty); e como reação a essas viradas instaurou-se o Giro Ontológico (Lukács, Maturana e Prigogine) (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, 2011). Para Sánchez Gamboa (2007), esses giros (hermenêutico, pragmático e neopragmático) se identificam com o *giro linguístico* uma vez que focalizam na *linguagem* o significado do real e da verdade, isto é,

[...] os “giros linguísticos” situam a linguagem como condição de possibilidade do ser e de suas determinações. O estatuto ontológico da realidade, portanto, assenta-se na negação da materialidade do real e/ou na anteposição de estruturas subjetivas (nomeadamente, a linguagem) como condição de possibilidade das determinações desta materialidade. (MORSCHBACHER, 2016, P. 146).

Em suma, o Giro Hermenêutico, busca retomar os princípios dos contextos e dos sujeitos que não foram abordados com suficiência, por exemplo, na interpretação fenomenológica. Nesse sentido, Sánchez Gamboa (2011, p. 85) argumenta que Gadamer (1998):

[...] reclama do discurso esvaziado de interlocução – ou da *conversação* sem perguntas e respostas entre os sujeitos. Reclama do discurso que perde o sentido compreensivo do contexto. O texto sem contexto perde sentido. A desconstrução dos discursos proposta pelo pós-estruturalismo retira dos discursos os contextos e os sentidos dos autores, restando apenas, as palavras deslocadas e liberadas, para ganhar novas construções e diversos sentidos se colocadas em novos cenários e em relação com outros sujeitos. O giro hermenêutico busca resgatar a força dos sentidos construída na dialógica entre os sujeitos e nos horizontes compreensivos construídos pelos sujeitos “conversadores”.

O Giro Pragmático, por sua vez, a partir das proposições de Habermas⁸⁷ e Apel, busca resgatar/recuperar tanto os aspectos não tratados pelo Giro Hermenêutico de Gadamer como

⁸⁷ Embora Habermas seja mencionado como representante do giro pragmático que, por sua vez, está situado no âmbito da pós-modernidade ou dos giros pós-modernos (um dos fundamentos das teses pós-modernas), é oportuno destacarmos que Habermas era representante da Teoria Crítica desenvolvida na

superar os limites⁸⁸ do giro Neo-Pragmático de Rorty⁸⁹. Sánchez Gamboa (2007, 2011) explica que a proposta do Giro Pragmático busca, por meio da *linguagem*, evitar a negação da verdade e da objetividade mesmo entendendo que não seja possível se chegar à verdade universal ou a essência do real:

Esse novo giro defende uma “pragmática do significado” ou pragmática transcendental ou formal com base na tradição, dialógica da modernidade, entretanto, os autores assumem como desafio, a questão da defesa do realismo (giro ontológico). O pragmatismo formal não deve conduzir à negação da verdade e da objetividade, “*Enquanto lidamos com problemas dos quais não podemos escapar, temos que supor, não só na fala como também na ação, um mundo objetivo que não foi construído por nós e que é em grande parte o mesmo para todos nós*” (Habermas, 2004, p. 57 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p. 85, grifos do autor).

Feito essa primeira contextualização⁹⁰ sobre o movimento de ascensão do *giro linguístico* e sua relação com o Pós-Moderno, tendo como teoria do conhecimento a *filosofia da linguagem* e reagindo ao ‘mentalismo’ e a filosofia analítica nos limites e incapacidades da racionalidade moderna, resta-nos ampliar nossa discussão situando a Educação Física e a Cultura Corporal de Movimento nesse debate. Para tanto, na sequência trataremos de explicitar como alguns teóricos da área estão fundamentando a produção e o trato com o conhecimento e a prática pedagógica da Educação Física à luz dos *giros* apresentados, para, num outro item, endereçarmos um movimento de contraposição a tais teses destacando a retomada ontológica.

Na esteira da 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)

Escola de Frankfurt a partir do séc. XX, mais especificamente nos anos 1970. Com a elaboração de sua teoria da Ação Comunicativa, Habermas inaugura um terceiro momento da Teoria Crítica absorvendo, preservando e superando as formulações de outros teóricos da referida Escola como, por exemplo, Adorno e Horkheimer (FREITAG, 1994). A relação de Habermas e a pós-modernidade é explicada por José Paulo Netto em palestra proferida nos anos 2000. Nela, Paulo Netto explica que Habermas se tornou um crítico pós-moderno não pelas ideias, mas pela repercussão e apropriação delas pelos adeptos das teses pós-modernas. Palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fHrZi1F7jd4&t=3888s>. Acesso em 01/05/2020;

⁸⁸ A discussão em torno dos limites e possibilidades específicas de cada *giro* necessita de uma leitura mais atenta e de uma fundamentação mais detalhada a partir do pensamento e da produção de cada autor/filósofo, extrapolando os limites dessa dissertação.

⁸⁹ Um debate mais pontual entre as teses de Habermas e Rorty poderá ser encontrado no artigo de Bracht; Almeida (2008): *O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na Educação Física*.

⁹⁰ A exposição sobre o Giro Ontológico será desenvolvida no próximo item como reação aos *giros linguísticos*.

“formas de racionalidade”⁹¹ e de apreensão do real, advogando em favor das mediações da *linguagem*. Almeida; Gomes; Bracht (2013) localizam nessa discussão, conforme caracterizam os autores, a polêmica entre o ‘saber fático’ (o que é) e o ‘ético-normativo’ (o que deve ser). Para esses autores,

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).

É sobre esse discurso das dimensões do *ético* e do *estético* que alguns estudos e teóricos da Educação Física, sobretudo, escolar, fundamentam/sustentam e reivindicam a Cultura Corporal de Movimento como objeto de conhecimento/saber da área e advogam em favor uma “nova racionalidade” em detrimento da racionalidade moderna. É com base no discurso e no *modismo* dos *giros* que alguns autores da Educação Física buscam retomar os princípios da emancipação dos sujeitos (perdidos pela crise do projeto moderno de racionalidade) a partir da tematização do movimentar-se humano na qualidade de diálogo e comunicação com o mundo (*linguagem*).

Como já citado, a década de 1990 e início dos anos 2000 foram os anos de inserção das *teses* e dos *giros* na Educação Física. Encontramos na literatura autores como Valter Bracht, Mauro Betti⁹² e Paulo Fensterseifer como exemplos de autores pioneiros na adesão desse novo movimento/paradigma teórico-filosófico na Educação Física e na fundamentação do objeto da Cultura Corporal de Movimento. Vejamos como esse fato foi sendo constituído e expressado em alguns estudos desses autores e quais outros autores foram compartilhando desses modismos epistemológicos e elaborando novos estudos na área.

⁹¹ Colocamos entre aspas, pois essa ‘outra forma de racionalidade’ é colocada em questão pelo movimento de reação aos *giros*, onde se apresenta inclusive a caracterização de certa forma de *irracionalidade*.

⁹² Mauro Betti é um dos exemplos de autores que andaram na esteira de Bracht e advogou em favor da Cultura Corporal de Movimento e da *linguagem*, a partir dos anos 1990, mas à luz da semiótica pierceana, de base fenomenológica (BRACHT, 1999b; BETTI, 2007). Mas cabe, aos limites desta dissertação, apresentar o entendimento do autor sobre a Cultura Corporal de Movimento. E, a título de destaque, Frizzo (2013), ao realizar uma análise em torno de três objetos da Educação Física (movimento humano, cultura corporal e cultura corporal de movimento), proferiu duras críticas, às quais compactuamos, em relação ao caráter idealista da Cultura Corporal de Movimento a partir das proposições de Bracht e Betti.

O que sabemos é que esses autores apostaram em outra forma de racionalidade, a saber, num primeiro momento: a razão comunicativa de Habermas, expoente do giro pragmático. Bracht, em 1999, mencionava essa forma de racionalidade para suprir a necessidade de fundamentar a prática pedagógica da Educação Física superando 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 significa 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, 1999b, p. 125).

O posicionamento de Bracht (1999b) está fundamentado naquilo que Freitag (1994, p. 59) elucida sobre o pensamento de Habermas. Para a autora, Habermas ao estabelecer os princípios da Teoria da Ação Comunicativa, buscou pautar uma mudança radical no paradigma da razão, onde essa, por sua vez, passou “[...] a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação. A razão comunicativa se constitui socialmente nas interações espontâneas, mas adquire maior rigor através do que Habermas chama de discurso”.

Na expressividade do discurso e do diálogo do/com o movimentar-se humano, Bracht estabelece os fundamentos da dimensão ético-normativa de sua prática pedagógica, uma vez que, ao usufruir da ação comunicativa de Habermas, produz nos sujeitos determinada competência linguística que se amplia (dissemina) naquilo que Freitag (1994), a partir da Teoria da Ação Comunicativa, situou no plano intersubjetivo das relações e práticas sociais.

O autor ainda alicerça seu entendimento nas proposições de Marques (1993), quando esse cita que há um deslocamento da centralidade da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, abrindo mão da fundamentação do conhecimento na relação sujeito-objeto, para fundamentá-lo, por conseguinte, na relação intersubjetiva assumida pelos atores sociais possuídos de “fala-ação” ao se situarem no mundo e se entenderem entre si. Nas palavras no próprio Bracht,

Não se trata de considerar supérfluo o conhecimento produzido a partir do interesse técnico (pelas ciências empírico-analíticas), nem absolutizar o conhecimento produzido a partir do interesse prático pelas ciências histórico-hermenêuticas. Trata-se, isto sim, de reconhecer seus limites e possibilidades e reinterpretá-los, submetê-los a outro critério, a uma racionalidade comunicativa. (idem, 1999b, p. 125).

É nessa perspectiva que 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 (1999b, 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 referido autor, em estudo recente, amplia 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).

Outro teórico da Educação Física, contemporâneo de Bracht e adepto do objeto do movimentar-se humano na Cultura Corporal de Movimento, enquanto *linguagem* no plano simbólico, é Mauro Betti. Em 1998, na obra *Janela de Vidro – Esporte, televisão e educação física*, o referido autor, ao analisar o conceito de Educação Física, atribui ao objeto citado a tarefa de “[...] introduzir e integrar o aluno da cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida”. (BETTI, 1998, p. 19). O autor ainda destaca a especificidade da Educação Física quando essa extrapola o mero discurso sobre a Cultura Corporal de Movimento e constitui uma prática ou ação pedagógica com a referida forma de cultura. “Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física [...]”, argumenta o autor, “[...] será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se”. (idem, ibidem).

Seguindo com o entendimento do referido autor sobre a Cultura Corporal de Movimento e a *linguagem*, encontramos em Betti (2007) uma conceituação mais pontual em torno dessa relação. Para ele, pautado pela semiótica⁹³ de Pierce (1990), a *linguagem* não se limita à dimensão linguística, isto é, a língua portuguesa falada e escrita, mas enquanto capacidade de produzir informação e conhecimento mediado por signos de qualquer espécime. “A linguagem...”, explica Betti (2007, p. 211), “...não é um produto acabado, mas um permanente processo de produções sýgnicas”. O autor encerra esse entendimento retomando a ideia de Pierce (1990) relatando que “[...] signo é qualquer coisa – um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, táctil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... – que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira [...]”, e que a *linguagem* se manifesta no movimento das produções sýgnicas como *um processo*, onde nos possibilita a produção de informações e conhecimentos, experiências e significações a partir de novas possibilidades de ser e fazer.

Nesse sentido, a Educação Física, ao ampliar o conceito de signo para qualquer fenômeno constituído de sentidos e significados e compreender o processo de produção de *linguagem* mediada por signos como o princípio para a produção de conhecimento, pode dispor de atributos que corroboram na leitura e interpretação de signos novos, inusitados e imprevistos, além daqueles já codificados (institucionalizados) pela área ou pelos sistemas (esportivos). Ao expressar esse entendimento, Betti (2007, p. 214, grifos do autor) quer justificar a seguinte exemplificação:

Educação Física não deve tornar-se um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas sim, uma ação pedagógica *com* ela, nos termos da semiótica peirceana: tal proposição implica que o alvo da prática pedagógica na Educação Física não deve limitar-se a alcançar e estagnar-se na *terceiridade* (generalização, norma, lei), mas constituir-se em um permanente trânsito entre a *primeiridade* (potencialidade, qualidade, sentimento), a *secundidade* (dualidade, eventos singulares, únicos) e a *terceiridade* (abstração, conceito, lei). Em palavras mais simples: jogar basquete, assistir basquete na TV, falar ou escrever sobre ele, constituem uma só experiência no fluxo e hibridação de signos. Ou seja, nós, como educadores, deveríamos atentar para a *integridade da experiência*. Daí o equívoco na separação das “dimensões do conteúdo” (conceitual, procedimental e atitudinal), não para “efeito didático”, de entendimento, como muitas vezes se justifica, mas para planejar, desenvolver e avaliar separadamente fatos/conceitos, procedimentos e atitudes/valores. O processo contínuo de associações sýgnicas (semioses), que constitui o trânsito entre as três categorias da experiência, não se exaure quando o *se-movimentar* do sujeito alcança as formas institucionais/codificadas do basquete, ou quando elabora ou lhe são transmitidas conceituações/teorizações. Por isso, como apontam Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005), sempre poderá surgir um

⁹³ Na esteira da Semiótica na Educação Física (linguagem, signos...), encontramos outros teóricos, os quais podemos citar: Elaine Gomes-da-Silva, Pierre Normando, Lucia Ferraz Sant’Agostino, entre outros.

modo singular imprevisto de executar, por exemplo, um arremesso no basquetebol, em decorrência de novas associações, o que, no limite, pode levar à transformação do próprio código.

Retomando as proposições de Bracht (1999b, p. 131), as expressividades da síntese do movimentar-se, a partir da *filosofia da linguagem*, argumenta o autor, “[...] mostram como somos seres imersos na linguagem, como as apreensões que fazemos do real são dependentes e prefiguradas pelos conceitos dos quais nos valemos, isto é, a linguagem não é um instrumento/meio neutro na ação do conhecimento”. Betti complementa e amplia o exposto de Bracht inserindo nesse bojo outra vertente teórico-filosófica que situa a *linguagem* no âmbito dos signos e dos sentidos/significados como eixos para produção de conhecimento e fomento para o movimentar-se no plano da Cultura Corporal de Movimento.

Feitas essas aproximações com o entendimento de Bracht e Betti em relação à Cultura Corporal de Movimento e suas mediações com a *linguagem* e razão comunicativa, semiótica e *signo*, é oportuno ampliarmos o nossa discussão em a relação outra dimensão reivindicada por Bracht: a dimensão do *estético*. O autor, em especial, destaca que ao tratar dessas dimensões, além de superar as formas do *movimentar-se para* e as ações da razão instrumental na Educação Física, estabelece os princípios da uma educação crítica no âmbito da referida área. Nas palavras do autor,

[...] uma educação crítica no âmbito da EF tem igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer “incorporação”, não por via do discurso e, sim, por via das “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo. Sem me alongar na polêmica da crise da razão (iluminista) ou da racionalidade científica, entendo que não se trata de subsumi-la à sensibilidade, mas, sim, de não pretender absolutizá-la. (BRACHT, 1999b, p. 54).

O leitor mais atento desta dissertação lembrará que a reivindicação de uma educação estética *para o trato com* ou *a partir do trato com* a Educação Física e com a Cultura Corporal de Movimento é uma demanda da BNCC/2018, isto é, é uma necessidade da Educação Física escolar proporcionar experiências estéticas aos educandos como forma de ampliação dos saberes no plano do sensível e normativo. Em estudo mais recente, Bracht (2019) apresenta novas proposições sobre a relação da Educação Física com as experiências e saberes estéticos.

Sobre a dimensão ou experiência estética, Bracht (2019) explica que se trata da dimensão da *alma humana*, envolvendo uma relação não conceitual com o mundo. A estética para o autor, à luz do entendimento de Maillard (1998), é a capacidade de apreender a

realidade pelas vias e canais da sensibilidade, pondo em ação e movimento as estruturas do lúdico e da atividade criadora, sobretudo, às estruturas da expressividade artística. Diante disso, o maior desafio para a Educação Física é pensar a educação estética a partir do movimentar-se humano, integrado, por conseguinte, a uma teoria pedagógica da área nas dimensões do “movimentopensamento” (BRACHT, 1999b, 2019).

Nesse sentido, entendemos que para o autor essa forma de tratar e conceber o Conhecimento em Educação Física, a partir de experiências estéticas, seja um desafio para tematizar os elementos da Cultura Corporal de Movimento na perspectiva culturalista como alternativa normativa para superar o reducionismo da racionalidade técnica na ação educativa. Para tanto, vemos que Bracht (2019) busca refúgio teórico, entre outros⁹⁴, nos pressupostos de Nadja Hermann (2010).

Hermann (2010 apud BRACHT, 2019) situa como ponto de partida para se pensar a educação estética os limites da educação sob o ponto de vista da razão racionalista ou cognitivista. Como alternativa, a autora reivindica a proficuidade da dimensão estética como forma de ampliação da compreensão ética da educação, trazendo novos elementos para pautar o juízo moral, contrapondo a reflexão ética manifestada exclusivamente pela dimensão racional. A autora, explica Bracht, propõe apresentar “[...] as possibilidades da educação configurar uma nova face, em que a contemplação estética atua na vida moral e a singularidade de nossos juízos articula um mundo comum com aquilo que a sensibilidade percebe em cada situação”. Essa forma de educação é reivindicada, “[...] uma vez que entende que a educação não pode enfrentar a questão ética apenas na perspectiva do racionalismo, pois exclui do seu âmbito aqueles elementos formativos de nosso juízo moral que não são aprendidos cognitivamente”. Por fim, Bracht encerra seu argumento a partir das seguintes palavras da autora: “[...] a experiência estética é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha.”, essa experiência “[...] envolve o sensível e o racional, o singular e o universal, e a relação entre os domínios tão separados não de oposição ou exclusão, mas de complementariedade”. (HERMANN, 2010 apud BRACHT, 2019, p. 169-170).

Transferindo essa discussão/conceituação à prática pedagógica da Educação Física, Bracht (2019, p. 172) sugere algumas reflexões:

⁹⁴ Entre outros, pois o autor, na referida obra (Bracht, 2019), dialoga e busca pautar seu entendimento em relação às experiências estéticas em/com outros teóricos como, por exemplo, a *teoria estética* de Gadamer, a Teoria Estética de Adorno e a *Mimesis* de Amarildo Trevisan.

[...] a Educação Física pode desempenhar um papel importante num projeto de uma educação estética? Qual sua contribuição específica? Em que consiste a experiência estética propiciada pelas diferentes formas culturalmente construídas do movimentar-se humano, como a prática dos esportes, dos jogos e brincadeiras, da ginástica, da dança, das lutas?

No ensejo da resolução de tais reflexões, o autor buscou fundamentação em Betti (2006) e Pagni (2006). Em suma, o que se pretende, ao tratar o conhecimento da Educação Física na ordem da estética e do sensível, é fundamentar as ações dessa prática pedagógica no âmbito dos signos e da *linguagem* (retomando as proposições de Betti) nas dimensões de uma significação conceitual nos limites da experiência linguística, isto é, agregar sentidos/significados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento que se manifestem no plano do intersubjetivo da sensibilidade e da imaginação (criatividade), avançando de um *fazer corporal* para um *saber sobre* o movimentar-se do ser humano nas mediações comunicativas com o mundo.

Feita essa sucinta descrição da dimensão estética da Educação Física, na qual entendemos que seja válido um debate mais amplo/aprofundado, retomamos a discussão de base epistemológica em relação ao conhecimento da Educação Física, a *linguagem* e outra forma de racionalidade. Seguindo na esteira de Habermas e da Razão Comunicativa, faremos referência à Paulo Fensterseifer e sua clássica obra⁹⁵: *A Educação Física na Crise da Modernidade*.

Na referida obra, Fensterseifer (2001) buscou localizar a crise da Educação Física no interior da própria crise da modernidade, se debruçando em analisar os pressupostos epistemológicos de tal movimento numa ampla reflexão filosófica. Em sua empreitada reflexiva, o autor inicia destacando sua problemática em torno da crise da Educação Física e suas relações com a racionalidade científica moderna que, por sua vez, também entrará em crise. Ele, em determinado momento de seu trabalho, também fará menção ao movimento Pós-Moderno explicitando, principalmente, as análises de Lyotard e seus 'Jogos de Linguagem'.

Entretanto, Fensterseifer decide por não trabalhar ou compactuar, pelo menos naquele momento, com as teses do movimento pós-moderno e produz seu pensamento e as formas de conceber o Conhecimento em Educação Física à luz da Razão Comunicativa naquilo que ele,

⁹⁵ No ano de 2000, Fensterseifer publicou um artigo na RBCE intitulado: *A crise da racionalidade moderna e a Educação Física*. Nele, o autor inicia os primeiros passos da formulação de seu entendimento em torno das proposições de uma Educação Física à luz de outra racionalidade, a *comunicativa*. Esse entendimento é ampliado e aprofundado na obra/livro que utilizamos na elaboração desta dissertação: *A Educação Física na Crise da Modernidade*.

influenciado/pautado por Habermas⁹⁶ e por Rouanet, perspectivou como *neomodernidade* ou ‘modernidade repensada’.

Muitos autores se têm mobilizado em torno do polêmico esgotamento do projeto da modernidade, alguns já desfraldando a bandeira da pós-modernidade, outros resistem e se empenham na tentativa de avaliar a existência ou não de uma ruptura com a modernidade. Este último posicionamento citado é, precisamente, o caso de Rouanet, o qual, valendo-se do pensamento habermasiano, levanta uma série de argumentos no sentido de mostrar que à “consciência de ruptura” não corresponde uma realidade efetiva, o que poria por terra a tese de que estaríamos vivendo um período pós-moderno. Acompanhemos então seu raciocínio, pois é a partir dele que se coloca a perspectiva de neomodernidade. (FENSTERSEIFER, 2001, p. 171).

Em suma, constatamos que Fensterseifer (2001) constrói seu pensamento à luz das ideias habermasianas buscando dar novo sentido ao projeto inacabado da modernidade (HABERMAS, 1992). Embora Fensterseifer não se situe como teórico Pós-Moderno, ao contrário do que compreendemos sobre suas ideias, uma vez que é adepto dos *giros* e compactua com a descrença nas grandes narrativas universais, ele explica que o pensamento de Habermas se diferencia do pensamento Pós-Moderno ao estabelecer formas diferentes de resolução da crise da modernidade. Se o que coincide entre Habermas e o Pós-Modernos é a aceitação do fato da crise da modernidade, o que os diferencia é que, enquanto para os Pós-Modernos a solução seria abandonar o projeto moderno e, junto com ele, o projeto iluminista, Habermas, por sua vez, empenha-se num esforço de reconstrução da modernidade, não mais alicerçada no paradigma do sujeito, mas no paradigma da intersubjetividade. O autor define melhor esse entendimento ao sintetizar a *neomodernidade* nas seguintes palavras:

Temos assim a neomodernidade como produto de uma reflexão que a modernidade realiza sobre si mesma, suas origens e desvios. Consciente de que o progresso material não implicou automaticamente maior liberdade, nem por isso a consciência neomoderna abandona a ciência e a técnica. (FENSTERSEIFER, 2001, p. 183).

O que Fensterseifer se propôs a produzir em 2001 foi apresentar novos rumos para conceber o conhecimento da Educação Física e da Cultura Corporal de Movimento a partir de outra forma de racionalidade. Como crítico que era do projeto de racionalidade/pensamento moderno, em razão dos rumos (já tematizados nesse trabalho) pelos quais a área foi sendo estabelecida, vislumbrava em Habermas e na Razão Comunicativa a superação, mas não o abandono do paradigma moderno, inserindo a intersubjetividade como eixo norteador na

⁹⁶ Encontramos em Fensterseifer (2001) que o pensamento de Habermas recebe contribuições do segundo momento das ideias de Wittgenstein, fomentando filosoficamente o giro pragmático, como já mencionamos em outro momento desta dissertação.

construção epistemológica na tentativa de romper com a primazia da razão monológica e unilateral.

Vemos que nessa outra forma de racionalidade, a questão ou o estatuto da verdade passa pela legitimação intersubjetiva, composta por processos comunicativos e estabelecida a partir de um consenso localizado no contexto de inserção ou, nas palavras de Fensterseifer (2001, p. 187), “[...] o qual tem seu pano de fundo nas relações cotidianas entre sujeitos, mediadas linguisticamente”. Para Habermas, conforme argumenta Fensterseifer (2001), a inserção de uma razão/racionalidade comunicativa contrapõe-se ao relativismo, mesmo Habermas concordando com a ausência de fundamentos universalmente válidos do conhecimento. Esse entendimento nos faz refletir sobre a seguinte questão: é possível contrapor-se ao relativismo, uma vez que se considera a ausência dos universais? Mas isso é uma questão que os adeptos da *reação ao giro linguístico* irão responder.

Os *giros*, ao deslocarem a centralidade do ser e do real para o plano da *linguagem*, mudaram o vetor da produção processual da razão, pois, conforme explica Rouanet (1987 apud FENSTERSEIFER, 2001), no giro pragmático da razão comunicativa, aquilo que é/seria racional não está ou não são as proposições que coincidem com a verdade e com a realidade objetiva, mas são produtos de um processo argumentativo, no qual o consenso é identificado ou estabelecido através de argumentos e discursos. Os discursos manifestados e validados intersubjetivamente garantem, como argumenta o referido autor, a sobrevivência da razão (comunicativa) no mundo vivido em que é expressa. Em outro momento de sua obra Fensterseifer (2001, p. 198) define de forma mais elaborada os critérios de validação da verdade, reiterando a abdicação da objetividade conforme pensamento habermasiano:

[...] a validação das proposições não depende da exterioridade do sujeito investigador em relação ao objeto investigado e sim da intersubjetividade própria à relação terapêutica. Da mesma forma, não depende da correspondência com a realidade, mas com a virtualidade de um estado de coisas antecipado; não depende da vinculação imediata com seu domínio de objeto, mas da mediação de um *a priori*, o qual condiciona a objetividade dos seus enunciados.

A relação entre a *linguagem* e a Educação Física nas proposições de Fensterseifer se assemelha, evidentemente, com o entendimento de Bracht. A partir do aspecto pragmático da *linguagem*, essa se apresenta como um meio de interação e socialização entre sujeitos, o que, por conseguinte, implica a incorporação de normas sociais que darão sentido/significado às expressividades linguísticas. Tendo a *linguagem* como *médium*, as manifestações da Cultura Corporal de Movimento se situam no plano das dimensões/estruturas ‘simbólicas do mundo

da vida’, como argumenta Fensterseifer (2001) pautado em Habermas (1989). Nessa perspectiva, guia-se pelo agir comunicativo na intenção de efetivar/instaurar um caráter emancipatório, apostando na formação de atitudes afetivas e intervenções práticas no mundo objetivo e cotidiano.

O referido autor profere críticas à exacerbação da técnica e do rendimento na Educação Física, pois, em nome de determinada produtividade, a imaginação foi domesticada e condicionada aos limites da rentabilidade. Isso acarretou, inclusive, naquilo que ele adjetivou de ‘empobrecimento das vivências corporais’. Fensterseifer (2001, p. 279) encerra seu posicionamento expondo aquilo que ele acredita contribuir para um projeto neomoderno de Educação Física, propiciando o desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, e promovendo, conforme sugere Marques (1994 apud FENSTERSEIFER, 2001), a ampliação do horizonte cultural, relacional e expressivo de experiências vividas:

[...] visualizamos uma educação física que, no esforço coletivo da aprendizagem mediada linguisticamente, primeiramente possibilite aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura corporal de movimento; segundo que entendem a normatividade social que condiciona as atividades referidas, para que com isso possam interferir na construção/reconstrução dessas normas; terceiro, que na vivência destas atividades tenham garantido o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressiva, condição de afirmação das identidades pessoais.

Realizado esse movimento de contextualização da relação entre a Educação Física e a *linguagem* a partir dos giros linguísticos e das primeiras proposições de Bracht, Betti e Fensterseifer, resta-nos, para findarmos este item, apresentarmos os desdobramentos mais recentes dos *giros* no âmbito da Educação Física, sobretudo o Giro Hermenêutico (Gadamer) e do Giro Neo-Pragmático (Rorty).

Os escritos a seguir representam a exposição de alguns estudos e teóricos que estão produzindo a existência da Educação Física em consonância com a virada linguística conforme as bases epistemológicas citadas. Para tanto, nosso ponto de partida será um recente estudo, já mencionado nesta dissertação, publicado pela Revista Movimento, intitulado: *Epistemologia da Educação Física Brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI*, de autoria de Gabriel Carvalho Bungenstab (2020).

No referido estudo, Bungenstab (2020) objetivou mapear e analisar, a partir de artigos científicos, a produção de conhecimento no campo da Educação Física brasileira neste início

de século⁹⁷, à luz das, assim chamadas pelo autor, (re)configurações do debate epistemológico da área. Tendo como aporte metodológico uma revisão sistemática de literatura e do mapeamento dos principais periódicos da área da Educação Física brasileira, considerando a classificação (quadriênio 2013-2016) Qualis/CAPES, foram selecionados seis periódicos para compor a pesquisa e entrar em processo analítico, a saber: Revistas Movimento, Motriz, RBCE, RBEFE, Motrivivência e Pensar a Prática.

Em termos de resultados, Bungenstab (2020) encontrou, considerando o período (2001 - 2019) e os periódicos mapeados, um total de 25 artigos que tematizam sobre *Epistemologia e Educação Física*. Podemos constatar esses resultados a partir da visualização do Quadro 1, elaborado pelo referido autor:

Quadro 1 – Ano, revistas e autores que discutiram “epistemologia” no século XXI.

Ano	Revistas	Autores	Total
2003	RBCE	Da Costa e Duarte	1
2005	RBEFE	Betti	1
2009	Movimento	Fensterseifer	2
	RBCE		
2010	Movimento	Almeida e Vaz	2
	RBCE	Veloze	
2011	Motrivivência	Motta de Souza	3
	Movimento	Seron <i>et al.</i>	
	Pensar a Prática	Rezer, Nascimento e Fensterseifer	
2012	Movimento	Almeida, Bracht e Vaz	2
	RBCE	Rezer, Nascimento, Fensterseifer e Graça	
	Movimento	Ghidetti	

⁹⁷ O autor justifica o recorte temporal de mapeamento a partir das proposições de Almeida; Bracht; Vaz (2012), pois, para esses autores, a partir do início do século XXI, a produção sobre a epistemologia da Educação Física começa a pôr em dúvida as classificações epistemológicas oriundas da produção científica (moderna) da área, por, conforme argumentam os autores, apresentarem um caráter reducionista e simplório. Essas “classificações epistemológicas oriundas da produção científica (moderna)” que são postas em xeque pelos pós-modernos são as classificações propostas por Sánchez Gamboa (1987) e utilizadas nos estudos de Silva (1990, 1997) a partir das matrizes: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética, já mencionadas nessa dissertação. Entretanto, em trabalho publicado em 2015, intitulado: *As análises Epistemológicas na Educação Física: redescrivendo às redescritões? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica*, Sacardo; Silva, Sánchez Gamboa (2015) realizam um movimento de resposta à crítica proferida pelos pós-modernos em relação ao equívoco no entendimento das proposições do ‘esquema paradigmático’ elaborado por Sánchez Gamboa em seus estudos/análises epistemológicas.

2013	Pensar a Prática	Ghidetti, Almeida e Bracht	2
2014	Movimento	Da Nóbrega	2
	RBCE	Rezer	
2015	Movimento	Almeida, Bracht e Vaz	1
2018	Movimento	Bortoluzzi <i>et al.</i>	4
	Movimento	Bungenstab	
	Movimento	Souza Silva, Andrieu e Nóbrega	
	RBCE	Da Costa e Almeida	
2019	Motrivivência	Bungenstab	5
	Movimento	Gomes <i>et al.</i>	
	Movimento	Souza	
	Movimento	Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza Vaz	
Total	-	-	25

Fonte: Bungenstab (2020)

Diante desses resultados, o autor destacou duas questões: 1) a partir da análise dos trabalhos publicados, verificou-se que os teóricos que atualmente empreendem maior produção sobre *Epistemologia e Educação Física* são Felipe Quintão de Almeida (com cinco publicações) e Paulo Fensterseifer (com quatro publicações), também foi possível identificar que os autores que inauguraram o debate epistemológico nas décadas de 1980 e 1990 como, por exemplo, Valter Bracht, Mauro Betti e Paulo Fensterseifer, continuam interessados em elaborar estudos no bojo da discussão epistemológica atual; 2) apresentam-se como autores mais citados e referenciados nos 25 estudos analisados por Bungenstab (2020): Valter Bracht, Mauro Betti, Silvio Sánchez Gamboa e Hugo Lovisolo.

Outro ponto que destacamos do estudo de Bungenstab (2020) para entendermos o atual panorama do debate epistemológico da Educação Física é a sua organização em dois momentos: 1º) de 2001 a 2010, evidenciando os estudos de Betti (2005), Veloso (2010), Fensterseifer (2009), e Almeida; Vaz (2010); 2º) de 2011 a 2019, com *dois movimentos*: o primeiro aprofunda o debate que envolve as teorias críticas diante das teorias pós-modernas, destacando a polarização entre os autores que advogam em favor dos *giros* (hermenêutico, pragmático e linguístico) e aqueles que pactuam com o resgate da ontologia realista. Nesse bojo, Bungenstab (2020) cita os seguintes estudos: Motta de Souza (2011), Almeida; Bracht; Vaz (2012, 2015) e Rezer; Nascimento; Fensterseifer (2011); o segundo movimento se constitui a partir da possibilidade de pensar os limites e continuidades das teorias de pensadores específicos da Educação Física, ou seja, reflete sobre a possibilidade de

contribuição que os diversos autores e linhas teóricas podem propiciar para a constituição e ordenação da totalidade do campo da Educação Física. Nessa tarefa, situam-se os estudos de Vaz (2019), Bungenstab (2018), Souza (2019), Nóbrega (2014), Guidetti (2013) e Seron et al. (2011). Por fim, Bungenstab (2020) constata aquilo que já viemos denunciando/mencionando no decorrer desta dissertação, a saber: a ênfase na discussão em torno dos *giros epistemológicos* e a hegemonia da presença das *teses pós-modernas* na atual fundamentação do conhecimento em Educação Física.

A partir dos resultados apresentados na pesquisa de Bungenstab (2020) – a qual reconhecemos os limites investigativos uma vez que considerou apenas a produção em periódicos, não inserindo na discussão, por exemplo, trabalhos desenvolvidos em eventos científicos da área e publicações em formato de livro –, destacamos a influência dos dois teóricos que mais produziram sobre a temática *Epistemologia e Educação Física*, são eles: Paulo Fensterseifer e Felipe Quintão de Almeida. Mencionamos as produções desses teóricos para situá-los no âmbito dos *giros* que resta-nos tratar: Fensterseifer e o Giro Hermenêutico, e Almeida e o Giro Neo-Pragmático.

Não nos limitando às publicações em periódicos, citamos alguns estudos de Fensterseifer em que o autor se fundamenta na *linguagem hermenêutica* para conceber o conhecimento em Educação Física. Visitando algumas obras mais recentes do referido autor, constatamos que houve uma guinada em relação aos aportes teórico-filosóficos de seus estudos. Se no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 Fensterseifer, ao lado de Bracht, fundamentava sua concepção de Educação Física, como já tematizamos, em Habermas e na Razão Comunicativa (giro pragmático), nos últimos anos houve determinado abandono das ideias habermasianas e apropriação dos pressupostos da hermenêutica de Gadamer.

Constatamos esse fato em estudo publicado pelo autor em 2006, intitulado: *Atividade Epistemológica e Educação Física*. Nesse trabalho, o autor inicia retomando e ampliando a discussão epistemológica da Educação Física, que já havia sido tematizada nas décadas anteriores, pondo ‘em dúvida’ ou ‘em questão’ as relações dessa área com a ciência de base positivista. A retomada da discussão sobre o estatuto epistemológico da Educação Física é relevante, pois, para Fensterseifer (2006, p. 30), “[...] possibilita-nos situar o debate em seu atual estágio, bem como visualizar possíveis desdobramentos, entre eles, o próprio fim ‘da’ Epistemologia, enterrada na vala comum onde jazem a Verdade, a História, a Ciência, a Arte, entre outros mortos ilustres”.

Esse aspecto negativo ou de “morte” da Epistemologia é mencionado e justificado pelo autor na argumentação de que a relação umbilical entre as ciências positivas, isto é, entre

ciência e epistemologia, a qual fundaria a seguinte equação: Verdade=Razão=Ciência, não daria mais conta de responder definitivamente a questão da identidade da Educação Física. Nesse movimento de questionamento da referida equação (Verdade=Razão=Ciência) e certo abandono da Epistemologia enquanto protetora do conhecimento verdadeiro, Fensterseifer opta por desenvolver outra base epistemológica, a qual denomina de “Atividade Epistemológica”, como descrevem suas palavras:

Entendemos que não é essa a tarefa que nos propomos, mas sim o questionamento desta equação (V=R=C). Daí, a opção pela designação de “Atividade Epistemológica” ao invés de “Epistemologia”. Com isso, negamos a noção de que existe uma substancialidade alheia ao seu próprio exercício. Logo, a “natureza da Epistemologia” importa menos do que seu efetivo exercício por parte daqueles que a fazem e estão dispostos a discutir sua atividade e sua presença nos diferentes espaços que habitam; bem como, suas relações com a contemporaneidade. Por outro lado, a ideia de “atividade” garante a noção de processo que acompanha algo que está vivo, que se repõe sempre que novas discursividades se colocam no âmbito de nossa área; tanto por aqueles que inauguram temáticas, quanto por aqueles que as relêem sob novas lentes teóricas ou novos paradigmas. (FENSTERSEIFER, 2006, p. 31-32).

O autor reitera sua negação à Epistemologia como tal, pois, para ele, a produção de racionalidades à luz da ciência positiva possuía um modelo pretensamente arquimediano de cientificidade e atribuía determinado juízo de valor aos saberes postulantes de veracidade, produzindo, por conseguinte, uma racionalização nos moldes de *Procusto*⁹⁸. Em contraposição, a Atividade Epistemológica, argumenta o autor,

[...] não ignora sua contextualização e historicidade. Ela se faz dentro da tradição e os pré-conceitos desta são condição de compreensão. A reflexividade e objetividade dessa atividade não se assemelha à reflexividade e objetividade das chamadas ciências naturais, nem mesmo de um certo historicismo objetivista ingênuo. (FENSTERSEIFER, 2006, p. 33).

O autor parte em defesa da compreensão das distintas formas de objetividade, o que, por conseguinte, reconhece e estabelece concepções diferentes de conhecimento e de verdade. Para tanto, o autor se fundamenta nas ideias de Gadamer, à luz da *linguagem hermenêutica*, pois,

Disso não deriva a pretensão de criar um novo método, mas de reconhecer que os métodos das diferentes ciências produzem verdades, e não “a verdade”. Dizendo de outra forma, os métodos com ‘m’ minúsculo, produzem verdades com ‘v’ minúsculo. Por outro lado, a hermenêutica filosófica de Gadamer, com seu método com ‘M’ maiúsculo, não pretende chegar a verdade com ‘V’ maiúsculo; ao

⁹⁸ Relativo à história mítica de Procusto. Saber mais em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Procusto>.

contrário, chama-nos atenção justamente para a impossibilidade desta. Posição que funda-se na concepção heideggeriana do homem como ‘ser no mundo’, para o qual a ‘existência precede a essência’. (FENSTERSEIFER, 2006, p. 34).

Há nesse posicionamento certo relativismo em relação à verdade, mas, esse fato, a partir das proposições do Giro Hermenêutico de Gadamer, parece não implicar (não gera incômodo) nas formas de conceber o real e as relações da prática social, pois, para o autor, esse relativismo não coincide com a equivalência de opiniões ou carência de objetividade, mas, pelo contrário, “[...] a relatividade é que exige de nós, uma digamos, hierarquização das opiniões pelo seu grau de objetividade” (FENSTERSEIFER, 2006, p. 34). E nesse bojo, ele situa a Educação Física, a qual, a partir do entendimento citado, tem assumido proporções mais significativas para a análise das construções discursivas que tratam de diversas temáticas da área como, por exemplo, saúde, esporte, movimento humano, entre outras.

Por fim, o ponto de partida para buscar a desconstrução da equação $R=V=C$ é a *linguagem*. Essa, por sua vez, é entendida, conforme palavras do autor, como “filha da morte”, que se manifesta na imperfectibilidade da palavra humana e possibilita a abertura para novos sentidos e significados dados pela compreensão. Compreender é, conforme explica Gadamer (1998, p. 71) citado por Fensterseifer (2006, p. 36):

Operar uma tradição entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós. Nesse sentido radical e universal, a tomada de consciência histórica não é o abandono da eterna tarefa da filosofia, mas a via que nos foi dada para chegarmos à verdade sempre buscada.

Nesse sentido, para Fensterseifer (2011, p. 109) as contribuições da hermenêutica, com a manifestação da *linguagem*, propõe determinada ruptura com as demandas absolutistas da epistemologia, descentralizando e projetando formas distintas de entendermos a própria *linguagem*.

Levando a sério a impossibilidade de nos “arrancarmos fora” do nosso horizonte de compreensão, sem o recurso metafísico de um fundamento absoluto, e resistindo à “tentação do realismo”, só podemos pensar modos de produção de soluções que considerem que a realidade se constitui de diferentes pontos de vista, entre eles o das ciências. Para concluir, afirmo que me agrada a laicização da ciência, a perda da sua exclusividade na produção de objetividades, que ela seja reconhecida como “um” modo de linguagem e não “o” modo referencial para pensarmos a linguagem. Este entendimento acerca da linguagem é seguramente a principal contribuição que a hermenêutica filosófica contemporânea trouxe para o debate no campo do conhecimento, retirando as pretensões absolutistas da epistemologia, sem com isso nos levar ao ceticismo ou ao relativismo. (FENSTERSEIFER, 2011, P. 109).

A discussão sobre a *linguagem* de base hermenêutica também pode ser encontrada em estudo de Almeida; Bracht; Vaz (2012). Conforme explicação dos autores, a hermenêutica gadameriana é concebida como um estar-em-movimento do Ser-aí (*Dasein*) que possibilita a sua finitude e a sua historicidade para, com isso, incluir o conjunto das experiências do ser no mundo. Nesse sentido,

[...] o estudo da hermenêutica seria o estudo do Ser e, como diz Gadamer (2007), Ser que pode ser compreendido é *linguagem*. Esta conhecida sentença revela, por um lado, o nexa entre ontologia e linguagem e, por outro, que a compreensão é um modo de Ser, e não um modo de conhecimento [...]. A viragem ontológica de Gadamer está enraizada em uma ontologia existencial que anuncia o erro da crença em um mundo real que seja independente da linguagem. Esse absolutismo ontológico, por sua vez, é um eco distante da posição ontológica de Gadamer, para quem, aliás, a dicotomia entre linguagem e realidade, além de pressupor uma visão estreita da primeira, constitui um obstáculo à compreensão. Se a linguagem nos dá o mundo, então o inverso também é verdadeiro: o nosso mundo dá-nos a linguagem. (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012, p. 256).

A centralidade ou um determinado reducionismo do real e das manifestações à *linguagem*, conforme argumentam os autores, pode ser identificada nas próprias palavras de Gadamer:

[...] frente ao mundo que vem à fala nela, a linguagem não instaura, ela mesma, nenhuma existência autônoma. Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter de linguagem do estar-no-mundo do homem. (GADAMER, 2007, p. 572)

Sobre a *linguagem* de Gadamer, retornamos ao pensamento de Fensterseifer, desta vez em trabalho publicado em 2013. Nele, o autor explica que a linguagem gadameriana, que vem na contramão no entusiasmo objetificante do pensamento moderno, não se posiciona como objeto anterior ao esforço objetificador ou, nas palavras de Gadamer (2004, p. 176 apud FENSTERSEIFER, 2013, p. 37), “[...] a essência da linguagem comporta igualmente uma inconsciência abissal da mesma”. Nesse caso, reitera-se a subordinação do real e do pensamento à *linguagem*, pois:

O verdadeiro enigma da linguagem, porém, é que isso jamais se deixa alcançar plenamente. Todo pensar sobre a linguagem, pelo contrário, já foi sempre alcançado pela linguagem. Só podemos pensar dentro de uma linguagem e é justamente o fato de que nosso pensamento habita a linguagem que constitui o enigma profundo que a linguagem propõe ao pensar. (idem, ibidem).

O pensamento de Paulo Fensterseifer à luz da hermenêutica de Gadamer foi sendo desenvolvido ao longo das últimas duas décadas, o que fez dele um dos expoentes da *virada linguística* na Educação Física, como evidenciou a pesquisa de Bungenstab (2020). Podemos citar, a título de exemplo⁹⁹, outros estudos/trabalhos de Fensterseifer à luz do giro hermenêutico, em favor da Atividade Epistemológica e da *linguagem* como definidora/mediadora das relações com a Educação Física e no discurso sobre Cultura Corporal de Movimento. A saber: Fensterseifer (2009a; 2009b; 2009c; 2011; 2013) e Fensterseifer; Pich (2012).

No que se refere ao Giro Neo-Pragmático (Rorty) e a Educação Física, mencionamos alguns estudos de Felipe Quintão de Almeida que, conforme consta na pesquisa de Bungenstab (2020), é o teórico que mais produziu sobre o tema *Epistemologia e Educação Física* nas últimas duas décadas. Também a título de exemplo, seguem alguns trabalhos do referido autor: Almeida; Bracht; Vaz (2012, 2015), Almeida; Vaz (2010), Almeida (2012), Gomes; Almeida; Bracht (2013).

Dentre esses, para ilustrarmos sucintamente a relação do neo-pragmatismo de Rorty e a Educação Física na discussão de base epistemológica, destacamos os estudo que Almeida desenvolveu em parceria com Valter Bracht¹⁰⁰ e com Alexandre Vaz. Primeiramente, percebemos que, embora Almeida produza um elevado número de trabalhos sobre a referida temática e estamos relacionando seus estudos à Rorty, o autor não define uma linha epistemológica ou um giro epistemológico específico para a área ou para fundamentar suas teses. Esse fato ocorre uma vez que o autor, mergulhado na amplitude do *giro linguístico* (como um todo, independente se é giro hermenêutico, pragmático ou neo-pragmático), aposta, evidentemente, no pluralismo teórico e na impossibilidade de chegarmos a “uma verdade” no interior da Atividade Epistemológica da Educação Física. Destacamos esse entendimento no seguinte excerto:

⁹⁹ Considerando os limites desta dissertação e o objetivo para este item, não iremos desenvolver uma exposição mais ampliada dos estudos de Paulo Fensterseifer, mas iremos mencionar os estudos para título de exemplificação cujo trabalho/estudo estará referenciando ao final desta dissertação caso o leitor tenha interesse em aprofundar o conhecimento em relação ao pensamento do referido autor e as influências de Gadamer na Educação Física.

¹⁰⁰ A partir de uma visita/leitura aos escritos de Bracht, desde os anos 1990 até nossos dias, fica difícil definir uma linha teórica específica ou percebe-se determinado ‘pluralismo/ecletismo’ epistemológico para fundamentação de suas teses. Por exemplo, nos anos 1990, Bracht sustenta a virada epistemológica da Educação Física no giro pragmático de Habermas, nas décadas seguintes elabora estudos (juntamente com Almeida) à luz do neo-pragmatismo de Rorty (inclusive tem produções onde o autor relaciona as ideias de Habermas com Rorty – Bracht; Almeida, 2008), e, ultimamente, em obra publicada em 2019: *A Educação Física Escolar no Brasil – o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)*, Bracht trabalha/fundamenta boa parte de suas ideias a partir das proposições de Bauman.

O pluralismo requerido fundamenta-se no abandono das pretensões de alcançar um vocabulário último e, ao admitirmos a falibilidade de todos os pontos de vista, mantém-se aberta a possibilidade de interpretações diversas da realidade, incitándonos, por sua vez, à conversação e/ou ao diálogo constante. Segundo essa perspectiva, quanto mais descrições disponíveis, mais oportunidade teremos para cotejar os vocabulários uns com os outros e, assim, mais fácil será a decisão de ter que optar por algum sem precisar apelar a discursos fundacionistas de toda a ordem. O que entendemos necessário ficar claro, seguindo sugestão de Fensterseifer e Gonzalez (2007, p. 30), “[...] é que em uma sociedade autônoma, democrática, as concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, estão sempre em discussão no plano político, não há deliberação definitiva (‘concepção verdadeira’) a ser ‘ensinada aos neófitos’.” (ALMEIDA, BRACHT, VAZ, 2012, p. 258)

Nesse sentido, a relevância dos estudos de Almeida, para seus interlocutores, está na tomada de partido em defesa da polarização na discussão epistemológica da Educação Física em contraposição aos estudos de base marxistas. Em seus estudos, o autor e seus colaboradores apostam suas fichas nas teses pós-modernas e nos *giros* em detrimento das bases materialistas (Materialismo Histórico) do conhecimento, as quais, segundo o autor, não teriam mais possibilidade de refletir a realidade no plano do pensamento e tampouco ‘desvelar’ a essência do real, como sendo a única e verdadeira leitura da realidade. O escopo dessa crítica pode ser consultado nos seguintes estudos: Almeida; Vaz (2010) e Almeida, Bracht; Vaz (2015).

Entretanto, as ideias de Rorty contribuem para fundamentar o posicionamento de Almeida e colaboradores no que se refere à dimensão ‘ontológica’ da atividade epistemológica da Educação Física, uma vez que o estatuto do *ser* (ontologia) dimensiona as perspectivas de ciência e conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011). Nesse sentido, o estatuto ontológico que fundamenta os *giros* e que está amparado pela *linguagem*, representa a própria *linguagem* como condição do *ser* em suas possibilidades e determinações.

A realidade ontológica (o que é *ser*) dos *giros* acentua a anteposição das dimensões subjetivas (ou intersubjetivas, na filosofia contemporânea) no processo de construção da materialidade do real (realidade objetiva), essa (a materialidade), por sua vez, é uma representação das ideias subjetivas, que garante seu critério de verdade no plano das relações intersubjetivas por meio do consenso (coincide com os demais *giros*). Vemos em Almeida; Bracht; Vaz (2015, p. 327) a referência à Rorty para contrapor ou questionar os dualismos direcionados à representação do real a partir da fragmentação entre essência e aparência, conhecimento verdadeiro e conhecimento falso. Crítica que a filosofia contemporânea endereça à filosofia moderna, sobretudo à filosofia marxista no bojo do realismo ontológico.

Filósofos como Rorty nos incitam a tentar superar, em Filosofia, o vocabulário dualista que redundava no “realismo forte”. Esse é o pressuposto no discurso crítico da Educação Física. Conforme as palavras do autor, deveríamos insistir “[...] que o modo como uma coisa é em si própria não existe, [que não existe] qualquer descrição para além de qualquer uso que o ser humano lhe queira dar. A vantagem de insistir nestes pontos é que qualquer dualismo que encontremos, qualquer divisão que encontremos um filósofo a querer preencher ou ligar, pode fazer-se com que pareça uma simples diferença entre dois conjuntos de descrições do mesmo grupo de coisas. ‘Pode fazer-se de modo a que pareça’ não contrasta neste contexto com o que ‘realmente é’. Não é como se houvesse um procedimento para descobrir se estamos de facto a lidar com dois grupos de coisas ou com um. A coisa em si, a identidade, depende da descrição” (RORTY, 1999, p. 19-20). (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2015, P. 327).

Por fim, essa forma de questionar o dualismo do real (e do próprio *ser* que concebe o real) reitera a supremacia da *linguagem* entendida/defendida pelos autores como forma de estabelecer determinada dependência dela nas manifestações do real, bem como, a anteposição das proposições subjetivas na concepção do real como determinação imediata da relação ser e mundo. Noutras palavras, a *linguagem* como categoria universal a partir da qual se define o que é o ser (a realidade, o que existe) e o conhecimento (que se dilui em discurso a partir dos contextos).

O que buscamos com esse item, foi apresentar, considerando as limitações, o movimento de desenvolvimento do *giro linguístico* na virada epistemológica da Filosofia Moderna à Filosofia Contemporânea, tendo como seu expoente de primeira ordem Ludwig Wittgenstein e o responsável em dar sequência às suas ideias: Jean-François Lyotard. E também a virada (ruptura) epistemológica no interior na própria filosofia contemporânea com as viradas ou giros: Hermenêutico (Gadamer), Pragmático (Habermas) e Neo-Pragmático (Rorty), todos se apropriando e manifestando a seu modo de conceber a realidade filosoficamente a partir da *linguagem*. Por fim, buscamos situar e apresentar alguns teóricos da Educação Física (Valter Bracht, Paulo Fensterseifer, Felipe Quintão Almeida, entre outros) brasileira que aderiram ao movimento da *virada linguística*, inclusive fundamentando o conhecimento a ser tratado na escola alinhando e fundamentando as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e o discurso sobre a Cultura Corporal de Movimento. No próximo item, para encerrarmos esse capítulo de debate epistemológico da Educação Física, será apresentada a virada ou *inflexão ontológica* de base materialista como reação aos *giros* e seus desdobramentos na área.

4.4 AS REAÇÕES AO *GIRO LINGUÍSTICO* E O RESGATE DA ONTOLOGIA REALISTA-MATERIALISTA

Vemos em Sánchez Gamboa (2007) que o intuito da reação ao *giro linguístico* a partir do resgate da ontologia é ater-se em defesa da ontologia realista com pensadores vinculados, por exemplo, à Lukács e a escola de Budapeste, ao biólogo chileno Humberto Maturana e à Ilya Prigogine (prêmio Nobel de química em 1977). Pretendemos, no decorrer deste item, apresentarmos as críticas de alguns teóricos da Educação Física (sobretudo, Celi Taffarel e Sánchez Gamboa) sobre os *giros*, e a reação a tais *giros* desencadeada pelos autores/estudos de base marxista (sobretudo à luz de György Lukács e José Barata-Moura¹⁰¹), que fundamentam o segundo eixo da polarizada discussão epistemológica da Educação Física Brasileira.

Sánchez Gamboa (2011) explica que a necessidade da retomada ou resgate ontológico ocorre em razão do privilégio dado às construções linguísticas e aos discursos separados da prática concreta por parte das abordagens pós-modernas, fundadas na perspectiva *idealista* do *giro linguístico*. Sobre as teses pós-modernas, materializadas na Educação Física a partir da Cultura Corporal de Movimento, Frizzo (2013, p. 198) ressalta que esse objeto da área se faz idealista uma vez que diz respeito:

[...] à desconexão com a realidade concreta, na medida em que tratam de signos, sentidos e significados que são externalizados à atividade prática objetivada ou são subjetivamente idealizados num sentido de linguagem através do movimento e não da atividade que a produz e a transforma. De um sujeito que se comunica, mas que não estabelece relações históricas e concretas às suas indagações dotadas de sentido individualizados.

Esse fato, para Sánchez Gamboa (2011, p. 95), representa uma ruptura na relação dialética entre teoria e prática, “[...] por privilegiarem as práticas imediatas dos jogos da linguagem e dos sentidos particulares imediatos sem os referentes históricos dos processos sociais universais”. E, segue o autor,

¹⁰¹ José Barata-Moura é professor do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É autor de um vasto acervo de produções sobre epistemologia, ontologia e filosofia contemporânea à luz da perspectiva materialista histórica e dialética. Gostaríamos de destacar que Barata-Moura não é um autor do movimento de reação aos *giros*, entretanto, lançamos mão de seus trabalhos para fundamentarmos nosso posicionamento em relação à ontologia realista/materialista. Aproveitando o ensejo, agradecemos à Prof^a Dr^a Márcia Morschbacher pela indicação do referido autor e por disponibilizar o material para estudo e pesquisa.

A necessidade de resgatar esses nexos entre teoria e prática nos contextos concretos da realidade social, nos alerta para a retomada da “ontologia” da realidade concreta (objeto) e a “ontologia do ser social” (sujeito) como pressuposto de todo conhecimento. A pesquisa científica que pretende elaborar respostas para as perguntas que se originam nesse mundo concreto da necessidade e nos problemas concretos e históricos da cada sociedade precisa se fundamentar nesses pressupostos para ganhar novos degraus de qualidade, superando reducionismos e recortes que empobrecem sua capacidade de produzir novas respostas para essas necessidades e esses problemas, visando à construção de um mundo melhor, “o reino da liberdade”. (idem, *ibidem*).

Podemos também compreender a caracterização das finalidades das teses pós-modernas e da desconexão entre teoria e prática a partir do idealismo dos *giros* à luz do entendimento de Barata-Moura (1986a, p. 15-16). Como mencionado, o atual debate epistemológico da Educação Física é travado no embate entre *materialismo* e *idealismo*, duas diferentes e divergentes formas de conceber o real e a verdade, estatuto ontológico e gnosiológico. Pois bem, o referido autor explica que as tendências *idealistas*, no terreno da filosofia, não só negam eventualmente a materialidade do real, como também condicionam subjetivamente o estatuto ontológico dessa mesma materialidade no sentido de antepor estruturas subjetivas de possibilidade e determinação do real. O idealismo, conforme o autor, “[...] é uma tomada de posição face à materialidade do real” que, atualmente, na filosofia contemporânea, se apresenta na forma de intersubjetividade, pois migrou do terreno representativo da consciência egóica para o terreno da prática intersubjetiva.

O leitor mais atento desta dissertação perceberá o alinhamento do entendimento sobre a filosofia idealista, proferido por Barata-Moura, e as proposições dos adeptos dos *giros linguísticos*, uma vez que compreendem o real como uma manifestação subjetiva, ou melhor, intersubjetiva, a partir das relações entre os contextos e sintetizadas, em vista disso, consensualmente. Esse entendimento do estatuto idealista também corrobora o posicionamento dos autores pós-modernos em relação à verdade ou a possibilidade de cognoscibilidade da verdade ou da essência do real, uma vez que desconsideram a materialidade e a objetividade do real e situam como eixo central do conhecimento a *linguagem*, retirando, por fim, do processo de conhecimento do real, o próprio sujeito do conhecimento.

Barata-Moura (1986b) ajuda-nos a compreender esse movimento realizado pelos pós-modernos e reiterarmos a necessidade do resgate da ontologia, isto é, do estatuto do ser no plano objetivo, para conhecermos a realidade em sua essência e a verdade (universal e histórica, ainda que provisória). Conforme o autor, para estabelecermos uma relação cognoscitiva entre sujeito e objeto (realidade) faz-se necessário uma relação ontologicamente

determinada, a qual, evidentemente, pressupõe a existência de um sujeito, isto é, sem sujeito, não há relação de conhecimento do real ou do objeto. Entretanto, isso não significa que, sem sujeito, o objeto ou o real não exista ou não possa ser conhecido, o que acontece, nesse caso, e da forma como os pós-modernos o tratam, é a retirada do sujeito do/no processo do conhecimento do objeto, o qual, por sua vez, torna-se, obviamente, impossível de ser conhecido, uma vez que não se tem o sujeito conhecedor.

A necessidade da existência do sujeito (do ser social) conhecedor do real é, portanto, indispensável no processo de conhecimento. Veremos a seguir, em Lucáks, a produção desse ser social ontologicamente determinado, mas, nesse momento, para melhor entendermos a pertinência do sujeito no processo do conhecimento, recorreremos a outra explicação de Barata-Moura. O autor, ao argumentar sobre a objetividade do real e suas significações a partir das proposições de Gramsci e da perspectiva materialista, entendida, no âmbito do embate *materialismo X idealismo*, como a capacidade de inteligibilidade e intervenção material na realidade objetiva como manifestação da vinculação entre o teorizar e a prática social humana, num agir revolucionário, situa o sujeito como referência para conhecer o real e produzir a história (humana), pois:

Sem o homem, o que significaria a realidade do universo? [...]. Sem a atividade do homem – criadora de todos os valores, mesmo científicos –, o que seria a ‘objectividade’? Um caos, isto é, nada, o vazio [...]. Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser disjuncto [separado] do pensar, o homem da Natureza, a actividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz este destaque [separação], cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstracção sem sentido. (GRAMSCI, 1975 apud BARATA-MOURA, 1986b, p. 25, grifos do autor).

A referida citação explica a pertinência do sujeito (homens e mulheres) e sua atividade (intencional e consciente) na relação com o objeto, no processo do conhecimento e apreensão da materialidade objetiva do real. Para Barata-Moura (1986b) a realidade não pode abrir mão do empreendimento da atividade humana, pois sem a atividade humana, sem a existência de homens e mulheres que agem histórica e dialeticamente em termos sociais, por meio do *trabalho*, não haveria novos métodos e instrumentos, não haveria, por conseguinte, conhecimento. A título de conhecimento, esse entendimento, evidentemente, está alinhado ao posicionamento de Marx e Engels já tematizados neste estudo quando mencionamos a categoria da *existência* como pressuposto histórico e do *trabalho* como categoria central na existência humana. Portanto,

[...] a natureza é condição e base de toda a atividade criativa e modeladora que o trabalho perfaz. O trabalho não é condição universal da objectividade ou da existência e determinação de objetos, em geral; o trabalho produz, modela objetos, trans-forma, e, nesse sentido “cria” ou fabrica novos objetos ou objetos com novas qualidades. No entanto, esses objetos não existem materialmente porque contêm trabalho: a instância ontologicamente determinante da sua materialidade não é o conterem trabalho, é o existirem objectivamente. [...] O trabalho não constitui nem põe materialidade. O trabalho apenas será – e no quadro dialéctico preciso de uma acção recíproca com todo um complexo de elementos – condição de possibilidade de uma forma determinada de objectividade em geral como estatuto ontológico. (BARATA-MOURA, 1986, p. 176, grifos do autor).

Nessa perspectiva, outro elemento é indispensável para conhecermos e compreendermos o real, na relação sujeito-objeto, mas que também é negado pelos pós-modernos, a *objetividade*, isto é, o reconhecimento de um real fora e independente do sujeito, mas que necessita ser apreendido no movimento do reflexo do objeto real no plano do pensamento. Os pós-modernos, ao aceitarem e proporem a incognoscibilidade do real e a impossibilidade da verdade (universal), vinculam a negação do ser/sujeito à negação da objetividade do real, sintetizando-as em formas linguísticas, que, como vimos no item anterior, *linguagem* é constituída ou manifestada por signos, que, por sua vez, podem *ser qualquer coisa*. Nesse sentido, questionamos: se não é considerado a existência objetiva (material) da realidade, tampouco se considera a capacidade humana de refletir, no pensamento, a realidade (pois se a realidade não me é acessível, dela só posso ter as interpretações mediadas pela *linguagem*), como pode haver um conhecimento que corresponda a ela (ou que a reproduza na sua concretude)?

De qualquer forma isso justifica e fundamenta um polo da discussão epistemológica da Educação Física e, como vimos, se apresenta de forma hegemônica na produção do conhecimento e nas proposições pedagógicas para a área.

A representação do *giro linguístico*, para Frizzo (2013), se manifesta na Educação Física esvaziando 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 movimento Pós-Moderno, em sentido lato, com suas características da era pós-industrial e da informação, é um absoluto ecletismo, ou seja, é uma mistura de várias tendências e perspectivas, se aproximando do plano do irracionalismo¹⁰² e do ceticismo¹⁰³.

¹⁰² Irracionalismo: Termo com que, em italiano e alemão, são designadas as filosofias da vida ou da ação, que, como p. ex a de Schopenhauer, consideram o mundo como manifestação de um princípio não racional (ABBAGNANO, 2000).

Sobre isso, Sánchez Gamboa (2011) identifica um determinado irracionalismo proclamado pelos Pós-Modernistas e seu renovado ceticismo, uma vez que esses defendem a incapacidade do conhecimento da realidade pela razão humana e por negarem a possibilidade do reflexo da realidade na consciência dos sujeitos (crítica ao mentalismo ou ao modelo representacionista), 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).

Esse revelado ceticismo na capacidade ou possibilidade de conhecimento da (essência da) realidade por parte dos pós-modernos também é mencionado por Ávila (2008). A autora, ao adjectivar esse posicionamento dos pós-modernos de ‘anti-realismo’, destaca que não há, evidentemente, uma negação do mundo real, mas há determinada recusa na possibilidade do conhecimento ser uma representação desse mundo. O que a autora reitera é a capacidade, por parte dos pós-modernos, de incognoscibilidade da essência do real (da “coisa em si”) e, até mesmo, a produção de símbolos/signos e códigos (conhecimento, na perspectiva pós-moderna) que teriam aportes de autenticidade mediante consenso de determinado grupo social situado em determinado contexto, mesmo que tais símbolos/signos e códigos não representem ou correspondam à realidade. Isso, por sua vez, corrobora para um relativismo do conhecimento, sobretudo, científico, equiparando essa forma de conhecimento a qualquer outro que tenha critério de validade no interior de determinado contexto.

Essa forma de compreender a realidade, expressa (defendida) pelos Pós-modernos, apresenta alguns desdobramentos à Educação Física Escolar (como já tematizamos no item anterior), pois propiciou a ascensão e inserção do *giro linguístico*¹⁰⁴ e suas ramificações nas formas de tratar o conhecimento da área. Tal fato, como vimos, atribuiu à *linguagem* a possibilidade de explicação da realidade, dos fenômenos (naturais e sociais), pautada pelas bases idealistas, sendo a condição de instância primeira das determinações materiais do real, concebendo a realidade a partir da subjetividade dos sujeitos ou intersubjetivamente nos contextos (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

¹⁰³ Doutrina segundo a qual o espírito humano não pode atingir nenhuma certeza a respeito da verdade, o que resulta em um procedimento intelectual de dúvida permanente e na abdicação, por inata incapacidade, de uma compreensão metafísica, religiosa ou absoluta do real.

¹⁰⁴ Ver mais em: SÁNCHEZ. GAMBOA, S. Reações ao giro linguístico. Apresentação. 2009 – b. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/file/gttestemologia/REAÇÕES%20AO%20GIRO%20LINGUÍSTICO%20Silvio%20Sánchez%20Gamboa.pdf>.

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 (o saber, o conhecimento específico) da Educação Física – mesmo que seus adeptos defendam as manifestações da Cultura Corporal de Movimento – pois minimiza a ação da teoria como explicação da realidade, não articulando os nexos e as determinações do concreto no plano do pensamento, evitando ou inviabilizando a unidade entre sujeito e objeto, teoria e prática, outrora realizada e fundamentada pelo conhecimento objetivado/científico.

Sobre a minimização da teoria, proclamada pelos pós-modernos, encontramos em Taffarel; Albuquerque (2011, p. 30) o seguinte excerto que contribui no entendimento e na discussão sobre a forma de (ir)racionalidade manifestada pelos *giros* e sua negação da objetividade do real, como já tematizamos com o entendimento de Barata-Moura:

Outra razão é que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista. Uma vez perdidos os tradicionais instrumentos de legitimação instaura-se o mal estar epistemológico, o ceticismo, ético, político e, o desencanto, abrindo-se a agenda que abrigou os “pós”, os “neo”, os “anti” que infestam a intelectualidade. Inaugura-se a era cética e pragmática. A negação da objetividade aparece associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todos os lugares. Daí a impossibilidade de uma base de resistência e de enfrentamento da realidade. Frente a ela o sujeito estético, fragmentário reconhece, mas revela-se impotente. Nessa inflexão teórica o sutil exercício linguístico põe em prática a pragmática retórica de resignificação de conceitos. Alcançar o consenso é o fundamental, substituir sentidos e significados e a precisão de conceitos por termos vagos que diluem principalmente seu caráter rigoroso.

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, e o saber da Educação Física se reduz a *signos e códigos* representados/expressados de forma subjetiva e intersubjetiva, num cenário onde a ciência é relativizada/nivelada¹⁰⁵ (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.

¹⁰⁵ Ver mais em Lyotard (2018), *A Condição Pós-Moderna*.

Ademais, também concordamos com o posicionamento de Taffarel (2012) ao proferir que não podemos reduzir as manifestações da Cultura Corporal às representações da *linguagem* no plano da 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).

Diante disso, nosso ponto de partida à reação as tendências Pós-modernas e aos *giros linguísticos* que afetam a Educação Física Escolar é o pressuposto de que a retomada da discussão epistemológica (e ontológica) de *base materialista* torna-se fundamental uma vez que as tendências de base idealistas, a partir da virada linguística, esvaziam 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).

Nessa tendência (pós-moderna), a *linguagem* desloca-se como objeto central e realiza as mediações com a realidade, construindo/constituindo 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 intersubjetiva “[...] 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).

Sobre a retomada da discussão epistemológica (e ontológica) de *base materialista*, como reivindicou Sánchez Gamboa, recorreremos aos escritos de Barata-Moura (1986a) e ao argumento de Paulo Netto para elucidarmos uma questão. Lamentamos o posicionamento dos adeptos das teses pós-modernas e de seus *giros*, em especial na Educação Física: Felipe Quintão de Almeida, Valter Bracht, Alexandre Vaz e Paulo Fensterseifer, que partem em defesa da insuficiência do marxismo e do materialismo histórico e dialético tanto na atual discussão epistemológica da área quanto na incapacidade de apreender as constantes e dinâmicas transformações da realidade como um todo, pois, conforme defendem esses teóricos em vários de seus estudos, o marxismo havia entrado em crise juntamente com a crise da própria modernidade e sua teoria social estaria cada vez mais obsoleta e deveria ser superada por uma nova teorização ou ‘redescrição’ teórica da realidade; e optam, ao invés de realizarem uma análise mais contundente da relação essência-aparência da realidade, pela (re)descrição dos fenômenos e pelas representações aparentes aos olhares dos atores sociais.

Ponderando o posicionamento dos referidos teórico e aproveitando o ensejo da crítica, argumentamos em defesa do materialismo histórico e dialético, pois, conforme explicação de Barata-Moura (1986a, p. 14-15), sua pertinência, como forma e método de compreensão e apreensão da essência do real, não é uma opção, isto é, “[...] a questão do materialismo é uma questão fundamental, porque o ser na sua concreção é fundamento e horizonte de fundamentação”.

Na perspectiva do autor, a questão do materialismo no embate teórico-filosófico com o idealismo, não se resolve ou se estabelece a partir de uma opção entre um ou outro. Conforme suas palavras, “A nossa colectiva pertença prática a um real em devir e transformação [...] é, sim, o solo ou o terreno – consistente e movente – que possibilita as opções, o horizonte concreto em que se vão determinando”. E, segue o autor,

A materialidade do real tem estatuto ontológico, não é um instituto jurídico. Não se decreta; e por isso também não se revoga por subtis e espirituosas que sejam as argumentações ou por intensa e determinada que se afigure a vontade política. Discute-se, debate-se, por certo; mas o propósito mesmo de a denegar teoricamente é simultânea afirmação prática da sua presença histórica, da sua actualidade devenida. (BARATA-MOURA, 1986a, p. 14-15).

O posicionamento do autor em defesa do materialismo, não como opção e sim como realidade e/ou necessidade, está fundado no plano filosófico e de fundamentação, mas que se trata e se constitui na contradição que busca estabelecer as fontes de inteligibilidade do real,

por sua vez: material, concreto e objetivo, em cuja totalidade não apenas existimos, mas ativamente transformamos.

Da mesma forma, sobre a seguinte perspectiva: se a base materialista e histórica se apresenta como a mais radicalizada teoria social para explicar e apreender as dimensões e transformações do real ou, como ironizam os pós-modernos, sendo “[...] a melhor referência a nos oferecer uma leitura correta do mundo [...]” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2015, p. 326), José Paulo Netto¹⁰⁶ argumenta que seus teóricos idealizadores e simpatizantes (do materialismo) não são responsáveis por isso, mas, sim, a própria realidade como tal, ou seja, concreta e objetiva, é quem reivindica uma teoria social e de conhecimento materialista e histórica para conhecê-la em sua essência e não como um mundo sócio e repleto de *linguagem*.

Por fim, antes de avançarmos em nossa discussão sobre a retomada da ontologia do ser social e a *linguagem* na perspectiva materialista, gostaríamos de compartilhar a crítica proferida por Morschbacher (2016) endereçada aos pós-modernos que, ao defenderem a crise da racionalidade moderna e da razão instrumental, reduzindo a racionalidade moderna à racionalidade empírico-analítica, acabaram enterrando com ela todas as outras formas de racionalidade como, por exemplo, a fenomenologia e o próprio marxismo (materialismo histórico e dialético). Noutras palavras, o pós-modernos, com sua crítica relativista, para não dizermos irracionalista, acabaram por reduzir (minimizar e desprezar) todas as formas de racionalidade do período moderno e, ao serem situadas no mesmo bojo, acabaram sendo rotuladas de ‘razão instrumental’, sintetizadas em apenas uma forma de racionalidade que, por conseguinte, se apresentou insuficiente e incapaz de atender as demandas das necessidades humanas¹⁰⁷.

Para contrapormos à *linguagem*, na condição originária da materialidade da realidade objetiva, constituindo-se subjetivamente, fazemos referência, ao já enunciado, *giro ontológico*, também 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 (materialista). Nessa perspectiva epistemológica/ontológica, “[...] o ser social constitui um nível de objetividade. O fato essencial do ser social nessa perspectiva é o *trabalho*, que supõe e fixa outros níveis de objetividade” (idem, p. 9, grifo nosso).

¹⁰⁶ Palestra: *Modernidade e Pós-Modernidade*, proferida no início dos anos 2000, em evento organizado pelo Núcleo de Estudos em Sociologia do Trabalho da UERJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fHrZi1F7jd4&t=3888s>. Acesso em 01/06/2020;

¹⁰⁷ Embora não pactuemos com as tendências pós-modernas e reiteramos a insuficiência da racionalidade empírico-analítica, reconhecemos seu papel histórico (razão empírico-analítica) no desenvolvimento das forças produtivas.

A obra marcante de Lukács é sobre a “Ontologia do Ser Social”, em que, nela, o autor resgata os fundamentos de Marx para contrapor as ontologias: especulativa e neopositivista; é nessa última que ele situa Wittgenstein (LUKÁCS, 2018, p. 74). A partir das proposições de Marx, o autor atenta-se sobre o conhecimento da sociedade contemporânea e em que ontologias se sustentam, tendo como ponto de partida a noção de mundo como ele é (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Para o autor (idem, p. 9), a ontologia lukacsiana está caracterizada “[...] como uma atividade do ser humano, uma ação realizada no âmbito do ser social, o qual encontra seu fundamento na efetividade em si do objeto cognoscível”.

A preocupação ontológica, na perspectiva lukácsiana e materialista histórica, busca compreender/conhecer a realidade com base no conhecimento elaborado/sistematizado, sobretudo, científico, e os processos de produção desse conhecimento para transformá-la. 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 reflexo da realidade objetiva no plano do pensamento, pois, conforme Taffarel; Albuquerque (2011, p. 19),

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.

Com isso, queremos destacar que não abrimos mão da *Linguagem* e dos sentidos e significados subjetivos que constituem as práticas corporais sistematizadas no plano da cultura. Não queremos, entretanto, tematizar as manifestações da Cultura Corporal como querem os pós-modernos na centralidade da *linguagem* e da (inter)subjetividade, mas, sim, com o desenvolvimento e a construção de práticas corporais a partir de um referente objetivo e histórico. Nossa crítica e contraposição aos pós-modernos e a sua forma de conceber a realidade e o conhecimento se intensifica uma vez que compreendemos os sentidos e significados do agir humano como síntese das significações históricas, como bem explica Frizzo (2013, p. 201). Essas, argumenta o autor, são acumuladas a partir da transformação da realidade e dos significados por meio da atividade humana, por meio da relação dialética entre sujeito e objeto, ou seja, “[...] entre o ser humano (sujeito) que age e se modifica e o objeto que é produzido e transformado através desta atividade”. Nesse sentido, a constituição dos sentidos e significados subjetivos da realidade e das manifestações corporais ocorre a partir da

objetivação da atividade humana que vincula os sentidos individuais e coletivos, num plano histórico e consciente, à produção da cultura e da existência humana (idem).

Nessa perspectiva, a constituição e materialização da *linguagem* não possui como ponto de partida a mente dos sujeitos, ou seja, não é produto da subjetividade humana, embora se expresse como tal (abordaremos melhor isso a seguir, com auxílio das ideias de Barata-Moura), mas sim, enquanto consciência real prática, como explicam Marx; Engels (2009), que se manifesta como reflexo do real e da objetividade, e está disposta para os sujeitos enquanto produto da necessidade e do intercâmbio desses com seus pares e com a natureza¹⁰⁸. Alinhado a esse entendimento, Frizzo (2013, p. 201) compreende a *linguagem* e sua manifestação no campo da Educação Física na qualidade de um:

[...] complexo conjunto de ações que constituem a atividade humana adquire sentidos e significados próprios, em que os motivos e objetivos delineiam a totalidade de uma mesma atividade, assim, a linguagem é necessidade demandada pela própria atividade, sendo ela mesma, uma ação no conjunto da totalidade. Da mesma forma que a linguagem entre os seres humanos se originou na necessidade de estabelecer interações sociais para a garantia de sua sobrevivência, nas manifestações da cultura corporal, a linguagem é produto da necessidade originada nos sentidos da atividade coletivamente elaborados. Adquirindo, portanto, existência objetiva dialeticamente relacionada à atividade produtiva (trabalho) e à consciência, ou ainda, sua subjetividade.

Nesse bojo de contraposição, mas não de abandono às categorias centrais na atual discussão epistemológica e conceitual da Educação Física, faremos referência às categorias da estética (criatividade) e da (inter)subjetividade¹⁰⁹. Essas, como vimos no item anterior, são categorias *de primeira ordem* aos pós-modernos na forma de conceber o conhecimento e a materialização da Educação Física como Cultura Corporal de Movimento. Da mesma forma como tratamos a categoria da *linguagem* à luz do materialismo histórico e da ontologia realista, não abandonamos tanto a dimensão estética (criatividade) quanto a (inter)subjetividade das manifestações da prática corporal.

Os pós-modernos, que entendem a experiência estética e a criatividade como uma manifestação subjetiva e expressiva dos sujeitos, como quer, por exemplo, Betti (2007), ao citar como exemplo na Educação Física escolar um arremesso no basquetebol de forma

¹⁰⁸ Encontramos em Barata-Moura (1986), se referindo aos escritos de Marx, que a *natureza* é a base e a condição de toda a atividade criativa e modeladora que o trabalho desempenha e produz. Conforme o autor, o *trabalho*, em si, não constitui a materialidade, mas é/será condição de possibilidade de uma forma determinada de objetividade, isto é, os objetos não existem materialmente porque contenham *trabalho*, mas sua materialidade contém estatuto ontológico por existir objetivamente estando determinada a partir da condição de *trabalho*.

¹⁰⁹ Trabalhamos com a expressão “(inter)subjetiva” para sintetizar a “subjetividade” da perspectiva moderna com a “intersubjetividade” da perspectiva contemporânea.

singular e imprevista diante da tarefa de alcançar a cesta. Para o autor, essa ação corporal do educando é expressa na forma de signo, isto é, é uma associação sgnica de conteúdo *novo, inusitado e imprevisto* (ou *qualquer coisa*, como ele mesmo define), que ao ser executada pelo educando produz, por conseguinte, um novo código.

Diferentemente dessa forma idealista (e até mesmo irracional ou sobre-humana¹¹⁰) de conceber as manifestações estéticas e criativas dos sujeitos, sobretudo, dos educandos nas aulas de Educação Física, compreendemos que as significações produzidas no âmbito da estética e da criatividade possuem estatuto ontológico na objetivação da materialidade e no agir da atividade humana intencional e consciente. Como explica Barata-Moura (1986a), as manifestações construídas e expressas pela atividade humana (trabalho), mesmo no plano sensível, como é o caso da estética e da criatividade, possuem como base a materialidade e objetividade do real. Para o autor, a atividade ou a prática humana jamais prescindirá da materialidade, pois é sempre (e apenas) sobre uma base material que o trabalho e a atividade humana poderão efetivamente desenvolver as potencialidades formadoras, transformadoras e, acrescentamos, estéticas e criativas. Conforme suas palavras,

O trabalho não cria ontologicamente, não estatui (como sede e fundamento radical da atribuição) significações; o trabalho trans-forma. Os (novos) entes por ele produzidos, os (novos) sentidos por ele proporcionados, têm de ser vistos e pensados *primordialmente a partir da sua própria determinação material*: é aí que a prática está objectivamente incorporada, é esse horizonte de materialidade que é *Voraussetzung*, pressuposto, do seu funcionar. (BARATA-MOURA, 1986a, p. 123, grifos do autor).

Dito isso, a partir desse entendimento não podemos compreender e tratar uma ação ou um agir corporal na Educação Física, o qual, por sua vez, pode exigir uma ação ou expressão estética e criativa de forma mais complexa, como algo inusitado ou imprevisto, como menciona Betti. Retomando o exemplo dado pelo autor, o arremesso do basquetebol ou, acrescentamos, o drible do futsal, é compreendido, considerando a materialidade do real, como uma manifestação estética e criativa que só é produzida pela atividade do educando ou do praticante a partir da necessidade concreta e objetiva de, por exemplo, atingir a cesta (no caso do basquetebol) ou vencer/ultrapassar o adversário (no caso do futsal). Tais manifestações, objetivadas socialmente, foram e são preservadas historicamente, constituindo

¹¹⁰ Mencionamos a expressão *sobre-humana* para nos referir a uma força sobrenatural que recaísse sobre o educando-praticante e lhe desse condição ou atributos sobrenaturais para realização/execução da tarefa (arremesso no basquetebol ou drible no futsal, por exemplo).

as determinações e fundamentos específicos de cada prática corporal (esporte, jogo, dança, lutas...) no plano da Cultura Corporal.

Sobre essa discussão, Taffarel; Santos Junior (2015) ajudam-nos a melhor compreender a materialidade e concretude, mesmo em formas estéticas e criativas, das práticas corporais ao explicarem que os elementos da Cultura Corporal são conceitos historicamente formados na sociedade e, em razão disso, existem objetivamente nas atividades de homens e mulheres como resultado de sua atividade racional na produção de seus objetos de conhecimento. Nesse sentido e da mesma forma como não podemos compreender as manifestações estéticas e criativas como inusitadas ou imprevistas, também não podemos compreender que tais manifestações já foram herdadas geneticamente nos humanos, mas foram construídas historicamente como resposta às necessidades, como já mencionamos, produzindo um conteúdo imaterial que possui um fim em si mesmo, sendo produzido e consumido no mesmo ato. Vejamos um exemplo:

Quando jovens se equilibram em pranchas e deslizam vertiginosamente em montanhas, ladeiras, ou pistas artificiais, ou quando nada travessias atlânticas ou salta de forma ornamental em precipícios, coloca uma bola de futebol em um ângulo imprevisível fazendo gol, ou quando desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica, permanece no ar, ou quando eleva em seus braços em uma dança frenética, o seu par como se fosse uma pluma, *está materializando* em movimentos um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do qual parte essa *atividade prática objetiva* impregna-se da sua subjetividade de sentidos lúdicos, *estéticos*, artísticos, agonistas, competitivos, ou outros, que se relaciona com a realidade da própria vida do sujeito que age e com suas motivações ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o objetivo. (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2015, p. 143-144, grifos nosso).

Por fim, nesse sentido é necessário entendermos que as manifestações criativas e estéticas que fundamentam os elementos da Educação Física não são produtos de *qualquer coisa* ou de um agir sobre-humano na forma *sígnica* que recai sobre os educandos ou praticantes das atividades da Cultura Corporal, mas, como explica Escobar (2012), reiterando o argumento citado, são configuradas por um acervo de conhecimento elaborado e preservado social e historicamente diante das necessidades objetivas e das motivações da existência humana que se materializaram em formas múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais, e também em sentidos lúdicos, *estéticos*, agonistas, competitivos e entre outras, relacionados à realidade.

Sobre a questão da subjetividade ou, como tratamos na filosofia contemporânea, da intersubjetividade [usamos a expressão (inter)subjetiva], gostaríamos de ressaltar que é um

equivoco pensarmos que o materialismo histórico e a ontologia realista abrem mão dessas categorias. Nesse sentido, faremos referência ao entendimento de Barata-Moura (1986b) sobre a questão da (inter)subjetividade e o materialismo. Sobre isso, o autor faz as seguintes indagações: “É a questão do materialismo uma questão sem sentido?”, “Está a questão do materialismo ultrapassada, designadamente pela compreensão da identidade de sujeito e objeto?”. Entendemos que as referidas indagações dizem respeito ao estatuto ontológico do materialismo, pois trata da relação sujeito-objeto no plano do conhecimento e do ser, o que, ao ser situado no âmbito da discussão filosófica contemporânea, que possui como estatuto de primeira ordem a subjetividade e a *linguagem*, acaba por receber os rótulos de ultrapassado e sem sentido. E, ademais, por ser entendido dessa maneira, no interior da discussão filosófica contemporânea, está equivocadamente relacionado à negação e exclusão da (inter)subjetividade. Vejamos como Barata-Moura (1986b, p. 178) trata dessa questão.

Sobre essa questão e na tentativa de evitar equívocos e mal entendidos, o referido autor explica que há dois pontos que necessitam ser considerados na relação materialismo-(inter)subjetividade. Primeiro, o materialismo não exclui, nega ou erradica a (inter)subjetividade de maneira absoluta. Ele, o materialismo, nega o papel ontologicamente criador e constituinte da (inter)subjetividade, mas não nega, como argumenta o autor, “[...] a especificidade que ela reflete como qualidade determinada de sistemas materiais no quadro da unidade material do real”, e segue, “[...] nem nega a sua função ativa de intervenção teórica e prática no real” (BARATA-MOURA, 1986b, p. 178). O autor amplia esse entendimento conforme o seguinte excerto:

O materialismo apenas exclui a materialidade a subjetividade *como condição de possibilidade e como condição instauradora da materialidade*. Não é o sujeito, individual ou social, teoricamente pela representação ou praticamente pela produção, que põe ou que cria a *materialidade*, a existência objetiva, do real. Para o materialismo, a materialidade significa, precisamente, existência objetiva, isto é, não depende – quanto à posição – do conhecer, do querer ou do agir de um sujeito ou conjunto de sujeitos. Esta existência objetiva, que não se determina apenas em termos de imediatez empírica, mas de processo concreto, é, pois, o traço decisivo da materialidade. Logo, para o materialismo, a categoria da matéria não serve para designar nem um substrato indeterminado do real, nem um simples conjunto de determinações, nem a circunstância de o real se apresentar como simples ‘material’ para a transformação; ela apenas expressa a existência objetiva, a autofundação ontológica concreta do real. (BARATA-MOURA, 1986b, p. 178, grifos do autor).

Feita essa primeira explicação sobre o não abandono da (inter)subjetividade, mas não sendo ela a condição primeira de possibilidade e instauração da materialidade, encaminhamos nossa discussão para o segundo ponto dessa relação. Nesse segundo ponto, Barata-Moura

explica a relação entre objetividade e subjetividade como forma de manifestação das determinações que constituem a materialidade do real. De antemão, o autor adverte que o materialismo ou a materialidade não é uma indeterminação, ou seja, a materialidade enquanto uma categoria filosófica não representa uma instância residual que transcende às qualidades das coisas e dos processos, mas representa, tão somente, sua condição ontológica objetivamente existente. Ademais, a materialidade também não é indeterminação porque as coisas e os processos possuem objetivamente propriedades e leis que, por sua vez, são expressas pela linguagem, refletidas e organizadas pelo pensar e transformadas pela prática. Por fim, diz o autor (p. 179), “A determinação do real não é igual a posição das determinações por um sujeito, porque estas *materialmente* não dependem dele, têm um fundamento objetivo”. É nesse movimento de reflexo das propriedades e determinações objetivas no plano do pensar que o autor situa a pertinência da (inter)subjetividade no processo do conhecer e do ser (social) que conhece a partir do reflexo ideal, conforme delineiam suas palavras:

O conhecimento (porque é *conhecimento*, não porque é conhecimento de *processo e coisas determinados*) supõe uma actividade subjectiva. Essa actividade reflecte propriedades objectivas e apresenta-as na *forma* e nos parâmetros que definem os próprios sistemas subjectivos numa situação histórica determinada (aquilo que gnosiologicamente se chama a unidade do material e do ideal no próprio reflexo ou acto de ‘refletir’); todavia, não se pode falar de raiz ou de origem subjectiva da determinação. A mediação subjectiva é indispensável, é activa (e não simplesmente passiva ou contemplativa), mas não é determinante nem da existência nem dos conteúdos (ainda que o reflexo seja formalmente subjectivo, ideal, mental). (BARATA-MOURA, 1986b, p. 179, grifos do autor).

Após essas considerações no plano do materialismo em oposição às teses idealistas dos pós-modernos, reiteramos a possibilidade dos seres humanos conhecerem a realidade e a possibilidade do conhecimento objetivo do real, ou seja, um conhecimento que corresponda à realidade objetiva, que existe fora da consciência.

Seguindo com nossa discussão sobre as determinações propriamente estabelecidas sobre o *ser social* de base ontológica marxiana, encontramos em Lukács (2018, p. 286, grifos nossos) o seguinte argumento:

O *ser social* pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados “domínios do espírito”. De modo igualmente enérgico, a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do “darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se aplica a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais

claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético que começa com um salto, com o pôr teleológico no *trabalho*, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. *Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si*. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si, e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios.

Por possuírem como base teórico-filosófica o materialismo marxista, o pensamento de Barata-Moura e de Lukács se alinham em defesa da objetividade do real e do ser. Vemos em Lukács (2018) que a objetividade é a propriedade ontológica de primeira ordem de todo o ente, de todo o ser, pois é nessa objetividade que reside a afirmação de que o ser originário é evidentemente uma totalidade dinâmica e unidade complexa e processual. É a dimensão objetiva do ser que determina sua existência, uma vez que esse ser possui um objeto fora de si e, também, ao mesmo tempo, é objeto para terceiros, agindo, portanto, objetivamente. Caso contrário, sem objetividade esse ser seria um não-ser. As manifestações materializadas desse ser são objetividade naturais socialmente transformadas e elevadas a categorias sociais mais autênticas para a produção do ser social:

Assim, até existem categorias sociais puras, ou melhor, é o conjunto delas que constitui a especificidade do ser social, mas esse ser não só se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, como também se reproduz constantemente nesse quadro e jamais pode se separar por completo – precisamente em sentido ontológico – dessa base. É preciso sublinhar, em particular, a expressão ‘jamais por completo’, uma vez que a orientação de fundo no aperfeiçoamento do ser social consiste precisamente em substituir determinações naturais puras por formas ontológicas mistas, pertencentes à naturalidade e à socialidade (basta pensar nos animais domésticos), continuar a explicitar, a partir dessa base, as determinações puramente sociais. A tendência principal do processo que assim tem lugar é o constante crescimento, quantitativo e qualitativo, dos componentes pura ou predominantemente sociais [...]. (LUKÁCS, 2018, p. 289).

Ampliando nosso entendimento ontológico do *ser social*, situamos, para melhor compreendermos as acepções de mundo/realidade, sujeito e conhecimento, alguns argumentos desenvolvidos no item 3.1 – Trabalho e Conhecimento, nesse movimento do reflexo (dialético) da realidade concreta no pensamento, sintetizada por múltiplas determinações, compondo um todo estruturado que se desenvolve e se produz (KOSIK, 1976). Nesse real-concreto, homens e mulheres, enquanto seres histórico-sociais, se manifestam/agem em unidade/totalidade. A saber, um ser em totalidade que se relaciona com a natureza e com seus pares na busca pela produção de sua existência e sobrevivência. Leontiev (1978, p. 261) entende a figura humana como um “produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma

origem animal” e, ademais, complementa a totalidade humana com a vinculação à natureza social e a vida em sociedade, no seio da cultura produzindo leis sócio-históricas, produtos do *trabalho* (categoria central na elevação teleológica do *ser social*).

É mister, portanto, situarmos nossa compreensão sobre a categoria *trabalho* a partir do aspecto marxista do termo. Nessa perspectiva, o *trabalho*, em sua dimensão ontológica e histórica, é compreendido como atividade humana que produz bens e serviços, bem como elemento constitutivo *em si* da práxis humana no processo de produção da existência dos indivíduos e das coletividades no intercâmbio com a natureza.

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, síntese 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.

Diante do exposto, em contraposição as proposições idealistas da Cultura Corporal de Movimento que, como vimos, se sustentam nas teses pós-modernas e nos *giros* que se disseminaram no terreno da Educação Física (escolar), mencionamos a Cultura Corporal¹¹¹ retomando a base ontológica e epistemológica materialista 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.

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.

¹¹¹ Nesse momento do trabalho serão retomados alguns trechos/argumentos desenvolvidos no item 3.1.1, sobre o conhecimento da Educação Física a partir da objetivação da Cultura Corporal, e melhor vinculados às proposições do *resgate ontológico*.

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.

Destacamos que os atributos que não provinham da natureza biofísica, o ser humano estava determinado a criar, construir e generalizar entre seus semelhantes. 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).

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 expressão 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 humana, a partir da constituição 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).

Escobar (2012) situa a Cultura Corporal enquanto parte da cultura objetivada no agir humano, na transformação coletiva do mundo a partir do trabalho. A autora destaca a categoria atividade humana como central, situando o “agir” no seu entendimento:

[...] O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe a toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (ESCOBAR, 2012, p.128).

Da mesma forma, concordamos com o entendimento de Cultura Corporal expresso por Teixeira (2018). O autor, ao tematizar em sua tese a Educação Física na Pré-Escola e a relevância da abordagem Crítico-Superadora, analisa e amplia o conceito de Cultura Corporal a partir das lentes da ontologia do ser social como produto das relações humanas com a natureza mediadas pelo trabalho, superando a dimensão propriamente biológica no tornar-se social. Nesse sentido, para Teixeira (2018, p. 49), a Cultura Corporal é:

[...] o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas.

Em síntese, toda essa 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 códigos e símbolos sendo *a posteriori* incorporado a cada indivíduo na forma de cultura, em especial, de Cultura Corporal. Souza (2009) corrobora essa afirmativa ao evidenciar que a apreensão da cultura manifestada na expressão 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).

O agir e as manifestações corporais – sistematizadas e manifestadas na forma de cultura, conhecimento – constituem a Educação Física como parte da materialidade corpórea humana, a qual estabelece como objeto de análise e estudo a Cultura Corporal, socialmente produzida, historicamente acumulada pela humanidade e, ademais, possuindo 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.

Considerando a relevância que atribuímos ao trato com o conhecimento da Cultura Corporal como prática social objetivada e sistematizada, socializada nos diversos tempos e espaços como, por exemplo, na educação escolar, concordamos com o Coletivo de Autores (2012, p. 39) quando esses entendem que a materialidade corpórea – Cultura Corporal – tornou-se uma conquista da humanidade sendo, deste 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 a existência humana – levamos em consideração os apontamentos de Bracht (1999), pois, para o autor, o objeto de uma prática social se constitui no movimento histórico e social. Os pressupostos para definir o objeto da área estão diretamente atrelados à função social a ele estabelecido no interior da prática social, 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 deve estar explicitamente vinculada às necessidades do coletivo social para projetar um determinado projeto histórico

de sociedade, estabelecido por uma forma de conhecimento utilizado para assegurar suas bases de ampliação e emancipação intelectual e cultural.

Na perspectiva de objetivar uma Educação Física possuidora de um objeto que tenha uma função social definida e ligada às necessidades do coletivo social, considerando a organização social capitalista – produto das contradições da luta de classes e do antagonismo de interesses –, Daolio (2010) reitera que a concepção estabelecida pela Cultura Corporal se movimenta favoravelmente ao encontro dos interesses das camadas populares da sociedade brasileira. Em consonância com o referido autor, o Coletivo de Autores (2012, p. 41) proferem a seguinte perspectivação sobre a Cultura Corporal no contexto da Educação Física escolar:

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.

Para Souza (2009) é na relação dialética, histórica e sem fim entre apropriação e objetivação da natureza para a produção do gênero humano, que se situa a prática social da Cultura Corporal e, desde os tempos mais remotos, segue o movimento de constituição dos sujeitos a tornarem-se humanos. Para a autora,

As posturas corporais juntamente com as posturas morais e valorativas ao longo da história constituem o ser humano em verdadeiramente humano, dotado de cultura. À medida que a prática social humana foi tornando-se complexa, resultante dos desafios postos na relação sujeito e natureza, as atividades corporais aperfeiçoaram-se, tornando-se também, atividades produtoras e produtivas da história da humanidade. (SOUZA, 2009, p. 88).

Frizzo (2013), por sua vez, compreende a Cultura Corporal manifestada nas sistematizações elaboradas a partir da atividade humana imaterial, como resposta às condições históricas e materiais estabelecidas pela transformação da sociedade. Para o autor, essa perspectiva é um produto da necessidade humana que emerge nos sentidos das demandas coletivas e adquire, portanto, “[...] existência objetiva dialeticamente relacionada à atividade produtiva (trabalho) e à consciência, ou ainda, sua subjetividade.” (FRIZZO, 2013, p. 201).

O autor – ao realizar uma discussão em torno do objeto de estudo da Educação Física, considerando as contraposições dos limites científicos, filosóficos e políticos – por meio da

corrente filosófica materialista e dialética, reitera a manifestação da Cultura Corporal como objeto de estudo da área em contraste com as perspectivas idealistas pautadas a partir da concepção de Movimento Humano e Cultura Corporal de Movimento. A Cultura Corporal se constitui no movimento histórico de produção da existência humana mediada pela categoria *trabalho*, considerado atividade humana produtiva de suas dimensões objetivas e subjetivas, da mesma forma que a cultura é produto da atividade dos sujeitos na relação com seus pares. Desse modo,

A definição de Cultura Corporal como objeto de estudo da EF, assume princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade Humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura, as suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico [...]. (FRIZZO, 2013, p. 203).

Por fim, concordamos com o autor ao defender e legitimar 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, explicitando a projeção de um projeto histórico de sociedade que contrapõe a estrutura capitalista atual e evidenciando parte da cultura humana, assim como possibilidade concreta de preservar a materialidade da Educação Física do embate teórico-filosófico da área e seus desdobramentos no âmbito pedagógico.

Realizado esse movimento de elevação do conhecimento em Educação Física à dimensão epistemológica, resta-nos, no próximo capítulo, retomarmos a discussão da área na dimensão pedagógica e educativa a despeito da formação básica dos educandos. Noutras palavras, nosso empreendimento teórico final estará pautado na/pela discussão sobre a formação das forças produtivas a partir da proposição da Educação Física fundamentada como *linguagem* e à luz das tendências educativas pós-modernas e neoliberais (pedagogias do *aprender* a *aprender*).

5. PONTO DE CHEGADA: SÍNTESES FINAIS SOBRE O CONCRETO PENSADO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O MODO DE (RE)PRODUZIR O CAPITAL

Neste capítulo final, a título de sínteses, gostaríamos de retomar o nosso problema de pesquisa que consiste em: *como o Conhecimento em Educação Física, através da produção epistemológica e trato pedagógico, se apresenta, no atual momento histórico, para (re)produzir o capital?*; e a nossa hipótese que consiste em: *a manifestação da linguagem como a categoria que se expressa atualmente, na área da Educação Física, como uma determinação científico-filosófica para seguimento do processo de (re)produção do capital.*

Ao longo do estudo fomos dando concretude a um movimento que, considerando a tríade concreto-abstrato-concreto e as categorias analíticas e metodológicas, partiu da produção do Conhecimento e, em especial, do Conhecimento em Educação Física situado na área das Linguagens, assim como, a instituição escolar na figura da Escola Capitalista e o atual grau de desenvolvimento histórico-social e produtivo (concreto-real). Posteriormente, constituímos as análises e discussões epistemológicas, elevando o real ao plano das análises (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, Ontologia Realista e Cultura Corporal. Por fim, retornamos às dimensões do Conhecimento em Educação Física na área das Linguagens no atual grau de desenvolvimento sócio-histórico e produtivo (concreto-pensado) realizando as sínteses finais com as aproximações com o campo pedagógico e a formação das forças produtivas do capital.

Ainda, nessas sínteses finais, lançamos mão, com o fim de dar mais concretude ao nosso movimento, 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 discussão e o empreendimento teórico-epistemológico, no âmbito da filosofia da ciência (da *linguagem*,

neste caso), se efetiva na prática, seja ela social e/ou pedagógica. Sobre isso, Sánchez Gamboa (2007, p. 47) explica que a relação entre teoria e prática, no intuito de produzir uma práxis social, se materializa numa síntese dinâmica e contraditória, pois ambos os campos (teórico-prático) fazem parte da mesma realidade produzida pela ação social humana, em que teoria e prática se relacionam em uma unidade de termos, isto é, “[...] não podemos conceber a teoria separada da prática; ou seja, o ser separado do pensamento”. A relação entre ambas seguem duas condições, primeiramente:

A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É na relação com a prática que se inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre uma teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a sua existência. A segunda condição refere-se à necessidade de articular a relação teoria e prática com contextos interpretativos mais amplos, isto é, tanto a prática como as teorias sobre essa prática, não podem ser entendidas separadas ou isoladas em si mesmas. Toda a prática está inserida no contexto maior da ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto e produz uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico. Daí porque uma prática ou uma teoria sobre uma determinada prática se insere num movimento e numa inter-relação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outras; uma nega a outra e vice-versa (princípio da negação da negação), porque estão inseridas num projeto longo, numa cadeia de ações e reações de caráter social e histórico. (idem, *ibidem*).

É diante disso e tendo como referente à hegemonia da *virada linguística* que situamos a teorização da Educação Física no âmbito da educação escolar, a qual, por sua vez, entendemos, conforme contribuição de Saviani (2013), na qualidade de forma educativa dominante e principal, estabelecida e produzida pelas necessidades da burguesia para ampliar suas formas de produzir e valorizar o capital, uma vez que passou a ser indispensável que a massa de trabalhadores tivesse acesso, mesmo de que forma limitada, a um determinado conhecimento.

Reiteramos, em vista disso, a retomada da discussão no plano pedagógico da educação escolar, pois entendemos que a finalidade da produção acadêmico-científica da Educação Física, que foi alvo de nossa discussão epistemológica no capítulo anterior, 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.

Para a autora (2013, p. 273, grifos nosso), o papel da educação escolar segue, entre outros, dois pressupostos. O primeiro se refere “[...] à afirmação da possibilidade de que *na relação ativa sujeito-objeto* se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-se inteligível”. Ela explica que nessa relação, como forma de conceber a cognoscibilidade do real, o conhecimento se internaliza de maneira subjetiva por meio de uma captação daquilo que existe fora e independente do sujeito. Tal captação representa a “[...] identificação dos objetos e fenômenos no complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva e, assim sendo, não resulta meramente no contato sensorial direto do sujeito em face do objeto”.

O segundo pressuposto da educação escolar diz respeito à realidade e sua forma de constituição a partir da *existência objetiva*. A autora menciona que as sensações, as ideias, os conceitos, aquilo que representa a realidade exterior e que é apreendida nos bancos escolares, “[...] não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito” (MARTINS, 2013, p. 273). Ainda sobre o pressuposto da *objetividade do real*, a autora destaca a sua dimensão dinâmica e histórica, uma vez que é construída por um conjunto de fenômenos que são produtos da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam constantemente. Contudo, vale lembrar, que esse movimento e transformação do real não é um processo causal e aleatório, mas sim um movimento produzido na e pela ação de homens e mulheres na natureza, e disso resulta que:

[...] a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervir nela. A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das ‘leis’ e dos determinantes que regem esse desenvolvimento, é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva. (MARTINS, 2013, p. 274).

Vinculados aos pressupostos da *relação sujeito-objeto e existência objetiva da realidade*, conforme indicações de Martins (2013) para o desenvolvimento da educação escolar, Saviani (2013) estabelece outros dois pressupostos, a saber: a questão da *universalidade do conhecimento*; e a questão da produção e acesso a *verdade*, seja da/sobre a realidade, seja do conhecimento. Salientamos, nesse sentido, que estamos destacando esses pressupostos para a educação escolar, pois pretendemos ampliar nossa discussão relacionando-os às teses pós-modernas e ao conhecimento em Educação Física como *linguagem*, para sintetizarmos os delineamentos no âmbito do processo de produção do capital a partir das contradições capital-trabalho e trabalho-educação, e seus desdobramentos na formação básica da força produtiva, a qual situamos, por preferência, no âmbito da classe trabalhadora.

Feita essa explicação, retomamos o entendimento de Saviani (2013) para compreendermos a questão da *universalidade do conhecimento*. Sobre esse pressuposto, o autor enfatiza que à escola interessa o *saber universal*, independentemente se, como vimos no item 3.2 sobre a Escola Capitalista, numa sociedade de classes como a nossa, é apenas uma classe que usufrui do conhecimento ou que está interessado nele para seguimento de sua hegemonia. Com isso, o autor quer destacar que o conhecimento que se pretende universal pertence à humanidade, ou seja, não é um conhecimento da classe burguesa, como em nosso caso, por essa ser classe dominante. Essa contradição será mais bem desenvolvida a seguir, mas aqui cabe a seguinte explicação:

Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela. (SAVIANI, 2013, p. 50).

Por fim, outro pressuposto que interessa à educação escolar, sobretudo, para projetar uma revolução social, é a questão da *verdade*. Para Saviani (2013) a concepção de *verdade*, enquanto determinação para o estabelecimento do saber universal e do conhecimento escolar, é uma objetivação histórica que evidencia a necessidade de transformação social. Ela, a *verdade*, está permeada e constituída pela capacidade revolucionária, é ela quem possibilita

pautar e impulsionar os movimentos de tensões e conflitos históricos e sociais com a finalidade de romper com a lógica de exploração e alienação humana. Veremos a seguir que a questão da *verdade* também é um eixo central das contradições do próprio sistema capitalista e que os pós-modernos atuam de forma descompromissada diante dela, na mediada em que a relativizam e/ou negam.

Em suma, identificamos, entre outros, quatro pressupostos para pautar a educação escolar, a saber: *relação ativa sujeito-objeto*¹¹²; *objetividade da realidade*; *universalidade do conhecimento*; e *verdade*. Diante disso, resta-nos intensificar nossa discussão situando esses pressupostos no movimento contemporâneo da existência humana no contexto do neoliberalismo econômico e das teses pós-modernas como fundamento ideológico desse contexto. É sabido que a base material do movimento pós-moderno e do contexto neoliberal é a globalização econômica e a lógica de mercado que, atualmente, busca manter o controle do trabalho pelo capital a partir das novas tecnologias e dos novos métodos produtivos (FREITAS, 2005).

No âmbito das contradições da sociedade de classes, em evidência, neste caso, a sociedade capitalista, os referidos pressupostos para a educação escolar são empreendidos no interior da tensão entre as classes, no sentido de atender os objetivos e necessidades de cada uma, no movimento histórico do conflito estrutural. Com isso queremos reiterar aquilo que tematizamos no item 3.2 sobre a escola enquanto um *lócus* de disputas ideológicas enraizadas no antagonismo de classe, que, como forma hegemônica, atende aos interesses da classe burguesa, conforme nossa conceituação de Escola Capitalista, mas, por outro lado, também pode contribuir para a formação da classe trabalhadora de forma crítica com finalidade revolucionária.

Sobre essa contradição e necessidade da educação escolar, no bojo da luta de classes na sociedade capitalista, encontramos em Mészáros (2008) uma explicação plausível. Ampliando aquilo que tematizamos no item 3.2 sobre a necessidade da existência e expansão da educação escolar, mesmo que de forma precária, para atender as necessidades da burguesia, o referido autor destaca que as determinações gerais do sistema do capital implicam profundamente nos mais diversos âmbitos da vida, sobretudo, na educação e nas

¹¹² Neste capítulo, embora reconheçamos a pertinência da relação *sujeito-objeto* no processo educativo, não elaboramos uma análise ou síntese mais pontual sobre esse pressuposto, pois já realizamos uma discussão mais estrita sobre o referido no último item do capítulo anterior (4.4), quando dialogamos com os autores de base marxista sobre o resgate da ontologia para compreensão do real e o processo de conhecimento.

*instituições educacionais formais*¹¹³. Essas, as instituições educacionais formais, são rigorosamente integradas nos processos sociais e seguem seu movimento de existência apenas se estiverem em concordância com as determinações educacionais gerais da sociedade para que, por conseguinte, possa haver um desenvolvimento produtivo em escala totalizante.

Ainda conforme o entendimento do autor, a educação escolar ou as instituições educacionais formais possuem uma função primordial, qual seja: efetivar o processo de *internalização*. Com isso, ele se refere ao processo em que, sob o domínio do capitalismo, a escola e a educação devem assegurar que cada sujeito incorpore como suas as metas próprias de reprodução do referido sistema. A *internalização*, nesse sentido, possui como finalidade possibilitar o acesso aos parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, induzindo os sujeitos a aceitarem, de forma ativa, os princípios reprodutivos e orientadores dominantes da sociedade de acordo com suas tarefas e funções reprodutivas na perspectiva global da sociedade mercantilizada (MÉSZÁROS, 2008). Mas como essa *internalização* aliada aos pressupostos tratados anteriormente se materializa no interior das contradições capitalistas e no contexto pós-moderno e neoliberal? Como isso se expressa na educação escolar a partir do trato com conhecimento, sobretudo, da Educação Física, conforme elucidado nas discussões de ordem epistemológica?

Para respondermos essas questões e mostrarmos o alinhamento que há entre a principal proposição epistemológica de base idealista da Educação Física¹¹⁴ (Cultura Corporal de Movimento e a *linguagem*), com a fundamentação da base ideológica do neoliberalismo, a partir das teses pós-modernas, no intuito de dar prosseguimento à ordem capitalista de produção a partir da educação escolar, faremos referência à pedagogia do “aprender a aprender”. O leitor mais atento desta dissertação lembrará que esse lema educacional (aprender a aprender) foi tematizado no item 3.2.2, ao elaborarmos uma discussão sobre as bases neoprodutivistas da educação conforme o entendimento de Saviani (2013b), Duarte (2008) e entre outros teóricos.

Diante disso, para aprofundarmos nossa discussão, destacamos, com a intenção de relacionarmos com o posicionamento de Mézáros (2008), o entendimento de Duarte (2008) sobre uma das finalidades da pedagogia do “aprender a aprender” que, elevada ao plano do mundo do trabalho, podemos compreendê-la como uma manifestação do processo de *internalização* explicado por Mézáros. Duarte (2008) destaca que na educação escolar, na lógica do “aprender a aprender”, para que a atividade do aluno se transforme em verdadeira

¹¹³ Esse é o conceito utilizado pelo autor.

¹¹⁴ Conforme pesquisa de Bungenstab (2020).

ação educativa, é necessário ter como ponto de partida as necessidades e interesses dos próprios alunos, ou seja, além do aluno ser o agente responsável pelos meios de aprendizagem, é fundamental considerar as necessidades inerentes às próprias ações do aluno, inserida de maneira funcional na atividade escolar do aluno.

Transferindo o entendimento de Duarte sobre a educação escolar (escola como referência), para a esfera do mundo do trabalho, o que mais seria senão uma extensão e a materialização do próprio processo de *internalização* exposto por Mészáros (trabalho como referência)? Noutras palavras, considerar, no processo educativo da educação escolar, as necessidades e interesses do aluno, não seria, no plano do mundo do trabalho, uma forma de contribuir para a efetivação do processo de *internalização* das metas, objetivos e necessidades do local de trabalho como sendo suas (do sujeito) necessidades, seus objetivos e suas metas? E, ao atender e suprir tais necessidades como sendo suas, não estaria ele (o sujeito) atendendo e suprimindo as necessidades do posto de trabalho, as necessidades do capitalista? Desse modo, entendemos que a pedagogia do “aprender a aprender” da educação escolar se apresenta de forma oportuna para, *a posteriori*, atender as demandas e necessidades do capitalista em seus diversos postos de trabalho, uma vez que o fato de considerar as necessidades do aluno para, supostamente, efetivar um verdadeiro processo educativo, coincide ou corrobora a efetivação das metas capitalistas *internalizadas* pelo sujeito-trabalhador como sendo suas.

O movimento ou desenvolvimento da pedagogia do “aprender a aprender” se materializa no interior das relações contemporâneas de produção pautadas no pensamento neoliberal, possuindo como aliado, evidentemente, as teses pós-modernas, as quais, como elucidamos no capítulo anterior, estão pautadas em bases teórico-filosóficas idealistas, pois, conforme explicam Taffarel; Santos Junior (2015), intencionalmente abrem mão, no processo do conhecimento, das bases materiais que o determinam, dos interesses de classes que estão em embate e do projeto histórico que se pretende construir. Também são idealistas uma vez que:

[...] desconsideram e desconectam o conhecimento das situações históricas que o geram, desenvolvem e transformam. Essa abordagem do conhecimento é limitada de forma especial, quando se elabora um diagnóstico ou uma explicação dos dados da realidade, pois se perde a perspectiva de totalidade, ocultam-se os conflitos de classe corporificados e mantidos pela prática pedagógica ao eliminar sua judicatividade e, por último, sua finalidade é voltada exclusivamente para a manutenção do sistema econômico e social, assegurada pelas estruturas políticas, jurídicas e ideológicas. (TAFFAREL, SOUZA JUNIOR, 2015, p. 135).

Percebemos, a partir do exposto, que os autores já apresentam elementos de nossa síntese ao destacarem que a finalidade das teses idealistas contribuí para a manutenção do sistema econômico em voga, mas, o mais preocupante, como nos alertam os autores, é que essas teses são predominantes na produção do conhecimento e na forma de compreender a realidade, e acabam mais encobrendo do que revelando o real concreto e, ainda, contribuem para que a Escola Capitalista, conforme tematizamos, cumpra sua função de formar uma classe trabalhadora adaptada e subsumida a lógica do capital. Vejamos, a seguir, como as teses idealistas e pós-modernas, abstraídas do pensamento neoliberal, se comportam e atuam sobre os pressupostos citados para a educação escolar, e para quem interessam e/ou qual projeto histórico pretendem construir ou preservar.

Para compreendermos esse movimento lançamos mão do pensamento de Duarte (2000). O autor reitera aquilo mencionamos sobre o lema “aprender a aprender” e a educação escolar contemporânea ao destacar que, para compreendê-lo de forma adequada, é necessário analisarmos esse fenômeno como parte de um processo ideológico mais amplo, qual seja: de avanço do pensamento neoliberal e de seu conivente, o movimento pós-moderno.

Sobre os pressupostos da *objetividade e universalidade do conhecimento*, os quais abordamos a partir das contribuições de Saviani (2013) e reforçamos com o entendimento de Duarte (2008), quando explica que o conhecimento e o saber são objetivos pois refletem a realidade concreta e objetivamente existente, e para compreensão de tal realidade exige-se um processo de desenvolvimento do saber que resulta na existência e objetivação de formas mais evoluídas do conhecimento, Duarte (2000, p. 72) explica que, no ideário neoliberal e pós-moderno, o conhecimento é tratado de forma “[...] exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular”. No âmbito da Educação Física, o que seria essa forma individualizada e particular de tratar o conhecimento senão a forma de concebê-lo representado pelos contextos e pelas experiências intersubjetivas dos atores sociais em detrimento do acesso ao conhecimento universal sobre a Cultura Corporal, como defendem os adeptos dos *giros linguísticos*?

Percebemos, portanto, que essa forma de entender o conhecimento se contrapõe ao princípio do sua *universalidade*, pois também se refere a um conhecimento tácito, isto é, aquele conhecimento difícil de ser sistematizado e socializado no plano universal porque representa o conhecimento extraído da experiência, ou seja, da perspectiva e da prática de determinado sujeito, o que, conseqüentemente, leva também a um abandono do princípio da *objetividade* do conhecimento que, na Educação Física, nada mais seria que o deslocamento

do estatuto ontológico do ser para uma condição subjetiva, como advogam, mais uma vez, os adeptos dos *giros*.

Para Duarte (2000, p. 72), a *não universalidade* e a *não objetividade* representam um conhecimento “[...] constituído por coisas que se sabe, mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro”. O autor amplia seu argumento destacando outras duas implicações contidas nessa forma individualizada de conceber o conhecimento: a naturalização dos fatos sociais e determinado irracionalismo, como seguem suas palavras:

O conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante a uma teoria do conhecimento como fenómeno cotidiano, particular, indiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiças por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros. (DUARTE, 2000, p. 73).

A percepção imediata e circunstancial do conhecimento e da realidade, a qual rompe com a sua *objetividade*, representa, conforme explica Martins (2013), o abandono das determinações históricas da realidade que, conseqüentemente, induz meramente a uma captação das manifestações fenomênicas do objeto e do real, isto é, de sua aparência, mas não de sua essência concreta enquanto síntese de múltiplas determinações. Situando esse entendimento no plano da Educação Física, o que mais seria isso senão um determinado anti-realismo proclamado pelos pós-modernos ao conceberem impossível o conhecimento da *coisa em si*?

Nesse sentido, nos questionamos: a quem interessa compreender a realidade e conceber o conhecimento despido de *objetividade* e *universalidade*? Encontramos Saviani (2013) a resposta para tal questão. Mas, primeiramente, como atributo metodológico, vale lembrar que a produção de nossa existência, bem como as formas de compreender o real e o conhecimento, se situa num movimento histórico e social que, *a priori*, se constitui por diversas determinações econômicas, políticas e ideológicas, e que também se relacionam a partir de mediações e contradições no interior da totalidade do modo de produzir as bases materiais da existência humana. Isso posto, considerando também que a base material de produção de nossa sociedade está pautada pela propriedade privada e pelo antagonismo de classes, podemos responder a questão acima da seguinte forma:

Sobre a questão da *universalidade* do conhecimento, o qual é negado pelas bases idealistas e pós-modernas, inclusive na Educação Física, Saviani (2013) explica que há determinado relativismo, pois o que está em disputa é uma relação de forças entre as classes

sociais vigentes no capitalismo, isto é, burguesia e proletariado. Nesse jogo de forças, como sabemos, é a burguesia quem se apresenta atualmente como classe dominante, por possuir os instrumentos e os meios de produção, o que faz dela também possuir o domínio do próprio conhecimento. Entretanto, vale lembrar aquilo que mencionamos no início deste capítulo: o conhecimento, mesmo que as teses idealistas e pós-modernas neguem, é *universal*. Nesse sentido, é necessário compreendermos o que a burguesia faz com esse conhecimento que, reiteramos, é *universal*, mas que é tratado de forma individualizada a partir das experiências subjetivas; e quais justificativas sustentam o discurso do *não universalismo* do conhecimento.

Para melhor compreendermos essa questão é necessário entendermos que o conhecimento (elaborado e sistematizado) também é força produtiva¹¹⁵, assim como os próprios sujeitos que o produzem ou exercem outra forma de trabalho, mas esse tipo de conhecimento é também, no plano da contradição, tratado como força revolucionária se a classe revolucionária, neste caso, a classe trabalhadora, tiver acesso. A burguesia, que defende amplamente o *não universalismo* do conhecimento, está interessada nessa forma de tratar o conhecimento, pois ele se apresenta, quando e como lhe convém, como possibilidade de qualificar e valorizar as formas de produção do capital ou, como argumenta Saviani (2013a, p. 48), em síntese: “[...] esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras”.

Por outro lado, no âmbito do relativismo do ponto de vista burguês, a defesa do discurso da *não universalidade* do conhecimento, que, reiteramos, está sustentada pelas bases idealistas e pós-modernas, a serviço da burguesia, se justifica pela sonegação do conhecimento à classe trabalhadora. Noutras palavras, a questão do relativismo da *universalidade* do conhecimento se refere ao processo de restrição de seu acesso. A produção do conhecimento ocorre de forma universal, mas o acesso, entretanto, quando convém a burguesia, uma vez que detém o estatuto de tal conhecimento, a *universalidade* é defendida (vide o exemplo da burguesia enquanto classe revolucionária, como veremos a seguir), e quando não convém, restringe ou regula seu acesso (vide exemplo atual, burguesia conservadora).

¹¹⁵ Sobre isso, Taffarel; Santos Junior (2015) explicam que, a partir da revolução industrial, o processo produtivo ficou dependente da ciência e dos avanços tecnológicos, e ela mesma (a ciência) se tornou força produtiva direta. Nesse bojo, como forma de maximização do lucro, o capital fragmentou o processo produtivo e estabeleceu-se determinado controle do ritmo e da qualidade do trabalho, instaurando e mantendo o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho e a usurpando-o do próprio trabalhador. Esse, por sua vez, ficou afastado também do controle sobre a concepção e execução do seu trabalho.

Entendemos, portanto, que a sonegação do conhecimento aos trabalhadores segue duas vertentes: uma já mencionada, que reverbera a possibilidade de revolução social, a partir da apropriação de tais saberes, e por isso que do ponto de vista da classe trabalhadora há a exigência da *universalidade* do conhecimento; e outra que refere à dimensão econômica da educação, uma vez que o conhecimento, ao ser tratado de forma individualizada, corrobora a mercantilização da educação, pois aquele sujeito que pretende ter acesso ao saber sistematizado terá que lançar mão da comercialização da educação que se situa, em sua maioria, nos bancos educacionais privados. Ambas vertentes, que são nada mais que o produto de uma manifestação ideológica, representam o sucateamento e rebaixamento da qualidade da educação escolar pública, e tal sonegação deve ser combatida e proporcionar aos trabalhadores a apropriação do saber escolar, retirando desse saber os resíduos burgueses e inserir caracteres proletários (SAVIANI, 2013).

Nesse bojo de sonegação e *não universalidade* do conhecimento, compreendido de forma relativa e determinada historicamente no contexto da luta de classes, há, do mesmo modo, a negação da própria *objetividade*, o que na Educação Física, já mencionado, representa a subjetividade como estatuto ontológico na *linguagem*. A burguesia, como classe conservadora, também possui interesse em não considerar a *objetividade*, seja do conhecimento, seja da realidade. Essa discussão, que se manifesta, sobretudo, no plano gnosiológico, como explica Saviani (2013), se refere à correspondência (ou não) do conhecimento com a realidade a qual de refere e se situa. Diante disso, fica evidente a questão do caráter interessado do conhecimento, isto é, não há neutralidade nesse movimento gnosiológico, mas sim determinado interesse, ou não, pela *objetividade* do conhecimento. O autor destaca que há interesses que se opõem (negam) à *objetividade* e, também, há interesses que, não só, não negam tal *objetividade*, como também a exigem. Vejamos melhor essa relação no âmbito do antagonismo de classes:

É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da *burguesia tendem cada vez mais se oporem à objetividade* do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os *interesses proletários exigem a objetividade* e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a *burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las*, ao passo em que o *proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação*, que é objetiva. (SAVIANI, 2013, p. 50, grifos nosso).

A exposição de Saviani deixa explícito aquilo que a burguesia quer esconder ou negar, isto é, a própria história, a história de exploração de classe, que fica preservada no movimento

objetivo e material da produção da existência humana na sociedade capitalista. Vale lembrar que historicamente a burguesia esteve interessada na *objetividade* do real, assim como do *universalismo* do conhecimento, quando se encontrava em situação de classe revolucionária e em ascensão enquanto classe hegemônica. Entretanto, ao passo em que a burguesia se tornou classe dominante e conservadora, intencionalmente negou a *objetividade* do conhecimento/realidade e a própria história para seguir com o desenvolvimento e construção de seu projeto de barbárie, que nada mais é que explorar todos os recursos, sejam eles naturais ou humanos, para acumulação de capital em detrimento da vida, para a concentração restrita dos bens e da riqueza produzida coletivamente e para a alienação em detrimento da humanização.

À classe trabalhadora, nesse jogo de forças e de ocultamento da realidade concreta e objetiva, resta exigir e lutar, coletivamente, pelo desvelamento da *objetividade* do real e do acesso ao *conhecimento universal* para se livrar das amarras da burguesia e da situação de exploração. Mas para isso, o que também está em jogo é a questão da *verdade*, verdade objetiva e universal, que também entra em contradição no bojo da luta de classes.

Como mencionado, historicamente a burguesia também esteve interessada na *verdade*. A burguesia, enquanto classe revolucionária, lograva interesse na *verdade* e na educação de forma mais geral, pois estava em ascensão um projeto de sociedade que se articulava em contraposição à ordem feudal. Ao consolidar-se no poder, a burguesia se tornou conservadora e os interesses passaram a serem outros, pois não havia mais sentido superar a ordem social e econômica que estava em voga e, desse modo, as ações burguesas no plano social e político passaram a ser pautadas pela neutralização das pressões e conflitos sociais, bem como, evitar as ameaças advindas da classe proletária (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, a burguesia defrontou-se com um problema, qual seja: a educação escolar. A educação escolar, outrora reivindicada pela burguesia, pois, como vimos no item 3.2, era indispensável sua generalização e universalização para que pudesse contribuir na efetivação de seus objetivos e instaurar outro sistema social e produtivo, tornou-se um problema uma vez que, se pressupõe, ela (a escola) trata do conhecimento e da *verdade*, e isso representou (e ainda representa) um incômodo para a burguesia, pois, como mencionado,

[...] a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes, ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 2013, p. 86).

Pensando essa negação ou impossibilidade da *verdade* objetiva e universal no plano da teorização da Educação Física, o que mais seria senão o relativismo do conhecimento e da verdade conforme consta nas teses pós-modernas que fundamentam o conhecimento da área na qualidade de *linguagem*? O que mais seria senão a forma de conceber a *verdade* como um consenso que se produz no âmbito dos contextos e das experiências (inter)subjetivas? O que mais seria senão o relativismo proclamado no âmbito das formas de conhecimento ao posicionar o conhecimento científico e sistematizado no mesmo bojo do senso comum ou das experiências sígnicas, como argumentam os pós-modernos da Educação Física ao abandonarem e negarem formas de racionalidade moderna? O que mais seria senão uma expressão do movimento da Pós-Verdade que, como tematizamos no item 3.3, sobre a anteposição dos sentidos e emoções, produzidas pelas experiências sensíveis e subjetivas dos sujeitos, para estabelecer a formas de concepção da realidade e do conhecimento?

Diante do exposto e das questões que foram mencionadas no intuito de elencar algumas sínteses, evidenciando o alinhamento do movimento neoliberal com as ideias pós-modernas da Educação Física, questionamos: o que representa, no plano da formação básica da força produtiva do capital, neste caso, da classe trabalhadora, os *ismos* que viemos desvelando ao longo dos últimos dois capítulos ao nos referirmos à discussão epistemológica da Educação Física e seus desdobramentos no contexto da educação escolar, quais sejam: *irracionalismo, ceticismo, relativismo, anti-realismo, anti-universalidade, subjetivismo*, pautados pelas racionalidades comunicativa, pragmática e hermenêutica? Que resultado 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, bem 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 contra-revolução*. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011, p. 9, grifo nosso).

Diante do argumento das autoras, ficam evidentes 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 contra-revolução, é um produto da negação da objetividade e universalismo do conhecimento. Já mencionamos que 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 *recolocação 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? Vejamos como Mészáros articula essa relação entre reformas, educação e a incorrigível lógica do capital:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome *da reforma*, apenas *alguns ajustes menores* em todos os âmbitos, incluindo o da educação. *As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.* Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26, grifos nossos).

Como vimos nesse extenso argumento, 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. Nesse sentido e em concordância com o autor, 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 do 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 manifestações¹¹⁶ 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.

A incapacidade de pensamento crítico produz um movimento que Luiz Carlos de Freitas caracteriza de *incerteza* que, conseqüentemente, impossibilita qualquer tentativa de (re)construção das esperanças (esperança em outra forma social). Com isso o autor pretende elucidar que nesse movimento Pós-Moderno com suas teses do fim da história, fim da racionalidade, fim da verdade, fim da objetividade e, aliado a isso, aquilo que Duarte (2000) caracteriza como a fragmentação da realidade social, a rejeição da totalidade e a crise do projeto iluminista moderno, sucumbiram qualquer possibilidade de libertação e emancipação humana (FREITAS, 2005). O fim das esperanças políticas, sociais e científicas, significa que “[...] o fim da certeza provisória na ciência é apresentado como justificativa para o fim da

¹¹⁶ Como exemplo disso seria a luta identitária dos movimento negros, feministas, LGBT, entre outros. Não estamos, com isso, desmerecendo a luta dos referidos movimentos, mas ressaltamos que a fragmentação em linhas e interesses específicos enfraquece o movimento universal e o embate maior que é a *luta de classes*.

esperança na política, como se o futuro fosse um jogo probabilístico de auto-organização espontânea, esvaziado de um sujeito histórico ativo” (idem, p. 2-3).

Nesse sentido, o que queremos destacar, a partir do entendimento do autor sobre o movimento de *incertezas* como um produto da incapacidade de pensamento crítico, é que as teses pós-modernas e o neoliberalismo se alinham para, além de desarmar a mobilização coletiva da classe trabalhadora, naturalizar e intensificar o processo de exploração do trabalho a partir da ideologização contida no discurso imobilista das *incertezas*. Como explica Freitas (2005, p. 18): “Isolada e sem horizonte político, a resistência é acometida de desesperança e, aos poucos, é reconvertida à mesmice a que se opunha. É aqui onde o pós-modernismo encontra o neoliberalismo. O primeiro desmobiliza, o segundo ocupa o vazio”. O que fica explícito, portanto, é que as teses pós-modernas na Educação e na Educação Física, inseridas na educação escolar por meio de reformas de Estado representam um *prato cheio*, repleto de discurso fragmentário e desarticulador, que otimiza a ação capitalista. Vejamos como o autor sintetiza esse entendimento:

Tal paralização favoreceria a política de criação de uma era de incertezas por parte do capital, que com sua permanente ação de desconstrução gera no indivíduo um sentimento de impotência em relação ao futuro, com o conseqüente desânimo, diante de tais incertezas, para com as possibilidades de introduzir modificações nesse futuro, criando um campo favorável à manutenção do *status quo*, e alimentando a sensação de que *não* temos mais controle sobre o nosso futuro, que não há outra alternativa senão viver o presente e deixar o futuro à sorte. A incerteza cria um campo tão aversivo, que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e se concentrar no agora, com isso, abre-se mão do futuro e ele termina sendo planejado por outros, sem obstáculos. A impotência do indivíduo em relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (liberdade aqui entendida como possibilidade de realização do valor). (FREITAS, 2005, p. 21-22, grifos do autor).

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 trabalho, 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. Para tanto, lançamos mão do entendimento de Tonet (2006).

A partir das proposições teóricas do referido autor 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, 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 flexibilidade 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 a 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. 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 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 em razão de que, 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, pois são 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.

Por fim, o autor afirma que ambas são produtos do mesmo mundo, o mundo do capital, e, respeitadas as diferenças na forma, permanecem idênticas no conteúdo, na essência.

E, aproveitando o ensejo, compartilhamos algumas palavras do referido autor, cuja crítica endereçamos aos teóricos da Educação Física que são adeptos das teses pós-modernas e fundam suas ideias no plano idealista, e ainda não se reconhecem como Pós-Modernos ou são céticos em relação aos embates que devem ser travados no plano epistemológico com a justificativa do pluralismo teórico, sem considerar a materialidade do real ou nas consequências para projeção de um projeto histórico de sociedade:

Ignorar ou não dar a devida importância às enormes mudanças que o mundo sofreu nessas últimas décadas é índice seguro de estreiteza mental. Por outro lado, tomar como base as manifestações fenomênicas dessas mudanças para afirmar ou a incompletude e os extravios da modernidade ou a transformação *radical* do mundo e, portanto, a obsolescência de todas as perspectivas abertas pelo mundo moderno é candidatar-se a uma compreensão superficial dessa realidade. E, com isso, contribuir para a reprodução dessa mesma ordem social. (TONET, 2006, p. 14, grifos nossos).

Em suma, conforme o movimento do conhecimento que desenvolvemos e construímos, *constatamos*, respondendo à nossa problemática inicial, *que a Educação Física*, a partir do alinhamento das proposições epistemológicas que atualmente se manifestam de forma hegemônica na produção acadêmico-científica 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, *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, nossa hipótese inicial para este estudo é confirmada. A manifestação da *linguagem* como categoria que se expressa atualmente, sobretudo na área da Educação Física, na qualidade de determinação científico-filosófica, contribui para a formação da força produtiva do 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.

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, 2012, 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.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluídas as sínteses finais, as quais evidenciaram o alinhamento das teses pós-modernas na Educação Física com a continuidade do projeto societário capitalista a partir do fetichismo da *linguagem* como força ideológica do neoliberalismo, reservamos este item final para apresentarmos, em formato de tópicos, alguns pressupostos¹¹⁷ que consideramos oportuno quando nos referimos à defesa do Conhecimento e da Educação Física para além do capital, e quais desafios a Educação Física em tempos de barbárie.

Finalizamos o capítulo anterior posicionando-nos em defesa da Cultura Corporal na qualidade de objeto da Educação Física enquanto prática pedagógica tematizada a partir das proposições pedagógicas e metodológicas da abordagem Crítico-Superadora, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural à luz da filosofia Materialista-Histórica e Dialética. Como ampliação desse posicionamento, seguem os pressupostos sobre as questões citadas:

- Escola, educação e sociedade vinculados num projeto histórico superador, elaborando e socializando o conhecimento necessário à formação *omnilateral*, isto é, a produção de homens e mulheres em totais capacidades produtivas e, da mesma forma, em totais capacidades de consumo e prazer, considerando o fruir dos bens espirituais e materiais;

- Na educação escolar, tendo o *trabalho* como princípio educativo, o ensino deve servir e representar um recurso e instrumento de luta para os educandos no intuito de formar uma mentalidade crítica e uma nova ordem social. O *trabalho* como princípio educativo coincide com o trabalho ontologicamente determinado, o trabalho como fonte de vida, a atividade humana de intercâmbio com a natureza e com seus pares, a prática de homens e mulheres como atividade livre, universal, criativa e autocriativa (...);

- O conhecimento não é um dado pronto, é produto da atividade prática humana em seu processo de produção material da existência no desenvolvimento histórico. Diante disso, à escola cabe a tarefa de compreender, entender, explicar e desenvolver a capacidade teórica dos educandos a partir da garantia dos conhecimentos essenciais, fundamentais e clássicos. À Educação Física reserva-se a tarefa de tratar pedagogicamente de um objeto (Cultura Corporal) que possui uma finalidade em si mesmo e seu produto imaterial, que é simultaneamente produzido e consumido, é a síntese da materialização das formas de

¹¹⁷ Os referidos pressupostos foram construídos a partir das sínteses de Taffarel; Santos Junior (2015) e Taffarel; Albuquerque (2015).

atividades criativas e imitativas, oriundas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas, entre outras, que recebem sentidos lúdicos, estéticos, agonísticos, artísticos, competitivos relacionados à realidade objetiva;

- Uma educação para além do capital deve primar pela universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humanada autorrealizadora em simultaneidade e interdependência. Nesse sentido, os fundamentos ontológicos da relação *trabalho-educação* devem possibilitar a apropriação técnica e científica do trabalho pelo trabalhador a partir de uma educação para a classe trabalhadora que propicie a formação dos instrumentos de análise e superação das contradições do sistema em transição;

- Necessária articulação de forças para a definição de uma política que considere a necessidade de um financiamento público; que combata o emprego de verbas públicas para fins lucrativos da iniciativa privada; que avance na superação das disparidades regionais e não regionais à ignorância e à miséria econômica, intelectual e social; que avance na construção e consolidação de um programa científico e tecnológico, com o fortalecimento de um qualificado sistema de educação básica com sólida formação dos professores com condições de trabalho, salários e plano de carreira dignos, e investimentos em pesquisa, ensino e extensão;

- Necessária constituição de comunidades científicas, delimitando e investigando problemáticas relevantes e vitais para a comunidade e para a especificidade da Educação Física; professores e pesquisadores bem qualificados com ampla e consistente base teórica e explicativa das condições históricas atuais; produção de órgãos de divulgação e publicação para difusão e massificação do conhecimento científico no intuito de combater a ignorância, as manipulações, ilusões e representações que sustentam o atual modo de vida altamente destrutivo;

- Os desafios para a Educação Física em tempos de barbárie seguem três perspectivas:

- 1) **Formativo:** elevar os índices de saúde da população, colocadas àquelas que atribuem às práticas corporais, esportivas e de lazer um papel determinante; realizar análises radicais da realidade social atual e contribuir para elaborar uma teoria pedagógica avançada que reconheça o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, que defenda a historicidade da cultura e sua preservação através da participação coletiva na produção e desenvolvimento dos marcos histórico-sociais; reconhecer a participação da classe trabalhadora na produção de uma cultura que preserve a memória nacional e promova o desenvolvimento omnilateral; elevar os padrões culturais da classe trabalhadora;

2) Ético-Político: pressupõe a possibilidade de inserção nas amplas massas a verdade sobre as relações capitalistas e a incapacidade de tais relações em prover ou proporcionar, minimamente possível, o conjunto de direitos fundamentais a toda a sociedade; instaurar a tarefa de afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade de vida para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública e democrática;

3) Teórico-Epistemológico: pressupõe situar a escola como *locus* adequado à formação de uma sólida base teórica e epistemológica, isto é, possuindo um acervo ontológico, teórico e histórico para compreender o processo de conhecimento a partir da historicização e objetivação dos fenômenos à luz do método histórico-dialético e de uma pedagogia crítica; as dimensões técnica e didática devem ampliar as possibilidades dos educandos analisarem as relações sociais, os processos de poder e de dominação, e perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade superadora;

Dito isso, é tarefa imediata, portanto, defender a produção do Conhecimento Científico na Educação e na Educação Física, disputando conteúdo e forma com o idealismo e o pós-modernismo, engajando-se na luta histórica pelas reivindicações concretas da classe trabalhadora tendo como horizonte teleológico a transição para outro modo de produção da vida, a saber: o socialista-comunismo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.

ALMEIDA, F. Q. Educação Física, Corpo e Epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, Blumenal-SC, v. 7, n. 2, p. 329-344, mai./ago. 2012.

ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11-29, jul./set. 2010.

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.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.

_____. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015.

ANDERY, M *et.al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. – São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

ARANHA, M. L. A. **Filosofando: introdução à filosofia**. – São Paulo: Moderna, 1986.

ÁVILA, A. B. **A Pós-Graduação Em Educação Física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ÁVILA, A. B.; MULLER, H. V. de O.; ORTIGARA, V. Ciência e ontologia: alguns apontamentos para refletir a pesquisa em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/117.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARATA-MOURA, J. **Da representação à “práxis”**: itinerários do idealismo contemporâneo. Lisboa: Caminho, 1986a.

_____. **Ontologias da “práxis” e idealismo**. Lisboa: Caminho, 1986b.

BARBOSA, W. Tempos Pós-Modernos (1985). In: LYOTARD, J. F. **A condição Pós-Moderna.** – 17ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2018, p. vii-xiii.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BETTI, Mauro. A Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/ UEM.** Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2º sem. 2007.

_____. Corpo, Motricidade e Cultura: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Relatório de Pesquisa.** Bauru: Departamento de Educação Física. Faculdade de Ciências – UNESP, 2006.

_____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** Brasília: Campus Universitário Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação Física, v. 19, n.3, p. 183-197, 2005.

_____. **A janela de vidro:** esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes,** ano XIX, nº48, 1999.

_____. **Educação Física e Ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999b.

_____. 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.

_____. Educação Física no 1º Grau: Conhecimento e Especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.** , supl. 2, p. 23-28, 1996.

_____. **A Educação Física escolar no Brasil:** o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). – Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

_____. 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.

_____. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. L. **Epistemologia, ensino e crítica:** desafios contemporâneos para a Educação Física. – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30.

_____; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento,** Porto Alegre, v. 25, e25001, 2019.

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 69.450** de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BUNGENSTAB, G. C. Epistemologia da Educação Física Brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26029, 2020.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. A presença de Anthony Giddens na produção científica da educação física brasileira: entre a reflexão e o deslize. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 777-788, jul./set. 2018.

CALÁS, M. B.; SMIRCICH, L. Past Postmodernism? Reflections and tentative directions. *The Academy of Management Review*, v. 24, n. 4, p. 649-671, 1999. BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. – São Paulo Fundação editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPARROZ, Francisco; BRACHT, Valter. O Tempo e o Lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTANHO, S. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural na culturalista**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000. Versão digital. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020.

CHIA, Robert. **From modern to postmodern organizational analysis**. *Organization Studies*. Berlim: 16/4, 1995, p.583-603.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de Cultura**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**. -1.ed.- Barueri: Faro Editorial, 2018.

DELORS, J (Pres.). **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Faber-Castell, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. 1.ed. I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008;

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. – 3ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação:** de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. São Paulo: Unesp, 2000.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 3ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho.** – São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13-34.

ESCOBAR, M. O.. Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** – 3ª reimp., 2ª ed.rev.- Sao Paulo: Cortez, 2012.

ESCOBAR, M. O; TAFFAREL, C. N. Z. A Cultura Corporal. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Física: Conhecimento e saber escolar.** João Pessoa: EDUFPB, 2009.

FENSTERSEIFER, P. Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo. *Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 99-110, out. 2010.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Crise da Racionalidade Moderna e a Educação Física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v 2, n.1, p. 35-36, 2000.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e Prática pedagógica. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade.** Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento.** Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, out/dez de 2009.

_____. Epistemologia, crítica e formação: uma interpretação não metafísica (para os habitantes da caverna). 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. 31-48.

_____. Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo. **Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635493/3286>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Atividade Epistemológica e Educação Física. In: NÓBREGA, T. P (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física.** – João Pessoa: Editora Universitária/UFBP, 2006. p. 29-38.

_____ ; GONZÁLEZ, F. J.; SILVA, S. P. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25070, 2019.

_____ ; PICH, S. Ontologia Pós-Metafísica e o Movimento Humano como Linguagem. **Impulso**, Piracicaba • 22(53), 25-36, jan.-abr. 2012.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. - Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. - 5ª ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1994.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010b;

_____. Escola Pública Brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (Org). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIZZO, G. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência** Ano XXV, n. 40, p. 192-206, jun. 2013.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Rio de Janeiro; Bragança Paulista: Vozes, Editora Universitária São Francisco, 2007.

_____. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. Notas sobre o teorizar em educação física: um olhar sobre a contribuição de Valter Bracht ao debate epistemológico. **Movimento**, v. 19, n. 3, p. 257-274, jul./set. 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.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25ªed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O ensino de epistemologia na (pós)graduação em Educação Física: experiências, dificuldades e desafios na UFES. 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. 107-134.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. 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, set. 2009.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. – 26.reimp.- São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HOLLANDA, H.B. (org.) **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2.ed.5.reimp. – São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.

KANT, I. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KIRK, D.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Pedagogia Crítica da Educação Física: desafios e perspectivas contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25061, 2019.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. – 2ed. 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.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

_____; SURDI, Aguinaldo C. Fenomenologia, movimento humano e educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

_____; SANTOS, L. Se-movimentar: uma concepção fenomenológica do movimento humano. In: HERMIDA, J. (org). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LENIN, V. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOMBARDI, J. C. Globalização, Pós-modernidade e Educação. *In*: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. – 3. ed.. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

_____. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.51-72, 1996.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social I**; Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, NélioSchneider. – 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

LYOTARD, J. F. **A condição Pós-Moderna**. – 17ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nosso dias. – 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. – 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MARTINELI et. al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 28, 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, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. – 4.reimp. – São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.reimp. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e o socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Biotempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat More. E-book, 1999.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI/João Paulo Medida; Edson Marcelo Hungaro, Rogério dos Anjos, Valter Bracht, colaboradores. – 26ª ed. – Campinas, SP; Papyrus, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Educação Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, F. C. T. **A Educação Física Escolar e o mundo do trabalho em tempos de crise do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MORSCHBACHER, M. **Formação de professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2016.

MOTTA DE SOUZA, J. P. Epistemologia da educação física: análise da produção científica do programa de pós-graduação da faculdade de educação física da Unicamp (1991-2008). **Motrivivência**, n. 36, p. 247-267, jan. 2011.

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.

NÓBREGA, T. P. da. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set. 2014.

NOSAKI, H. T.; QUELHAS, Á. A.. Políticas Neoliberais e as Modificações na Formação do Professor de Educação Física: Em defesa da Politecnicidade, 2006. SEMINÁRIO DA REDEESTADO, 6, **Anais...** Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

NOZAKI, Hajime Tackeuchi. **Educação Física e o reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399f. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

PAGNI, P. A. Infância, Experiência Formativa e Filosofia. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Org). **Cultura e Alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 39-60.

PAULO NETTO, J. **Modernidade e Pós-Modernidade**. Palestra organizada pelo Núcleo de Estudos em Sociologia do Trabalho – NEST/UERJ, 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fHrZi1F7jd4&t=3287s>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. – 7 ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RAMOS, F. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul – Gestão 2011-2014 – e sua relação com a educação física e mundo do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REZER, R.; NASCIMENTO, J.; FENSTERSEIFER, P. E. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, p.1-14, set. 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. 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: 10 mai. 2020.

_____. 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/gttepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A1nchez%20Gamboa.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SANFELICE, J. L. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. – 3. ed.. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

SANT’ANNA, S. A cosmovisão dialético-materialista da história. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.reimp. São Paulo: Martin Claret, 2010.

SANTOS JUNIOR, C. L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elemento para pensar a escola da transição. In PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L.; AGUDO, M.; (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. – 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCAPIN, G. J. **Educação Física e Escola Pública**: trato pedagógico na formação básica para (re)produção do capital. Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar – Monografia de Especialização: UFSM, 2018.

SCAPIN, G. J.; SOUZA, M. S. A escola pública na sociedade capitalista: a escolarização como instrumento para (re)produção do capital. In: **Educação: políticas, estrutura e organização**. Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SERON, T. D. et al. Apropriação dos conceitos de Lev Semenovitch Vygotsky no âmbito das pesquisas em educação física. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 75-91, abr./jun. 2011.

SILVA, R. V. **Mestrados em educação física no Brasil**: pesquisando suas esquisas. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

SILVA, R. V. **Pesquisa em educação física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1997.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOUZA, Juliano de. Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de Educação Física?). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 4, p. 43-63, 2019.

SOUZA, G. **Inimigos públicos**: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil. 1.ed. São Paulo: Usina Editora, 2017.

SOUZA JUNIOR, M. et al. Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão. **Rev. Bras. Ciên. Esporte**, Florianópolis. V. 33, n. 2, p. 391 – 411, abr/jun, 2011.

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

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

SOUZA, M. S.; SCAPIN, G. J. Educação Física: concepções pedagógicas na formação básica para (re)produção do capital. *In*: NETO, A. B.; BRITO, E. A. (Org). **Cultura Corporal: política, formação e prática pedagógica**. Belém, PA: Centro de Ciências e Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, 2019.

SOUZA et.al. Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos da Educação Física (LEEDEF): o compromisso no processo de ensino, pesquisa e extensão na relação entre Educação Física e o Mundo do Trabalho. *In*: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C (orgs). **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. Epistemologia e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. – **Revista Digital do Paideia**. Vol.2, num.2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635490/3283>. Acesso em: 20 out. 2019.

_____. 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.

TEIXEIRA, David Romão. Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

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.

VAZ, A. F. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, v. 25, p. e25069, jan./dez. 2019.

VELOZO, E. L. Educação física, ciência e cultura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 3, p. 79-93, 2010.