

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação Física
Departamento
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

THAÍS COURY PIANTINO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA**

BRASÍLIA
2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

THAÍS COURY PIANTINO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Atividade Física e Esporte

Linha de pesquisa: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro

BRASÍLIA
2023

A todas as brasileiras e brasileiros que defendem a democracia, a educação pública de qualidade e o SUS.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcelo Húngaro, por esses anos de parceria, troca, aprendizado e admiração mútua. Pela confiança ao direcionar minha pesquisa para um tema, até então desconhecido, me despertando curiosidade e interesse sobre a estética marxista, que se mostra tão pertinente e apropriada à minha história de vida, por acolher e ensinar com sabedoria, gentileza e, principalmente, muita generosidade.

Aos professores da banca, Dr. Daniel e Dr. Roberto Lião por participarem da minha defesa e por terem acompanhado e colaborado, desde a qualificação, com a elaboração deste trabalho.

À Universidade de Brasília e FEF, por ter me acolhido na graduação e no programa de mestrado, me proporcionando imensuráveis experiências e conhecimentos.

Aos professores que ministraram as disciplinas das quais tive o prazer e a honra de participar durante o mestrado: professores Drs. Marcelo Húngaro, Fernando Mascarenhas, Jonatas Maia, Pedro Athayde e Ana Cotrim.

Ao professor Juarez Sampaio, meu mestre na graduação, pelo apoio e incentivo para ingressar no programa de Pós-graduação, dez anos depois de licenciada.

Ao querido amigo José Eduardo, pelos ensinamentos, paciência e generosidade, nos anos de trabalho juntos pela Educação Física na Coordenação Regional de Ensino do Paranoá /Itapoã.

À querida amiga Gisele Gemmi, pela revisão deste trabalho, pela inteligência compartilhada e pelo ouvido sempre atento, carinhoso e bem-humorado.

Aos meus pais, por me passarem valores progressistas, consciência crítica da realidade, consciência política e solidariedade. Por me darem todo o suporte necessário e oportunidade para estudar, me instruir culturalmente, viajar e desfrutar das oportunidades da vida. Pelo incentivo e encorajamento sempre que trabalhei com arte circense ou dança e no desenvolvimento da minha vida acadêmica.

À minha mãe, Soraya, por ter me estimulado e incentivado no caminho da dança, além de ter sido minha primeira professora de dança do ventre.

Ao meu pai, que me apresentou o circo, o teatro, os festivais, orquestras e shows musicais, sempre nos levando nos eventos artísticos e culturais.

À minha irmã, Raquel, minha caçula amada, pelo amor e companheirismo.

A todos os meus familiares e amigos pelo apoio, incentivo e trocas de boas ideias.

Ao meu amor João, pai da filha que está no meu ventre, por todo amor, cuidado e compartilhamento de ideias e valores.

A indiferença opera com força na história. Opera passivamente, mas opera. É a fatalidade; é aquilo com o que não se pode contar; é o que interrompe os programas, subverte os melhores planos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a sufoca. O que vem em seguida, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heróico (de valor universal) pode desencadear, não se deve tanto a iniciativa operante de poucos, quanto à indiferença, o absenteísmo dos muitos.”

(Antonio Gramsci)

Apresentação

A apreciação e a vivência artísticas fazem parte da minha vida desde a infância. Meu pai, enquanto ator e circense, me ensinou e incentivou o desenvolvimento dessas habilidades. A partir dos 3 anos de idade me apresentava como palhaça e, mais tarde, fiz aulas de teatro, acrobacia e malabarismo. Já sob influência da minha mãe iniciei meus estudos na dança aos nove anos, praticando balé, jazz, dança moderna e dança do ventre e me profissionalizei nesta última. A dança se fez muito presente na minha vida desde cedo e participou fortemente da minha formação e na de muitas mulheres que tive a oportunidade de ensinar. Foi também a dança que me levou a cursar Educação Física na Universidade de Brasília.

Ministrei aulas e performei por mais de 20 anos, dançando também em países árabes como Líbano, Emirados Árabes e Bahrein. Em 2014 coordenei o projeto social Dança do Ventre no Varjão, patrocinado pelo Fundo de Apoio à Cultura da Secretaria de Cultura do DF, em que quase 50 mulheres da comunidade participaram das aulas de dança do ventre, ensaios, figurino, maquiagem e apresentação no teatro.

A Vila Varjão, apesar da proximidade ao Lago Norte, é uma comunidade periférica na qual grande parte da população tem baixa escolaridade, pouca renda e pouco acesso à cultura e à arte. Assim, a oportunidade de participar das aulas 3 vezes por semana, aprender coreografia, ter figurino próprio e se apresentar em um teatro era um momento único e muito valorizado pelas participantes. Inicialmente, o projeto foi idealizado para contemplar 20 mulheres, mas a procura e o interesse foram tamanhos que mais de 80 mulheres e crianças com idades entre 4 e 84 anos passaram pelas aulas e, ao final, 49 moradoras da comunidade concluíram o curso com a apresentação final.

O impacto que a dança, assim como as artes em geral, causa no processo de formação humana, sempre foi um tema do meu interesse, e, a partir do depoimento das alunas do projeto, esse interesse se intensificou. Além do impacto causado na vida de cada uma delas, também foi muito significativo para os familiares que estavam na plateia assistindo a mãe, a esposa, a tia, a avó ou a filha. O projeto foi realizado com a dança do ventre, mas poderia ter sido com outro tipo de arte e diferentes formas de arrebatamento.

Também em 2014 ingressei na Secretaria de Educação do DF como professora efetiva, dando aulas de Educação com Movimento para crianças do Paranoá e Itapoã. Seis meses depois me tornei coordenadora intermediária de educação física na Coordenação Regional de Ensino do Paranoá e Itapoã onde, durante cinco anos, coordenei os projetos de educação física das escolas da região, como Centro de Iniciação Desportiva, Ginástica nas Quadras, Educação com Movimento e outros, além de integrar a equipe organizadora dos Jogos Escolares do Paranoá e Itapoã.

Em 2019, me inscrevi no processo seletivo do PPGEF-UnB e, por sugestão do meu orientador, Marcelo, iniciei a pesquisa em Estética Marxista, pela ótica do pensador György Lukács, um assunto que até então não havia tido contato e que, no entanto, parecia se encaixar perfeitamente na minha relação com a arte. O conhecimento que venho adquirindo desde então, traz algumas respostas sobre o impacto da arte na vida daquelas mulheres que participaram do projeto de dança no Varjão e que expressaram em seus depoimentos aspectos que podem ser identificados nas leituras que realizo no campo da estética Marxista. O corpo como instrumento de percepção do mundo, explorado na sua ampla capacidade, dimensões e sentidos e potencializado através da arte amplia as possibilidades de conhecimento de si e da realidade.

Além das vivências e percepções pessoais que justificam o meu interesse em estudar a estética marxista nas aulas de educação física, existe também o compromisso social de refletir sobre os direitos dos cidadãos a uma educação mais integral e o desenvolvimento do pensamento crítico para a transformação da sociedade e diminuição das desigualdades sociais.

RESUMO

A presente dissertação apresenta possibilidades de aplicação da educação estética e da educação dos sentidos como recursos para o desenvolvimento de uma formação omnilateral e de uma consciência crítica. Em Marx, o conceito de omnilateralidade aparece nos manuscritos de Paris como uma oposição à unilateralidade imposta pelo modelo de produção capitalista ao desenvolvimento do ser humano. O termo deriva do adjetivo alemão *allseitig* e pode ser traduzido como “polimórfico”, “universal”, “completo”, “geral”, também pode associar-se à palavra *allseits* que significa de todos os lados, plenamente. A estética, numa perspectiva marxista, é apresentada como uma categoria fundamental para o desenvolvimento humano e, por conseguinte, da sensibilidade, do senso crítico e da compreensão da realidade. Nesse sentido, buscamos aqui correlacionar o desenvolvimento da sensibilidade artística com o processo de formação para a emancipação humana. As aulas de educação física – que tem sua especificidade ancorada na cultura corporal – podem ser um importante estímulo à formação humana sensível, crítica, humanista e socialmente orientada para a construção de uma sociedade justa e igualitária, uma vez que têm a possibilidade de contribuírem para uma educação dos sentidos humanos.

Palavras-chave: educação estética; estética marxista; educação dos sentidos; educação física; formação crítica.

ABSTRACT

The present dissertation presents possibilities for applying aesthetic education and the education of the senses as resources for the development of omnilateral training and critical awareness. In Marx, the concept of omnilaterality appears in the Paris manuscripts as an opposition to the unilaterality imposed by the capitalist production model on human development. The term derives from the German adjective *allseitig* and can be translated as “polymorphic”, “universal”, “complete”, “general”, it can also be associated with the word *allseits* which means from all sides, fully. Aesthetics, from a Marxist perspective, is presented as the fundamental category for human development and, therefore, for sensitivity, critical sense and understanding of reality. In this sense, we seek here to correlate the development of artistic sensitivity with the training process for human emancipation. Physical education classes – which have their specificity anchored in body culture – can be an important stimulus to sensitive, critical, humanistic and socially oriented human formation for the construction of a just and egalitarian society, since they have the possibility of contributing to an education of the human senses.

Keywords: aesthetic education; Marxist aesthetics; education of the senses; physical education; critical education.

LISTA DE TABELAS

“EDUCAÇÃO ESTÉTICA” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”	64
“ESTÉTICA MARXISTA”	68
“EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”	71
“EDUCAÇÃO ESTÉTICA” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”	73
“EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”	78

Sumário

2. Introdução	11
3. Metodologia	16
4. A guerra cultural como ferramenta de dominação política ou A classe dominante contra a arte, a cultura e a educação pública	20
5. Estética Marxista	34
6. Arte e Educação: A Formação Crítica na Escola	49
7. A Educação dos Sentidos nas Aulas de Educação Física	56
8. A Produção Acadêmica no Brasil sobre Educação Física, Estética e Educação dos Sentidos	63
9. Considerações finais	81
10. Referências	86

Introdução

A presente dissertação traz como objetivo analisar as possibilidades da Educação Estética e da Educação dos Sentidos nas aulas de Educação Física como um processo formativo que contribui para a formação integral e compreensão crítica da realidade. Com base no entendimento de que a Educação dos sentidos é uma educação corporal, compreendemos que a aula de educação física tem grande potencial exploratório das dimensões sensoriais dos estudantes e que o desenvolvimento dos sentidos deve ser elemento fundamental na formação desses indivíduos, especialmente nesse componente curricular.

A necessidade de se desenvolver o pensamento crítico sempre se fez presente em uma sociedade classista e desigual, no entanto, essa necessidade vem sendo intensificada com os acontecimentos políticos nacionais que ameaçaram a democracia e os direitos dos cidadãos, com muito custo, adquiridos. Este trabalho foi escrito durante o governo de Jair Bolsonaro e a guerra cultural instaurada pelo bolsonarismo no país. Tal fenômeno não pôde ser ignorado, uma vez que estamos aqui falando de arte, cultura, educação e pensamento crítico, todos assuntos duramente atacados por essa onda conservadora. A formação do pensamento crítico é encarada neste trabalho como um recurso essencial para o pleno desenvolvimento do ser humano. Ter consciência da realidade, da divisão de classes sociais, dos direitos e deveres, das possibilidades disponíveis no mundo pelas produções genéricas, o emprego dos sentidos nas inúmeras oportunidades oferecidas pelo mundo, são fatores primordiais quando buscamos uma formação omnilateral¹, segundo a teoria marxista.

¹ O conceito de omnilateralidade aparece nos manuscritos de Paris como uma oposição à unilateralidade imposta pelo modelo de produção capitalista ao desenvolvimento do ser humano. “No alemão, “essência omnilateral” diz-se *allseitiges Wesen* enquanto “de uma maneira omnilateral”, auf eine allseitige Art. O termo “omnilateral” remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa todo/a e *Seite* que, dentre vários sentidos, indica lado, página. Assim, *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: “polimórfico”, “universal”, “completo”, “geral”; pode ainda vincular-se a *allseits* que significa de todos os lados, plenamente. (DELLA FONTE, 2020, p. 30)

O pensamento de Marx é basilar na construção dessa exposição, uma vez que, para discutirmos a sociedade atual, se faz inevitável a análise crítica do modo de produção em que ela se insere, a sociedade capitalista. Além disso, revela-se cada vez mais forte no Brasil as teorias de oposição, difamação e vilanização dos conceitos marxistas.

No primeiro capítulo “A guerra cultural como ferramenta de dominação política ou a classe dominante contra a arte, a cultura e a educação pública”, buscamos desvelar como a produção material, no sistema socioeconômico capitalista, interfere diretamente e produz a vida social, nos aspectos de uma formação crítica. Para tanto, nos apoiamos nos acontecimentos dos últimos anos do nosso país, que culminaram na eleição de um presidente assumidamente antidemocrático que trouxe à tona um conservadorismo preconceituoso que ameaçou as liberdades e negligenciou (e atacou) a cultura, a arte e a educação pública. Trazer os impactos do governo de extrema direita iniciado em 2019 e o período da ditadura militar com suas censuras, aflora reflexões a respeito do tratamento dado à arte, cultura e educação quando o interesse é a dominação da classe trabalhadora e a manutenção das desigualdades sociais. A elaboração dessas constatações só é possível a partir da teoria marxista que revela o aspecto intencional das desigualdades e da exploração, descartando a naturalidade de tais fenômenos, como é muitas vezes, equivocadamente, encarado. As disputas políticas que sempre existiram no Brasil, nunca se revelaram tão extremas e violentas, como relatamos aqui ao abordar a guerra cultural instaurada neste período e sua intensificação no período das eleições de 2022, principalmente na disputa em segundo turno entre os candidatos à presidência, Lula e Bolsonaro (que acontece neste momento, enquanto escrevo). “A manipulação mental coletiva não é somente uma obsessão intelectual, mas, sobretudo, um projeto de dominação política.” (ROCHA, 2021, P. 101).

No segundo capítulo “Estética marxista” pesquisamos a estética e a educação dos sentidos na perspectiva marxista. A partir do pensamento lukacsiano e marxista, principalmente dos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, abordamos a formação do ser social, a construção das suas necessidades subjetivas, e as opressões dessas pelo sistema capitalista. Uma dessas

necessidades destacada no presente trabalho, pela sua essencial importância para o pleno desenvolvimento humano, é a arte. O ser humano, na medida que se objetiva criando as necessidades para além das necessidades animais, vai se conhecendo enquanto ser subjetivo e repleto de singularidades, capacidades, criatividades e necessidades, como é o caso da arte. Abordamos também o conceito de “catarse” como um elemento pedagógico que, apesar de importante no processo de aprendizagem, não é considerado nas diretrizes pedagógicas da educação brasileira, tampouco nas instituições de ensino.

O terceiro capítulo “Arte-educação: A formação crítica na escola” estuda a escola enquanto principal ambiente de formação humana e sua capacidade de formação crítica a partir da arte-educação. Questionamos a produção das desigualdades sociais pelo sistema escolar e, por outro lado, a capacidade da instituição em transformar tal sociedade, percebendo o estudante como ser integral, pensante, sensível, crítico e protagonista da própria vida. Nos embasamos em grandes educadores como Paulo Freire, defendendo o desenvolvimento da autonomia da compreensão do mundo e o reconhecimento das opressões das classes dominantes; e Dermeval Saviani, autor da Pedagogia Histórico-crítica, que estabelece uma visão crítica da educação, reconhecendo as limitações da escola e as influências sofridas por ela, pelo modo de produção e compreende que uma educação transformadora só se dará se construída a partir do ponto de vista do interesse dos dominados. Esse capítulo também enfatiza a importância da escola na oferta de atividades culturais e artísticas, com o objetivo de democratizar tais oportunidades de aprendizagem. Pretender a escola como um espaço de democratização do conhecimento, de formação de consciência crítica e de sujeitos agentes na transformação do mundo é pensar na educação para superação dos interesses do capital, formando, portanto, necessidades elevadas, que vão além das necessidades ofertadas por esse sistema.

O quarto capítulo “A educação dos sentidos nas aulas de educação física” introduz um breve histórico da educação física e o caráter utilitarista e alienado atribuído ao componente curricular, que até os dias de hoje é combatido por pensadores progressistas da área. As valências eugênica e higiênica, o militarismo e a disciplinarização aplicados à Educação Física contribuíram

fortemente para a desvalorização do componente curricular enquanto uma atividade essencial no currículo escolar. Nas escolas de educação básica ainda pode ser presenciada uma subjugação das aulas de educação física em detrimento de outras disciplinas. O movimento renovador da década de 80 iniciou uma importante discussão para se pensar em uma prática pedagógica mais progressista e crítica para a Educação Física. A discussão se mantém presente e de grande relevância para educadores que compreendem que as aulas de educação física são um ambiente fértil e favorável para o desenvolvimento de capacidades humanas, uma vez que nessas aulas o indivíduo tem a possibilidade de ser estimulado em sua totalidade.

O capítulo seguinte “A produção acadêmica no Brasil sobre Educação Física, Estética e Educação dos Sentidos”, analisa a produção brasileira disponível que medeia Educação Física, Estética e Educação dos Sentidos. Iniciamos trazendo as contribuições teóricas do AVANTE - Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer - da PPGEF/UnB, do qual faço parte desde que ingressei no programa de pós-graduação, em 2019. O grupo, desde 2010, vem enriquecendo o debate da valorização da educação física e sua contribuição para o pensamento crítico. Também busquei no portal da CAPES, teses, dissertações e artigos que abordam temas como “educação estética”, “educação dos sentidos” e “estética marxista” que podem contribuir com o debate. Primeiro busquei no Catálogo de teses e dissertações da CAPES as palavras “educação estética” AND “educação física”, depois na mesma plataforma, “estética marxista” AND “educação física”, por não encontrar nenhum resultado busquei por “estética marxista” e, posteriormente, por “educação dos sentidos” AND “educação física”. Além das dissertações e teses, busquei os artigos científicos no Portal de periódicos da CAPES, por assunto: “educação estética” AND “educação física” e também, “educação dos sentidos” AND “educação física”.

As possibilidades de uma educação dos sentidos nas aulas de educação física serão analisadas neste trabalho a partir de outros autores que já refletiram a respeito do assunto e a partir de uma mediação com a estética na perspectiva marxista e sua característica revolucionária e crítica contra as opressões da sociedade capitalista.

A educação dos sentidos na escola dá oportunidade a muitos estudantes que não poderiam vivenciá-la fora dela. O acesso à arte de forma ampla e diversificada desperta nos indivíduos um olhar para o mundo, apenas por ela provocado e que sem essa experiência sua formação como ser humano fica incompleta.

Metodologia

Apenas o autêntico método do marxismo, que se esforça por investigar, a partir de seu ser real, as formas necessárias de consciência que emergem a partir dos movimentos reais do ser social, as quais, por isso, desempenham um papel real em seu desenvolvimento, mesmo se, todavia, tão desigual, com frequência paradoxalmente contraditório, é capaz, aqui de alcançar resultados autênticos.

(LUKÁCS, 2018, p. 475)

Aspirando a realização de uma análise da totalidade e essência do fenômeno em questão, a pesquisa tem como fundamento metodológico o *materialismo histórico-dialético*, no qual, segundo Frigotto (2000), valoriza prioritariamente a transformação da sociedade a partir da problematização da realidade através de uma visão crítica, tanto na esfera do conhecimento quanto do contexto histórico-cultural. De acordo com o autor, a construção dessa transformação da realidade deve ser abordada sob a ótica da impermanência, em que os acontecimentos se dão de forma dinâmica e carecem de constantes revisitações.

O método de pesquisa utilizado por Marx ao investigar as relações sociais de produção na ordem burguesa, no séc. XIX, não foi sistematizado por ele, mas em alguns de seus textos o autor descreve quais foram as suas estratégias de pesquisa para desvelar seu objeto.

O ponto de partida para o conhecimento da verdade é, para Marx, a realidade factual, o concreto. É a partir da constatação de um ou mais fatos e não de uma ideia abstrata que se inicia uma investigação social. No entanto, apesar de não ser ponto de partida para uma pesquisa social, a abstração é um elemento essencial no processo de teorização dos conhecimentos adquiridos no decorrer das sucessivas aproximações do objeto (HÚNGARO, 2014).

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. (MARX e ENGELS, 2007, p. 93)

A aparência não pode ser compreendida como a realidade em si, mas é a partir dela que podemos alcançar a essência da verdade. Portanto, o que a princípio só parece ser real deve ser suspeitado e negado - mas não ser cancelado ou ignorado -, para então se construir o conhecimento. Conhecimento que não é estável, imóvel, e sim um processo em constante transformação, “como movimento, enfim como *vir a ser*, que carrega em si elementos de superação e de continuidade.” (HÚNGARO, 2014, p. 19).

Em *A Ideologia alemã*, Marx e Engels criticam os teóricos que criam suas concepções históricas sem considerar como fundamental a “base real da história”, excluindo a relação dos homens com a natureza. Os filósofos idealistas ocultam as relações humanas, que são reais, e se baseiam apenas na moral e na religião, e nisso se equivocam, pois acreditam que o pensamento governa o mundo. Ao criticar o hegeliano Bruno Bauer, dizem os autores:

Ao seu objetivo de escrever uma história do passado para fazer resplandecer com a maior intensidade a glória de um personagem não histórico e de suas fantasias, corresponde, pois, que não seja citado nenhum dos verdadeiros acontecimentos históricos, nem mesmo as intervenções verdadeiramente históricas da política na história, e que, em seu lugar, nos seja oferecida uma narração que não se baseia em estudos mas sim em construções artificiais e em intrigas literárias - como foi o caso de São Bruno em sua já esquecida *História do século XVIII*. (MARX e ENGELS, 2007, p. 45)

Nesse trecho os dois pensadores questionam o idealismo de herança hegeliana com que eram produzidas as concepções teóricas nessa época, que admitia ser o conceito, a teoria, as ideias e as especulações as fontes primordiais de conhecimento e rejeitavam os elementos materialistas da história. Para “demonstrar a supremacia do espírito na história”, de acordo com Marx e Engels, os filósofos utilizavam três truques que faziam com que o materialismo fosse excluído do processo de conhecimento histórico:

Nº 1. Deve-se separar as ideias dos dominantes - que dominam por razões empíricas, sob condições empíricas e como indivíduos materiais - desses próprios dominantes e reconhecer, com isso, a dominação das ideias e das ilusões na história.

Nº 2. Deve-se colocar uma ordem nessa dominação das ideias, demonstrar uma conexão mística entre as ideias sucessivamente dominantes, o que pode ser levado a efeito concebendo-as como “autodeterminações do conceito” (o que é possível porque essas ideias, por meio de sua base empírica, estão realmente em conexão

entre si e porque, concebidas como meras ideias, se tornam autodiferenciações, diferenças estabelecidas pelo pensamento)
N° 3. A fim de eliminar a aparência mística desse “conceito que se autodetermina”, desenvolve-se-o numa pessoa - “a autoconsciência” - ou, para parecer perfeitamente materialista, numa série de pessoas, que representam “o conceito” na história, nos “pensadores”, nos “filósofos”, nos ideólogos, concebidos como os dominantes. Com isso, eliminam-se da história todos os elementos materialistas e se pode, então, soltar tranquilamente as rédeas de seu corcel especulativo. (MARX e ENGELS, 2007, p. 50)

Marx e Engels dissertaram a respeito do “processo de decomposição do sistema hegeliano” (MARX e ENGELS, 2007, p. 85), no período de 1842 a 1845, quando entrou em crise a filosofia alemã e sua base ideológica, gerando uma “mudança histórico-mundial”. Para compreender esse processo de transformação os autores reforçam sua abordagem materialista:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica.
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. (MARX e ENGELS, 2007, p. 36)

O processo de investigação materialista parte de pressupostos que são fatos da vida real e não ideias que surgem no pensamento. Contrariando o modo de concepção do pensamento hegeliano, Marx e Engels têm como ponto de partida da formação da consciência “os homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.” (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 20)

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica-por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto,

algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 22)

Para a realização da pesquisa, será feita uma revisão bibliográfica do que já foi produzido a respeito da Educação Estética e Educação dos Sentidos nas aulas de educação física em artigos, livros, dissertações e teses, analisando as concepções de referência, comparando com a concepção marxista e apontando as possíveis lacunas na produção acadêmica da área.

Os problemas sociais como as desigualdades, a falta de acesso à arte e cultura por parte da classe trabalhadora e a alienação política serão ponto de partida para a investigação das possibilidades de formação omnilateral nas aulas de educação física.

A teoria social em Marx oferece uma gama de intérpretes que irão contribuir para a exploração das categorias que surgirem no decorrer da investigação. Autores como, Karl Marx, Frederick Engels, Gyorg Lukács, Leandro Konder, Celso Frederico, Paulo Freire e Dermeval Saviani, se fizeram essenciais para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO I

A guerra cultural como ferramenta de dominação política ou a classe dominante contra a arte, a cultura e a educação pública

A Amazônia em chamas, a censura voltando, a economia estagnada, e a pessoa quer falar de quê? Dos cafonas. Do império da cafonice que nos domina. Não exatamente nas roupas que vestimos ou nas músicas que escutamos – a pessoa quer falar do mau gosto existencial. Do que há de cafona na vulgaridade das palavras, na deselegância pública, na ignorância por opção, na mentira como tática, no atraso das ideias.

O cafona fala alto e se orgulha de ser grosseiro e sem compostura. Acha que pode tudo e esfrega sua tosquice na cara dos outros. Não há ética que caiba a ele. Enganar é ok. Agredir é ok. Gentileza, educação, delicadeza, para um convicto e ruidoso cafona, é tudo coisa de maricas.

O cafona manda cimentar o quintal e ladrilhar o jardim. Quer todo mundo igual, cantando o hino. Gosta de frases de efeito e piadas de bicha. Chuta o cachorro, chicoteia o cavalo e mata passarinho. Despreza a ciência, porque ninguém pode ser mais sabido que ele. É rude na língua e flatulento por todos os seus orifícios. Recorre à religião para ser hipócrita e à brutalidade para ser respeitado.

A cafonice detesta a arte, pois não quer ter que entender nada. Odeia o diferente, pois não tem um pingão de originalidade em suas veias. Segura de si, acha que a psicologia não tem necessidade e que desculpa não se pede. Fala o que pensa, principalmente quando não pensa. Fura filas, canta pneus e passa sermões. A cafonice não tem vergonha na cara.

O cafona quer ser autoridade, para poder dar carteiradas. Quer vencer, para ver o outro perder. Quer ser convidado para cuspir no prato. Quer bajular o poderoso e debochar do necessitado. Quer andar armado. Quer tirar vantagem em tudo. Unidos, os cafonas fazem passeatas de apoio e protestos a favor. Atacam como hienas e se escondem como ratos.

Existe algo mais brega do que um rico roubando? Algo mais chique do que um pobre honesto? É sobre isso que a pessoa quer falar, apesar de tudo que está acontecendo. Porque só o bom gosto pode salvar este país.
(YOUNG, 2019)

Compreendemos que o primeiro passo para a transformação social é a conscientização de que na sociedade capitalista é inerente a desigualdade social, a injustiça, as limitações do desenvolvimento humano pleno, a divisão de classes e a pobreza. A conscientização desses problemas sociais como uma condição *sine qua non* para a perpetuação do sistema capitalista é um fator revelador para que essas características deixem de ser compreendidas como acontecimentos naturais e inevitáveis - e, por isso, aceitáveis. O pensamento crítico deve ser, portanto, imprescindível à transformação social com vistas à uma condição de vida mais humanizada, igualitária e emancipatória.

Por se tratar de um sistema que depende da coisificação do ser humano para que este tenha sua vida objetivada mais no *ter* do que no *ser*, é relevante para o sistema capitalista que as pessoas não desenvolvam a humanização, a sensibilidade e as diversas dimensões da existência. E, como um ciclo que se retroalimenta, ao não praticar atividades que desenvolvam habilidades como a educação dos sentidos, a educação estética, a sensibilidade artística e o senso crítico, o ser humano fica disponível para trabalhar, gerar lucro, consumir e se alienar em relação à emancipação humana e à transformação social. “As carências do trabalhador são assim, [...], apenas a necessidade de conservá-lo *durante o trabalho*, a fim de que a *raça dos trabalhadores não desapareça.*” (MARX, 2010, p. 92)

As limitações impostas à classe trabalhadora se refletem nas questões ideológicas ditadas pela classe dominante, que no Brasil, passam por insistentes ameaças de tentativa de uma profunda transformação, especialmente no governo de 2019 a 2022. Analisando as pastas da cultura e da educação no governo Bolsonaro, pudemos identificar uma tentativa de negação das políticas do governo anterior, que revela uma oposição de valores, costumes e ideias.

A negação da ciência, o revisionismo histórico, o desprezo pela arte, pela cultura e pelas universidades públicas se fizeram presentes ainda nas

campanhas eleitorais e se confirmaram nas ações do governo desde o início de seu mandato. A crônica de Fernanda Young, epígrafe que inaugura este capítulo, revela a indignação de uma artista crítica e seu olhar sobre uma parcela da população que se vê representada por esse governo. Uma burguesia conservadora que não aceita a transformação social e defende a manutenção do *status quo*. A defesa da família tradicional, os preconceitos contra mulheres, negros, LGBTs e pobres, antes disfarçados, passaram a ser explícitos e disseminados com as atitudes e discursos do presidente.

Os anos entre 2018 e 2022, no Brasil, foram marcados por uma “polarização” cultural e política, que vem crescendo desde 2013 e tem o golpe de 2016, como momento marcante dessa divisão. O Brasil pôde perceber a separação política entre direita e esquerda de forma mais nítida e rivalizada quando se viu diante das eleições de 2018, em que os dois candidatos à presidência no segundo turno eram tão opostos quanto os interesses das diferentes classes sociais brasileiras. De forma generalizada, encontramos do lado direito, os conservadores, defensores da família tradicional brasileira, que, de acordo com Miguel (2018, p. 19) os “setores mais extremados incluem três vertentes principais, que são o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do antigo anticomunismo”. E o lado esquerdo defendido pelos progressistas, intelectuais, críticos, artistas, as chamadas “minorias” entre outros. O ataque às artes e à cultura pelos conservadores se fez mais presente e explícita. A extrema direita, declaradamente antidemocrática, impulsionou uma guerra cultural, não apenas contra os adversários políticos, mas contra a própria cultura, “a cultura como aquilo que é a sublimação da experiência humana, a cultura como resultado dessa troca que deixa a violência de lado em prol da simbolização, em prol da representação.” (BUSSI, 2022).

A *retórica do ódio* tem grande relevância para a compreensão do crescimento do movimento de direita que emerge com força especialmente nas eleições de 2018. A tarefa de Olavo de Carvalho na disseminação de ideias equivocadas, mentirosas e de negação de qualquer coisa que faça alusão à esquerda, foi bastante eficaz na construção de um “exército” de seguidores que abdicaram da própria capacidade crítica para simplesmente se entregar à negação.

O resultado dessa técnica, transmitida por Olavo de Carvalho para dezenas, talvez centenas de milhares de pessoas, sobretudo jovens, por meio de cursos online ou simplesmente pelo consumo de uma miríade de vídeos disponíveis na Internet, é o ensurdecimento deliberado em relação a tudo o que não espelhe as próprias convicções, em geral radicais e, por isso mesmo, favoráveis à resolução violenta de conflitos. (ROCHA, 2021, p. 44)

A adesão ao olavismo com sua oratória infundada e ao bolsonarismo com seu autoritarismo, que inviabilizam qualquer diálogo ou evidências factíveis, depende necessariamente de uma acriticidade cega de seus ascetas:

Olavo de Carvalho desempenhou, com rara eficácia, o papel de artífice de um sistema de crenças, cujo caráter binário, maniqueísta mesmo, favoreceu a adesão apaixonada, irracional até, de um número sempre crescente de adeptos ao longo de décadas de pregação, cuja violência verbal somente atrai ainda mais seus acólitos. (ROCHA, 2021, p. 70)

[...] nega-se o racismo, louva-se o velho testamento, ataca-se o comunismo, denuncia-se a doutrinação nas escolas, alveja-se o feminismo, anuncia-se o caos com a eventual legalização da maconha, celebra-se o empreendedorismo, defende-se a força policial, nega-se o conflito de classes, alveja-se Paulo Freire: uma enciclopédia do reacionarismo que chegou ao poder em 2018. (ROCHA, 2021, p. 59)

As obras de Olavo de Carvalho, vastamente distribuídas entre seus "discípulos", são essenciais para a compreensão do trabalho realizado pelo autor na construção de uma visão de mundo que rejeita os fatos, a realidade e se utiliza do ódio aos seus opositores. "Como se trata de um sistema de crenças, uma vez internalizado, ele tende a se tornar imune a contestações externas, pois como mecanismo de defesa, entra em cena o fenômeno da dissonância cognitiva". (ROCHA, 2021p. 72)

[...] a difusão de uma linguagem própria e vagamente conceitual; a disseminação da *retórica do ódio* como forma de desqualificar os adversários; o palavrão como argumento de autoridade; a reconstrução revisionista da história da ditadura militar; a identificação do comunismo como inimigo eterno a ser eliminado uma e outra vez (e sempre de novo); a presunção de uma ideia bolorenta de alta cultura; a curiosa pretensão filosofante; a divertida veneração pelo estudo de um latim sem declinações e pelo desconhecimento metódico de um grego, grego de fato; a elaboração de labirínticas teorias conspiratórias de dominação planetária; a adesão iniciática a um conjunto de valores incoerentes;[...] (ROCHA, 2021, p. 71)

A guerra cultural bolsonarista tem grande influência na doutrinação de Olavo de Carvalho e tem o claro objetivo de transformar e aniquilar as instituições democráticas e com o apoio de um povo, que em nome de Deus, da família, contra a legalização do aborto e qualquer coisa que não seja “puramente” conservadora. Muitos não acreditaram na possibilidade da eleição de um ex-deputado que durante quase 30 anos nada de significativo fez pela população, que sempre emitiu discursos de ódio, preconceituosos e antidemocráticos. Ele foi eleito “quase” democraticamente. Quase porque a prisão do candidato preferido, Lula, sem nenhuma prova de suas acusações, foi imprescindível para abrir espaço para o novo presidente. Em seus discursos, Bolsonaro nunca deixou de expressar seu ódio pela esquerda e pelo fantasma do comunismo.

O anticomunismo de almanaque de Guerra Fria foi o primeiro passo na ascensão da nova direita, fenômeno que ampliou seu alcance por meio da adesão irrestrita à denúncia de uma hipotética ideologia de gênero. O ataque do governo Bolsonaro às universidades, à pesquisa e à ciência é justificado pela militância nessa atmosfera, não é mesmo? O caminho para o caos cognitivo que aflige o Brasil de 2020 foi preparado passo a passo diante dos nossos olhos. (ROCHA, 2021, p. 110)

As ideias antidemocráticas disseminadas pela extrema direita, como a reivindicação de um novo golpe militar, o “saudosismo” ao AI-5, elogios a torturadores, alcançam uma ampla massa de indivíduos desinformados ou até mesmo ávidos pela tirania e pela violência como respostas rápidas a uma transformação social. O fascismo, por exemplo, foi um movimento de massas que atraiu indivíduos de diferentes classes sociais. “As massas, atomizadas e amorfas, tinham encontrado líderes que as uniam em torno de meras emoções.” (KONDER, 2009, p. 99). O controle dessas massas dependia de métodos de propagandas que controlavam e influenciavam as pessoas, mesmo que fosse para interesse dos grandes líderes e contra os interesses do próprio povo, orientando o consumo, a cultura e as condutas.

[...] o fascismo foi o primeiro movimento conservador que, com seu pragmatismo radical, serviu-se de métodos modernos de propaganda, sistematicamente, explorando as possibilidades que começavam a ser criadas por aquilo que viria a ser chamado de sociedade de massas de consumo dirigido. (KONDER, 2009, p. 47)

As ideologias de direita disseminadas hoje em dia não se diferem ideologicamente do fascismo de Hitler e Mussolini. A propagação de valores antidemocráticos, desigualdade social, racismo, homofobia, misoginia, uso da violência, controle e censura, são evidentes em estados de governos de extrema direita, como se manifesta no Brasil de Bolsonaro.

Em sua essência, a ideologia da direita representa sempre a existência (e as exigências) de forças sociais empenhadas em conservar determinados privilégios, isto é, em conservar um determinado sistema socioeconômico que garante o estatuto de propriedade de que tais forças são beneficiárias. Daí o conservadorismo intrínseco da direita. (KONDER, 2009, p. 27)

A ascensão de governos que, declaradamente, são contra as políticas públicas, a distribuição de renda, a educação, a cultura, o lazer, a arte, ou seja, “anti-povo”, só é possível com a desinformação de seus eleitores. A difusão de *fake news*, o ataque a jornalistas e a descredibilização da imprensa contam com o indispensável amparo da internet e das redes sociais, que por mais benéficas que sejam na modernização e democratização da informação, podem ser muito úteis na disseminação de mentiras, discursos de ódio e para a manipulação de massas.

Uma reportagem publicada no site da BBC News Brasil em outubro de 2018, analisou 272 grupos de WhatsApp durante uma semana. Nesses grupos eram compartilhados conteúdos políticos que revelavam a desinformação e propagação de *fake news*, amplamente praticada durante o período eleitoral. Dentre os tópicos mais relevantes divulgados estão teorias conspiratórias, ataques à imprensa tradicional, discursos de ódio à comunidade LGBTQIA+ e ao feminismo, assim como ataques sistematizados a artistas. (BBC News, 2018) Além da repulsa à arte, à cultura e aos movimentos de pautas identitárias, os negacionistas e conservadores atacam a educação pública, os professores, a ciência e as universidades.

Esses ataques realizados durante as eleições se concretizaram no governo que se iniciou em 2019. Em abril do referido ano, o então ministro da educação, Abraham Weintraub, anunciou o corte de verbas para as universidades brasileiras, alegando que elas não apresentavam desempenho satisfatório e estariam promovendo “balbúrdia” (O ESTADO DE S. PAULO,

2019). Com o objetivo de fazer uma profunda transformação ideológica no sistema de ensino superior, em junho de 2020, em meio à pandemia por COVID-19, o ministro citado, junto ao presidente Jair Bolsonaro, elaborou uma Medida Provisória que lhe garantia o direito de escolher, sem consulta à comunidade acadêmica, os novos reitores das universidades e institutos federais a fim de eliminar o pensamento progressista na educação pública. A postura adotada pelo então ministro, revela sua forte consonância com as características do bolsonarismo, em que se destaca o obscurantismo, revisionismo histórico e ideológico, e o ressentimento. Weintraub, em diversos momentos, expressou ódio aos professores, aos artistas, às culturas tradicionais, indígenas, quilombolas, além de utilizar discursos inverídicos perseguindo os estudantes e os professores universitários com acusações infundadas a respeito do plantio e uso da maconha nas universidades públicas. Não apenas Weintraub, mas também os outros quatro ministros² que foram nomeados para ministério da educação durante a gestão do governo Bolsonaro na presidência. O quarto ministro a ser nomeado foi Milton Ribeiro que permaneceu 21 meses no cargo e o deixou após acusações de um “gabinete paralelo” no Ministério da Educação³, o que acarretou sua prisão preventiva. O mesmo ministro também foi denunciado por falas homofóbicas e transfóbicas⁴.

Todos os ministros que passaram pelo MEC, em concordância com as ideias do governo, contribuíram com o projeto de desmonte da educação.

² O primeiro-ministro da educação nomeado no governo Bolsonaro foi Ricardo Vélez Rodrigues, que ocupou o cargo do dia 1º de janeiro de 2019 até 8 de abril do mesmo ano. No dia 9 de abril, Weintraub entrou no ministério e ficou até o dia 19 de junho de 2020. Após ser exonerado do cargo, o ministério ficou vago até o dia 25 de junho, quando o professor Carlos Decotelli foi nomeado, mas não permaneceu, renunciando 5 dias depois, antes mesmo de assumir o cargo. O ministério voltou a ficar vago até o dia 16 de julho de 2020, quando o cargo foi ocupado pelo ministro Milton Ribeiro, que permaneceu até o dia 22 de março de 2022. O cargo foi assumido, então, pelo ministro Victor Godoy.

³ Pastor presbiteriano, Ribeiro era assessorado por outros dois pastores, que atuavam na distribuição de verbas federais destinadas à educação do país, mesmo sem terem vínculo com o MEC e com o governo federal. (Congresso em foco, 2022, disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/entenda-o-esquema-de-corrupcao-no-mec-envolvendo-milton-ribeiro/>. “Entenda o esquema de corrupção no MEC envolvendo Milton Ribeiro)

⁴ O ministro atribuiu a transexualidade a um “caminho errado nas escolas” e afirmou que não permitirá que “ninguém violente a inocência das crianças das escolas públicas”. (CARTA CAPITAL, 2022, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/nao-tem-esse-negocio-de-ensinar-que-nasceu-homem-mas-pode-ser-mulher-diz-ministro-da-educacao/>. ‘Não tem esse negócio de ensinar que nasceu homem, mas pode ser mulher’, diz ministro da Educação.

Polêmicas envolvendo o Fundeb⁵ e despesas para educação do projeto de Lei Orçamentária Anual⁶ são outros exemplos das dificuldades encontradas pela oposição ao tentar defender a educação brasileira.

A tentativa de desmonte da educação pública não é uma particularidade desse governo, mas sim uma constante quando se trata de uma sociedade de trabalho alienado, dividida entre classes dominantes e dominadas, na qual as “elites” lutam com todas as suas armas, sejam elas explícitas ou veladas, contra o povo para manter seus amplos privilégios.

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros. (LAVAL, 2019, p. 20)

O projeto escola sem partido (2014) é um exemplo do resultado da diligência para combater a "doutrinação ideológica" nas escolas públicas. O pensamento conservador começou a tomar força e a se tornar cada vez mais explícito, mesmo que sob algum disfarce - como, por exemplo, o nome dado ao movimento “escola sem partido”. À primeira vista, pode ser interpretado como algo positivo, já que escola não é, de fato, lugar para se fazer campanha política. O que está nas entrelinhas, no entanto, é uma intenção de censurar e intervir na atuação dos professores a fim de que estes não estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico dentro da escola. Na página da web escolasempartido.org são apresentadas algumas informações, como: quem são os idealizadores do projeto; alguns artigos com conteúdo antiprogressista; e o projeto de lei com os itens que seriam afixados nas escolas. Em parecer que defende a constitucionalidade do PL, o idealizador Miguel Nagib problematiza a postura dos professores em sala de aula e afirma que “de tão disseminada no tempo e no espaço, a doutrinação se naturalizou, a ponto de 80% dos professores da

⁵ Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) é um fundo temporário que carecia de renovação em 2020. O texto do novo Fundeb gerou reações principalmente porque propunha implementar o fundo apenas em 2022, excluindo o ano de 2021, e porque sugeria destinar parte do recurso para outro fim, o programa assistencial Renda Brasil.

⁶ A Lei Orçamentária Anual teve um bloqueio de 9,3 bilhões em despesas discricionárias, sendo o Ministério da Educação o maior prejudicado, com 2,7 bilhões de reais em recursos bloqueados.

educação básica não se constrangerem de reconhecer que seu discurso em sala de aula é 'politicamente engajado' ". E atacando toda a comunidade de professores, diz que:

a sociedade é lesada quando recebe, em troca dos impostos que paga, uma educação conhecida mundialmente por sua péssima qualidade; quando é obrigada a suportar o fardo de uma força de trabalho despreparada; quando sofre as consequências de greves abusivas, seletivamente organizadas e deflagradas para prejudicar adversários políticos dos sindicatos de professores; quando custeia o projeto de poder dos partidos que aparelharam o sistema de ensino. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014, Acesso em: 20/05/2021)

Além de outros insultos proferidos aos professores, o autor critica a missão destes que, segundo ele, se trata de “despertar, com seu discurso politicamente engajado, o chamado ‘pensamento crítico’ dos alunos, entendendo-se por ‘crítico’ o pensamento que resulta da assimilação acrítica daquele discurso”. E após denunciar as práticas realizadas por grande parte dos professores em sala de aula que, de acordo com o idealizador do projeto, são “práticas covardes, antiéticas e abusivas”, ele apresenta propostas para “solucionar” o quadro que ameaça a moral e os bons costumes da família tradicional brasileira. O projeto de lei, que não chegou a ser oficializado, foi defendido pelos representantes da “ala ideológica” do MEC, que em março de 2021 nomeou uma professora aliada ao Movimento Escola sem Partido, Sandra Rosa, “como coordenadora de materiais didáticos”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021). Essa ação foi apenas um exemplo dos inúmeros ataques direcionados às instituições públicas de ensino, com o objetivo de coibir o pensamento crítico da população.

Hostil à democracia, o Escola sem Partido lidera uma cruzada medieval contra a liberdade de ensinar, e faz parte de um movimento reacionário mais geral contra os direitos sociais. Por isso é que miram na escola pública. Sob o argumento de que ela é o terreno privilegiado da doutrinação de esquerda, adeptos desse movimento buscam não apenas expurgar uma visão partidária fantasiosa, mas introduzir na rede escolar métodos de gestão que acentuam valores privado-familiares em substituição a um ensino laico e científico. (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 130)

Tal movimento, anti educação e anti povo, não é novidade quando se trata de dificultar o trabalho dos professores, especialmente nas escolas públicas. A falta de recursos para materiais escolares, baixo salário dos professores e salas

de aula precárias fazem parte da história da educação brasileira bem antes do surgimento do movimento. “Sob o capitalismo, a interdição do ato de ensinar, ao menos para as grandes majorias, surge como um traço distintivo do próprio sistema vigente”. (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 128)

O movimento Escola sem Partido liga-se aos setores mais reacionários da sociedade, e nos últimos tempos tem encontrado um ambiente propício para difundir e vocalizar posições tidas como superadas na sociedade brasileira. Seus apoiadores passaram trinta anos acabrunhados nas sombras, eclipsados pela força das organizações do movimento dos trabalhadores, dos movimentos populares e da juventude. (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 129)

O governo Bolsonaro, com toda sua aversão à educação e aos direitos sociais, como já apontamos aqui, se revelou o momento propício para o ressurgimento dessas discussões, momento em que se escancarou as desigualdades sociais e a guerra cultural.

Somado ao esforço expressivo do referido governo em solapar a educação pública, vimos o ataque constante também às áreas da arte e da cultura. Assim que assumiu o cargo de presidente, Bolsonaro anunciou a extinção do Ministério da Cultura, que se transformou em Secretaria Especial da Cultura, por onde passaram representantes que protagonizam algumas polêmicas como, falas nazistas⁷, descaso com torturas na ditadura militar⁸ e ataque racista⁹.

A falta de incentivos ao consumo da arte e cultura no Brasil se revelou, também, a partir de políticas que dificultam seu acesso e consumo, passando pela falta de apoio e patrocínio aos artistas, o que faz com que o produto se torne oneroso, e não caiba no orçamento de grande parte das famílias brasileiras. Temos como exemplo a proposta de taxaço dos livros¹⁰, sugerida pelo ministro Paulo Guedes em 2020 e o fechamento de bibliotecas públicas. A desafeição à

⁷ O ex-secretário de cultura Roberto Alvim teve vídeo publicado reproduzindo falas do ministro da propaganda nazista do governo de Hitler, Joseph Goebbels.

⁸ Atriz Regina Duarte, em entrevista à CNN Brasil.

⁹ Secretário de Cultura Mário Frias publicou comentário racista no *twitter* contra o professor Jones Manoel.

¹⁰ Os livros são imunes a impostos no Brasil desde a Constituição de 1946, no entanto, no ano de 2021 na proposta de reforma tributária, foram incluídos nos itens a serem taxados como Contribuição sobre bens e serviços, utilizando o argumento do ministro Paulo Guedes, de que “só rico lê”.

cultura pelo governo Bolsonaro é tão declarada que, em sua pré-campanha de reeleição, o presidente “advertiu” os eleitores afirmando que se o seu opositor, Lula, for eleito, os clubes de tiro seriam transformados em bibliotecas. (ESTADO DE S. PAULO, 2022).

Ademais, o extinto Ministério da Cultura, publicou uma pesquisa que revela, dentre outros resultados, que a classe socioeconômica mais baixa declara menor interesse por artes, em relação às classes mais altas (JORDÃO, 2018). Tal falta de interesse pode ser compreendida como um ciclo em que a arte não é ofertada à classe baixa, fazendo com que esses indivíduos não se apropriem dessa forma de expressão e, portanto, não experimentem o seu arrebatamento. Por se tratar de uma necessidade que “realiza-se fora do círculo imediato das necessidades de sobrevivência” (FREDERICO, 2013, 55), um sujeito que se vê constantemente ocupado em suprir suas carências básicas, trabalhando para comprar alimento e pagar sua moradia, acaba não encontrando oportunidade, tempo e recursos para consumir arte. Nesse caso não gera, em si, a necessidade desse fenômeno.

Outros fatos históricos que revelam o interesse da classe dominante em limitar e cercear o acesso à arte, cultura, educação e informação foram as censuras ocorridas durante a ditadura militar e outras formas de censura mais camufladas que aconteceram recentemente.

As manifestações artísticas e culturais expressas na forma de música, teatro, cinema, livro e outros, foram, durante “os anos de chumbo”¹¹, censuradas e perseguidas, com respaldo no AI-5, que tinha como justificativa, segundo o então presidente Costa e Silva, a “manutenção da ordem e da segurança” (REIMÃO, 2011, p. 19). Nesse período, um decreto de lei obrigava que todas as obras literárias fossem encaminhadas para julgamento a fim de se identificar quaisquer conteúdos que ferissem “a moral e os bons costumes”. Além da perseguição à arte e cultura, também a sofreram os meios de comunicação, como rádios, revistas e jornais. A missão não era apenas de calar as vozes contrárias aos ideais do governo ditador, mas também de bloquear a eclosão

¹¹ Os anos de chumbo foram o período mais repressivo da ditadura militar no Brasil, estendendo-se basicamente do fim de 1968, com a edição do AI-5 em 13 de dezembro daquele ano, até o final do governo Médici, em março de 1974.

dos pensamentos divergentes e do senso crítico. Ao negar a experiência da arte e cultura aos cidadãos, a classe hegemônica se protegia das consequências de se ter oponentes reflexivos, humanizados, críticos e revolucionários.

A censura que aconteceu no Brasil durante a ditadura militar nunca mais ocorreu da mesma forma, porém, outros tipos de censura, que visam “manter a ordem e a moral”, em consonância com os valores cristãos, foram vivenciados por diferentes alvos, a partir do primeiro ano do governo de Jair: “Em agosto, a Agência Nacional do Cinema (Ancine) suspendeu um edital para séries que seriam exibidas na TV pública, cujos projetos pré-selecionados incluíam temáticas raciais e LGBTs. Durante uma *live* em sua rede social, Bolsonaro assumiu sua intervenção direta na agência e a censura praticada às obras.” (LE MONDE, 2021).

Não só o setor de audiovisual foi atingido por essa guerra cultural, mas também exposições, peças de teatro e festivais, como ocorreu com os projetos culturais da Caixa Econômica Federal, que estabeleceu uma política de julgamento do histórico dos artistas e seus posicionamentos políticos previamente à avaliação dos projetos culturais. “Alguns funcionários entenderam que temas que desagradam a Bolsonaro, como questões de gênero, sexualidade e sobre o período do regime militar, deveriam ser informadas.” (FOLHA DE S. PAULO, 2021). Em 2020 o espetáculo teatral “Caranguejo Overdrive”, que já havia sido aprovado para ocupar os palcos do Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) foi censurado e retirado da programação do Centro Cultural no Rio de Janeiro por conter, supostamente, conteúdo de cunho político que criticava o governo (ISTOÉ, 2020). O Festival de Jazz do Capão, realizado desde 2010, também foi alvo de censura por parte da Funarte, que “havia impedido, em julho, a proposta de captação de recursos para a realização do festival, utilizando argumentos religiosos e ideológicos.”¹² (FORUM, 2021).

Tais manifestações de censura, observadas recentemente, ferem a Constituição Federal de 1988 que versa em seu Art. 220 que “É vedada toda e

¹² A decisão da Funarte foi suspensa pela Justiça Federal da Bahia. (REVISTA FORUM. Parecer da Funarte suspendendo o Festival de Jazz do Capão é derrubado na justiça. Disponível em:

<https://revistaforum.com.br/cultura/parecer-funarte-festival-capao-derrubado/>. Acesso em, 27/09/2021.)

qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.” e seu artigo 5º, inciso IX, diz que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;”. Ainda com relação aos direitos dos cidadãos, podemos destacar o Art. 205, que visa o “pleno desenvolvimento da pessoa” a partir da promoção da educação, como direito de todos. (BRASIL, 1988)

A perseguição aos artistas pode ser explicada pela característica contestadora e crítica da arte desenvolvida especialmente na sociedade capitalista, que provoca reflexões a respeito das condições de vida oferecidas pelo trabalho alienado e questionamentos a respeito da ideologia dominante.

Ao trabalhar em suas criações, os artistas experimentam na própria carne as dolorosas dificuldades decorrentes da alienação do trabalho, derivada da divisão da sociedade em classes sociais antagônicas. [...] a arte tem sido, predominantemente, expressão de insatisfação, de questionamento, frequentemente de revolta, em face do modo como está organizada a sociedade.” (KONDER, 2020, p. 230)

Esse breve retrato que situa a educação, a arte e a cultura em contextos de governos conservadores e antidemocráticos, revela os efeitos do sistema capitalista sobre essas áreas da vida e sobre a formação humana como um todo.

[...]o domínio da atividade econômica sobre todas as demais formas da atividade humana, o domínio de seus valores sobre todos os outros valores, recebia uma explicação histórica precisa: a de que esse domínio, essa deformação, era a característica específica da sociedade capitalista, e que, na organização do capitalismo moderno, esse domínio - como se pode observar - estava aumentando, de modo que essa reificação, essa falsa objetividade, estava penetrando inteiramente em todos os outros tipos de vida e de consciência. (WILLIAMS, 2011, p. 29)

Vale observar que pensar na possibilidade da emancipação humana a partir da educação sem levar em consideração o sistema capitalista, desigual e desumano, trata-se de um pensamento ingênuo e idealizado. O processo de aprendizagem, que acontece o tempo todo na vida cotidiana - aprendizagens não direcionadas e não intencionais - podem, ao invés de trazer a consciência, reproduzir a ordem social que perpetua a desigualdade. Também a educação formal, sem uma intenção clara de conscientização e transformação, tem a tarefa

de manutenção do *status quo*, que só beneficia pequena parte da sociedade. De acordo com Mészáros (2008):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (Mészáros, 2008, p. 45)

A ruptura desse modo de produção e todas as mazelas que, inevitavelmente, o acompanham só é possível com a “*automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65), possibilitada pela educação que tem “importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

O rompimento desse pensamento internalizado, que faz com que a divisão social do trabalho, as desigualdades sociais e a exploração de homens e mulheres sejam vistas como elementos naturais da vida em sociedade, depende de um processo de compreensão crítica do mundo, que necessita de intenção para ser construído. Uma educação comprometida com a formação da consciência crítica compreende uma educação abrangente que busca desenvolver nos seres humanos suas várias dimensões e, o quanto possível for, as suas infinitas possibilidades; as possibilidades de conhecer as produções do gênero humano, o acesso à arte e à ciência, o desenvolvimento das sensibilidades, a exploração das capacidades corporais e tudo que o ser humano tem disponível na humanidade para sua experiência e conhecimento.

CAPÍTULO II

Estética Marxista

“A luta pela construção de uma sociedade comunista insere-se, portanto, no processo de emancipação do homem, emancipação que não se restringe à esfera política, já que pretende libertar também os sentidos do homem da deformação e do dilaceramento a ele impostos.”

(FREDERICO, 2013, p. 55)

Ao analisar a ordem burguesa e a forma de ser do homem burguês, Marx escreveu, em 1844, os *Manuscritos econômico-filosóficos*, em que investiga, dentre outras coisas, o modo de produção do sistema vigente e as consequências dele para as relações humanas, as sensibilidades, o obstáculo para o processo de formação omnilateral e “a arte como educadora dos sentidos humanos.” (KONDER, 2013, p. 18). Sobre a obra, profundamente estudada por diversos marxistas até os dias de hoje, Lukács afirma que “a ênfase principal repousa no desvelamento e análise das alienações dos seres humanos produzidas na sociedade através da economia capitalista.” (LUKÁCS, 2018, p. 562). E sobre alienação, afirma:

A alienação nunca deve ser considerada como um fenômeno independente ou mesmo imediato, ontologicamente central, na vida dos seres humanos. Ela cresceu, sob todas as circunstâncias, a partir da estrutura econômica como um todo da respectiva sociedade, confundindo-se com ela, jamais é separável do patamar de desenvolvimento das forças produtivas, do nível das relações de produção. (LUKÁCS, 2018, p. 663)

Como consequência da configuração do modo de produção que aliena o ser humano, o sentido do ter se encontra interposto entre o homem e um objeto de apreciação. Isso faz com que as necessidades do *sentir* sejam bloqueadas pela necessidade do *possuir*, limitando nossa apreciação estética e nos limitando, portanto, no nosso desenvolvimento social. De acordo com Lukács (LUKÁCS, 2018, p. 514) “o ter representa, na vida dos seres humanos enquanto indivíduos, um motor decisivo para a alienação.”

Dos inúmeros prejuízos provocados pelo modo de produção capitalista ao processo de desenvolvimento integral do ser humano, destacamos a formação

unilateral, limitada e pobre da subjetividade humana. Enquanto ser sensível e pensante, o ser humano tem a capacidade de desenvolver-se em diferentes níveis e, a partir das suas necessidades, produzir objetivamente a si mesmo e ao mundo. O processo de humanização pode ser descrito como esse processo de criação de novas necessidades. “[...]na visão de Marx, o ato histórico inicial do ser humano foi a *criação* de sua primeira nova necessidade[...].” (MÉSZÁROS, 2016, p. 107)

Os seres humanos nascem com carências e necessidades naturais, que ao serem supridas, pela ação humana¹³ - o trabalho -, vão desenvolvendo novas carências e novas necessidades, e nesse processo de abastecimento interno o ser humano vai se enriquecendo e se desenvolvendo humanamente.

O ser humano, como “ser automegador da natureza” tem de desenvolver-se - por meio da dialética objetiva de complexidade cada vez maior das necessidades e das metas humanas - de acordo com as leis objetivas mais fundamentais da ontologia, da qual - e isto é vitalmente importante - o papel mediador ativo do próprio ser humano é parte essencial. (MÉSZÁROS, 2016, p. 110)

As necessidades, a carência e o padecer são, para Marx, recursos positivos e fundamentais para o processo de humanização. Criando novas carências, o ser humano é impelido a produzir novos objetos e, a partir disso, ele cria uma nova necessidade. Essas carências fazem com que os indivíduos apreendam a produção do gênero humano e, com base nela, se efetivem e se desenvolvam. Padecer é resultado da criação, em si, dos modos subjetivos que não foram dados naturalmente (COTRIM, 2015).

A fruição dos sentidos humanos, a apreciação estética, a apropriação da cultura e da arte, o lazer, são necessidades humanas que não são dadas pela natureza, mas sim desenvolvidas pela própria criação objetiva do homem. Diferente dos outros animais, “o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela;” (MARX, 2010, p. 85).

¹³ “O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E, como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais”. (ANTUNES, 2009, p. 166)

O trabalho pode satisfazer cada vez mais os propósitos do homem no domínio do mundo circundante justamente porque vai além da subjetividade espontâneo -que, sem dúvida, também contém elementos espontâneos de objetividade-, porque empreende um desvio para a realização dos fins e suspende o imediatismo destes para investigar diretamente a realidade objetiva como ela é em si mesma. (LUKÁCS, 1966, p. 14, tradução nossa)¹⁴

Essas novas necessidades, livres das carências físicas, podem ser criadas tanto ao suprir essas necessidades primárias e animais, como a fome e o abrigo do frio, quanto pode ser a criação de uma nova necessidade, que não seja o aprimoramento imediato de uma necessidade dada pela natureza como, por exemplo, a linguagem, a comunicação, a arte. No entanto, no momento em que o trabalho alienado¹⁵ passa a ser o objetivo central e prioritário na vida das pessoas, essas necessidades deixam de ser criadas e o ser humano se torna subjetivamente empobrecido, deficiente de sentimentos, emoções, paixões e significados. “A existência *abstrata* do homem como um puro *homem que trabalha* e que, por isso, pode precipitar-se diariamente de seu pleno nada no nada absoluto e, portanto, na sua efetiva não existência” (MARX, 2010, p. 93), é resultado da alienação gerada pelo processo de produção.

A evolução da indústria e das máquinas, o controle do tempo, a supervalorização da produtividade, a busca pelo lucro, a competitividade e a alienação do trabalhador, resultaram num modo de vida em que o *ter* e o *possuir* se tornaram mais importantes do que o *ser* e o *sentir*. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, o ser humano passou a não ser mais o dono do seu próprio tempo.

A produção produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação, precisamente como um ser *desumanizado* tanto *espiritual* quanto corporalmente - imoralidade,

¹⁴ “El trabajo puede satisfacer cada vez mejor las finalidades del hombre en el dominio del mundo circundante precisamente porque rebasa la subjetividad espontánea -la cual contiene sin duda elementos también espontáneos de objetividad-, porque emprende un rodeo para la realización de los fines y suspende la inmediatez de éstos para investigar directamente la realidad objetiva tal como ella es en sí.”

¹⁵ O trabalho alienado para Marx é gerado pelo processo de produção capitalista em que o trabalhador produz não para o seu consumo, mas sim mercadorias das quais o mesmo se vê separado e impossibilitado de usufruir. O produto do trabalho alienado é distinto do seu produtor e pertence aos donos do meio de produção, além disso a própria atividade produtiva é ausente de sentidos para o trabalhador, que não se reconhece no trabalho que realiza.

deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. (MARX, 2010, p. 92)

A urgência em produzir cada vez mais e mais rápido, destituiu-o da sua possibilidade de ser mais do que um trabalhador, de usufruir das produções do gênero humano, como a ciência, a cultura, a arte e todo o amplo conhecimento desenvolvido constantemente pela humanidade. O modo de produção impede o ser humano de ser tudo aquilo que ele poderia e tem capacidade de ser.

Ao defender a sociedade comunista como uma alternativa ao capitalismo, Marx e Engels argumentam sobre as limitações e prejuízos que este modelo gera ao pleno desenvolvimento humano:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida - ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me a criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX e ENGELS, 2007, p. 38)

As limitações impostas pela divisão do trabalho na sociedade civil são determinantes para o nível de desenvolvimento ao qual o ser humano poderá ou não alcançar. Ao limitar o indivíduo a “ser” um profissional, em busca da posse como propósito de vida, ao ser humano é bloqueada a possibilidade de desfrutar da ampla criação genérica da humanidade, do desenvolvimento dos sentidos, da fruição artística, da sua formação integral e total.

[...]a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; (MARX, 2010, p. 108)

A construção da teoria estética e dos sentidos humanos, por Marx, teve grande influência de filósofos anteriores a ele, principalmente Hegel e Feuerbach – de quem conheceu as ideias, refletiu criticamente e sob a influência deles desenvolveu o seu próprio pensamento.

Hegel defendia que a consciência humana, produto de sua atividade, é o que o diferenciava dos outros animais. Sua concepção idealista do Ser compreendia que a atuação do homem no mundo material, sua efetivação, servia como um meio para a realização da sua autoconsciência. Para ele, a materialidade do mundo significava um aspecto negativo, porém necessário, para que o ser humano pudesse, a partir dela, adquirir conhecimento, se efetivar e voltar a sua consciência de origem. E através dessa atividade de pensar, representar, duplicar-se, intuir-se, ele é ativo. “O homem, segundo Hegel, é aquilo que ele se faz por sua atividade. Ele se produz exatamente por essa atividade que lhe é característica e não existe senão se produzindo continuamente a si mesmo.” (KONDER, 2013, p. 29-30). E a partir dessa atividade ele é também espírito. Essa concepção filosófica compreende o pensamento, a substância espiritual, a consciência, como o ponto de partida para a verdade do mundo.

Como consequência da sua consciência pensante, o ser humano produz a si mesmo e ao mundo exterior. É a partir dessa necessidade de produzir-se materialmente fora de si, que surge a arte. A arte é, para Hegel, uma duplicação do espírito humano, que, por sua vez, é uma capacidade que o distingue dos outros seres naturais. Esse processo de autoconstrução do homem não prescinde da sua relação com o mundo, já que nada existe isoladamente e que todos os seres dependem de um outro ser exterior a si para sua existência. (FREDERICO, 2013)

A necessidade humana de se transformar constantemente e superar a sua forma natural é uma característica que se desdobra na emergência da arte. “Hegel defende o caráter humano da arte, vendo nela uma forma de consciência advinda do descontentamento próprio de quem não quer permanecer no estado natural” (FREDERICO, 2013, p. 27). Diferentemente dos objetos naturais, a arte é uma forma de conhecimento repleta de sentido, que expressa o interior do

Espírito humano, “posto objetivamente pelo artista e aceito subjetivamente pelo receptor.” (FREDERICO, 2013, p. 27). De acordo com o filósofo alemão,

[...] a beleza artística se apresenta ao sentido, à sensação, à intuição e à imaginação, possui um âmbito distinto daquele do pensamento e exige, assim, que sua atividade e seus produtos sejam apreendidos por um outro órgão, não pelo pensamento científico. Além disso é exatamente a liberdade da produção e das configurações que fruimos na beleza artística, na produção como na contemplação de suas criações abandonamos, ao que parece, as amarras da regra e do que é regado. (HEGEL, 2001, p. 30)

Feuerbach, também muito influente na construção do pensamento marxiano, tinha uma visão filosófica distinta da hegeliana e, em meio a uma disputa metodológica, expôs os primeiros argumentos contra a ideologia de Hegel. Criticava sua contradição em relação ao movimento dialético de negação da negação. O fato de Hegel partir de um espírito absoluto, do qual não existe uma fundamentação, faz com que sua filosofia se torne, aos olhos de Feuerbach, uma teologia contraditória e alienada. A concepção feuerbachiana compreende que a existência sensível, material, expõe imediatamente a sua essência e se apresenta como o ponto de partida e elemento fundamental para desvelar a verdade, como o único caminho possível para fundamentar qualquer ciência, qualquer pensamento e qualquer conhecimento sobre o mundo. Nessa perspectiva, o ser sensível é objetivo e múltiplo, enquanto o ser absoluto de Hegel é único, o que confere caráter teológico a este último. (FREDERICO, 2013).

A concepção de arte de Feuerbach, apesar de pouco sólida, é significativa para a compreensão do seu materialismo. Se contrapondo a Hegel, que atribuía à arte uma ideia espiritual conformada sensivelmente, Feuerbach procura extrair essa transcendência, trazendo-a para o mundo material e sensível. O sensível carrega em si a sua própria verdade, a sua própria essência e o seu próprio significado. A arte se constituiria como um objeto dado imediatamente à sensibilidade e à percepção. “Sem o recurso enganoso da ideia - que nos sombrios bastidores do pensamento especulativo tudo conduz -, a arte exige ser vista como uma verdade imediata, apoiada em si mesma, inequívoca, evidente, exposta à nossa frente.” (FREDERICO, 2013, p. 31). E para revelar a essência

humana através da arte, Feuerbach determina que o homem deve ser culto e educado à apreciação estética e aos sentidos.

Apesar de imediato notar-se uma aproximação entre Marx e Feuerbach – pela sua concepção materialista e crítica ao pensamento idealista de Hegel –, uma compreensão mais atenta nos mostra que há uma divergência entre eles em relação à apreciação estética da arte, pois, diferentemente de Marx, para Feuerbach, não existe uma distinção entre aparência e essência. A essência de qualquer objeto é apreendida imediatamente pela sensibilidade. Para ele, o único fundamento possível de qualquer conhecimento, pensamento e ciência é a existência sensível imediata, prescindindo assim, da razão para a compreensão da realidade. Dessa maneira, a arte, como qualquer outro fenômeno da realidade, deve ser encarada e apreciada apenas pela sensibilidade, pelos sentidos. O objeto artístico e a sensibilidade em geral, portanto, não passam pelo pensamento, pela razão.

Enquanto Feuerbach defendia o “humanismo contra a visão teológica do mundo” (FREDERICO, 2013, p. 38), o idealismo de Hegel, valorizava o pensamento, a consciência e o espírito, e diminuía a importância da atividade material, do sensível.

Transferida para o terreno artístico, esta desvalorização do mundo material faz-se acompanhar da desvalorização da arte, reduzida a simples aparência a ser captada inicialmente pela intuição sensível, antes que o pensamento surja e demonstre a sua superioridade, substituindo a beleza pela verdade enfim liberta de sua transitória forma sensível. (FREDERICO, 2013, p. 40)

A valorização da arte é restabelecida a partir da concepção materialista de Marx, que tinha a práxis como base para a sua efetivação. O autor destaca a imprescindibilidade dos sentidos no movimento produtor e criativo do ser humano refletido no processo de desenvolvimento das suas capacidades de objetivação no mundo material e no desenvolvimento das suas faculdades subjetivas. Ou seja, o desenvolvimento humano depende tanto da teoria quanto da prática, uma vez que o homem se vale dos sentidos para compreender teoricamente o mundo material e volta a agir objetivamente acrescido desse conhecimento.

[...]o homem se *humaniza* tanto no raciocínio como na sensibilidade. Pensando as coisas de maneira mais correta, ele as compreende melhor e pode senti-las com maior profundidade. E, desenvolvendo a sua capacidade de senti-las concreta e claramente, enriquecerá a sua reflexão a respeito delas. (KONDER, 2013, p. 39)

A concepção materialista, que não apenas valoriza, mas torna essencial a *sensibilidade*, vale para toda atividade humana, valendo, portanto, para a manifestação artística. Essa característica, que aproxima o pensamento de Marx ao de Feuerbach, confere à arte uma posição de externalização da subjetividade, assim como a ação do trabalho, porém com algumas determinações que a torna mais livre e “um meio de projeção dos anseios subjetivos que transcendem a realidade imediata.” (FREDERICO, 2013, p. 45). Para Marx “arte é atividade, é realização progressiva da essência humana; é ao mesmo tempo, distanciamento e ação transformadora da natureza.” (FREDERICO, 2013, p. 47).

O sistema capitalista, que determina o modo de vida do ser social, se apresenta de maneira a limitar as possibilidades de desenvolvimento humano, empobrecendo as subjetividades, as sensibilidades, as emoções, a criatividade, a apreciação estética, as capacidades artísticas e outras habilidades que, no seu conjunto, criam e transformam a humanidade.

A grande importância da obra de Marx, que ainda hoje se mostra necessária para a compreensão da sociedade em que vivemos, é amplamente estudada em suas diferentes categorias, concepções e recortes. Dos marxistas que se dedicaram a estudar os *Manuscritos econômico-filosóficos* e, conseqüentemente, a estética, a arte e os sentidos humanos, o que mais se aprofundou e defendeu o tema foi o filósofo húngaro Georg Lukács, em quem nos apoiaremos para discorrer sobre a importância da estética e educação dos sentidos na formação omnilateral do ser social.

O aprofundamento na leitura de Marx foi um marco decisivo no processo de amadurecimento do pensamento de Lukács. Em sua fase mais amadurecida, o filósofo se dedica à elaboração de sua estética e, posteriormente, de sua ontologia. Para ambas as empreitadas, a leitura dos *Manuscritos econômico-filosóficos* foi de fundamental importância. Para Lukács, o trabalho enquanto um processo teleológico é a categoria central que orienta todas as outras categorias. “[...] a importância da categoria *trabalho* está em que ela se constitui como fonte *originária, primária*, de realização do ser social, *protoforma da atividade humana*,

fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana. (ANTUNES, 2009, p. 165)

O trabalho, enquanto objetivação essencial humana (diferentemente do trabalho alienado), trata-se da transformação intencional da natureza pelo ser social que também é natureza¹⁶, mas dela se distingue por sua capacidade de se objetivar. “A essência do trabalho humano se baseia, contudo, em que ele, primeiro, emerge em meio à luta pela existência, segundo, que todas as suas etapas são produtos de sua autoatividade.” (LUKÁCS, 2018, p. 8).

Com a compreensão de que é a partir do trabalho que se dá o desenvolvimento da humanidade e da sociedade, é possível entrever que a arte, como uma possibilidade de objetivação construída pelos homens, faz parte desse processo e depende do trabalho para seu desenvolvimento, mas se distingue deste pois não possui uma utilidade imediata, mas sim uma capacidade de transformação social.

Enquanto produto de uma atividade peculiar da sociedade enquanto forma que as pessoas têm para se relacionar com o mundo ao redor, as obras de arte contribuem necessariamente para o desenvolvimento social: surgem com a tarefa de satisfazer necessidades da vida e para ela regressam, tornando-a, assim, mais rica, mais ampla, mais diferenciada e a elevam a níveis superiores de desenvolvimento.” (VAISMANN e VEDDA, 2014, p. 104)

A relação da arte com a ontologia do ser social está no fato de que “o antropomorfizar da esfera estética é uma posição consciente, em oposição ao antropomorfizar espontâneo da vida cotidiana.” (LUKÁCS, 2018, p. 471). O ser humano, na medida que se objetiva criando as necessidades, para além das necessidades animais, vai se conhecendo enquanto ser subjetivo e repleto de singularidades, capacidades, criatividade e necessidades, como é o caso da arte.

No ponto central dessas novas necessidades está o autoconhecimento dos seres humanos, o desejo de alcançar clareza sobre si mesmo, em um patamar de desenvolvimento no qual a simples observação dos mandamentos da própria comunidade objetivamente não era mais

¹⁶ [...] Marx começa definindo a relação historicamente primária entre o ser humano e a natureza como relação da natureza consigo mesma, baseado no fato de que o ser humano é uma parte específica da natureza. (MÉSZÁROS, 2016, p. 116)

capaz de dar uma auto segurança interior suficiente para a individualidade. (LUKÁCS, 2018, p. 472)

O processo de evolução, promovido pelo trabalho, em que os seres humanos se externalizam para satisfazer suas constantemente multiplicadas necessidades, transporta os indivíduos para um nível de escala evolutiva cada vez mais elevado, fazendo com que se eleve o patamar geral de toda a humanidade. A generalização dos conflitos sociais faz com que as “ações que conduzem às suas soluções de fato devem aparecer como consequência necessária de conexões sociais gerais, de tendências típicas gerais que movem a vida humana.” (LUKÁCS, 2018, p. 474).

O dirimir dos conflitos sociais e ideológicos é enfatizado na ontologia de Lukács como um elemento significativo no efeito da arte sobre a humanidade. As objetivações humanas surgidas no cotidiano, a partir da ação teleológica do homem na natureza, existem em diversos níveis, tendo a arte como um modelo de objetivação superior, e a mais privilegiada, pois “seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana.” (SANTOS, 2017, p. 17). Lukács ao refletir os benefícios da arte na sociedade, afirma:

A peculiaridade ontológica da arte [...] consiste em que sua intenção essencial não é dirigida a uma imediata práxis do dia, mas cria criações miméticas cujo conteúdo e forma podem ser muito significativos no dirimir conflitos ideológicos. Admissivelmente, apenas pode, não tem de.” (LUKÁCS, 2018 p. 472)

E ainda:

A verdadeira, a arte autêntica é dirigida a desvelar como o ser humano vivencia seu destino genérico, eleva-se — eventualmente com o ocaso de sua existência particular (*partikularen*) — àquela individualidade, que, justamente porque é ao mesmo tempo genérica, pode se tornar no longo prazo um componente indispensável do gênero humano concreto. (LUKÁCS, 2018, p. 472)

A manifestação artística, com seu caráter *antropomórfico*, lida com as subjetividades humanas, que desvelam “uma dimensão das nossas vivências que nós ainda não conhecíamos suficientemente.” (KONDER, 2020, p. 228). “A arte, ao nos colocar em contato direto com a extrema diversidade da condição

humana, nos permite conhecer melhor a nós mesmos, no que somos e no que poderíamos ser.” (KONDER, 2020, p. 229).

[...]o homem só pode conhecer a si mesmo se conhece o mundo ao seu redor, no qual ele tem que viver e agir, assim como esse mundo é. Essa verdade da estética faz do autoconhecimento e conhecimento do mundo um movimento circular: o impulso certo de “Conheça a si mesmo!” Leva homem para o mundo, conhecer seus semelhantes, a sociedade em que funciona, a natureza, o campo de ação e a base de sua atividade: para fora. Mas, ao mesmo tempo, essa busca pela objetividade, pela realização de fins objetivos, torna o homem consciente dos estratos mais profundos de seu próprio ser, estratos que ele nunca terá alcançado pelo caminho de uma “pura” investigação de si mesmo. (LUKÁCS, 1966, p. 178, tradução nossa)¹⁷

A arte disponibiliza uma sabedoria única, só por ela produzida, que é apropriada pelo homem por meio da catarse, conectando-o “ao mais elevado nível de humanidade.” (SANTOS, 2017, p. 36). Tanto a produção artística quanto sua recepção dependem dos sentidos humanos para sua efetivação. Sendo assim, a arte “precisa ser tratada no marco da história dos cinco sentidos humanos, que é, por sua vez, o marco da história universal.” (SANTOS, 2017, p. 31).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010, p. 110), Marx discorre sobre os cinco sentidos enquanto instrumentos de percepção e apreensão da realidade e o caráter de peculiaridade que cada um possui:

Ao olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido, a peculiaridade de cada força essencial é precisamente a sua essência peculiar, portanto também o modo peculiar da sua objetivação, do seu ser vivo objetivo-efetivo. Não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo.

E, em relação à complexidade, às capacidades e à multiplicidade dos sentidos humanos, afirma:

¹⁷ “[...]el hombre no puede conocerse a sí mismo más que si consigue conocer el mundo que le rodea, en el que tiene que vivir y obrar, tal como ese mundo es. Esta verdad de lo estético hace del autoconocimiento y del conocimiento del mundo un movimiento circular: el recto impulso del “¡Conócete a ti mismo!” lleva al hombre al mundo, a conocer a sus semejantes, la sociedad en que obra, la naturaleza, el campo de acción y la base de su actividad : hacia afuera. Pero, al mismo tiempo, esa búsqueda de objetividad, de realización de finalidades objetivas, pone al hombre en conocimiento de los estratos más profundos de su propio ser, estratos que nunca habrá alcanzado por el camino de una “pura” investigación de sí mismo.”

[...]apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma, as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. (MARX, 2010, p. 110)

Para que os seres humanos se desenvolvam omnilateralmente, os seus sentidos devem ser ensinados, aprimorados e estimulados. Os sentidos humanos têm capacidades muito superiores do que, na sua maioria, são desenvolvidas. Os ouvidos são ensinados no dia a dia a escutar orientações cotidianas, conversas, notícias, mas dependem de uma intencionalidade para aprenderem a apreciar uma boa música, tocar um instrumento ou compreender o diálogo em uma peça teatral. Também os olhos, que muitas vezes se limitam a apreciar as mesmas paisagens, são inaptos a identificar o belo em outras que não são familiares. É por meio dos sentidos que a realidade material pode ser experienciada, conhecida, compreendida e o nível dessa experiência está diretamente ligado ao nível de sensibilidade desenvolvida na formação humana.

Quando falamos da importância da arte no processo de formação humana, é importante destacar a função da catarse no processo de ensino e aprendizagem. É a partir da catarse que podemos observar as transformações causadas pela vivência artística. Santos observa que “o mais importante quando se trata de arte autêntica é a comoção catártica que a obra causa em seus receptores.” (SANTOS, 2020, p. 124).

Cabe à obra de arte causar catarse. Se ela cumprir esse papel, atingiu a finalidade artística, logrou o êxito que motivou seu nascimento. Sendo, em primeiro plano arte, poderá naturalmente ter outros usos. A sala de aula é uma boa utilização, desde que se saiba que a catarse é o elemento pela qual se deve buscar a finalidade autenticamente artística. (SANTOS, 2020, p. 121)

Quando nos conectamos com a arte, sendo arrebatados pelo processo catártico, saímos da esfera do cotidiano e somos elevados a um plano superior do espírito humano, e em seguida, retornamos à esfera cotidiana.

Como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse verifica-se que sua origem primária está na vida, não na arte, que veio dela. Como foi a catarse e é um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo deve necessariamente ser um motivo sempre captado por conformação estética e, além disso, um elemento já presente entre as forças formativas da reconfiguração estética da realidade. (LUKÁCS, 1966, p. 500, tradução nossa)¹⁸

Nesse lugar procurei também mostrar que, embora o fenômeno da catarse já mostre na vida certa afinidade com o trágico, razão pela qual se objetiva esteticamente da forma mais rica nesse domínio, todavia, engloba outro domínio por meio de seu conteúdo muito mais amplo. Agora, confrontado com a questão de saber se esta afirmação ainda permite uma generalização subsequente, remetemos a nossas considerações anteriores sobre o caráter desfetichizante da estética e, em relação a elas, ao seu conteúdo positivo: toda arte, todo efeito artístico contém uma evocação do núcleo vital humano -que coloca a cada receptor a questão goethiana de se ele próprio é o núcleo ou a casca- e, ao mesmo tempo, inseparavelmente dele, uma crítica da vida (da sociedade, da relação que ela produz com a natureza). (LUKÁCS, 1966, p. 501, tradução nossa)¹⁹

A catarse é definida por Aristóteles como efeito artístico ou purificação das emoções através do contato com a arte, que, por sua vez, é a ação humana que imita as coisas do mundo. “A intenção genérica da arte busca a individualização. Aí se encontra o motor de seu efeito sensível, de um saber que se dirige ao coração.” (COTRIM, 2015, p. 218).

O sentimento catártico pode ser entendido como um efeito pedagógico, de aprendizado sobre o original (a vida, ações humanas), mas que se dirige aos sentidos e aos sentimentos; a comoção suscitada, que aciona o terror e a piedade, se experimenta como prazer. Parece-nos então que também Aristóteles compreende a catarse, a recepção artística, como aprendizado sensível, saber que se dirige ao coração. Esse prazer diz respeito à própria sensibilidade: também os sentidos são aprendidos, e encontram na arte a sua mais profícua educadora. (COTRIM, 2015, p. 243)

¹⁸ “Como en todas las categorías importantes de la estética, también en la catarsis se comprueba que su origen primario está en la vida, no en el arte, al que ha llegado desde aquélla. Como la catarsis fue y es un momento constante y significativo de la vida social, su reflejo tiene que ser forzosamente un motivo siempre recogido por la conformación estética y, además, un elemento ya presente entre las fuerzas formadoras de la refiguración estética de la realidad.”

¹⁹ En ese lugar he intentado también mostrar que aunque el fenómeno de la catarsis muestra ya en la vida una cierta afinidad con lo trágico, razón por lo cual se objetiva estéticamente del modo más rico en ese dominio, sin embargo, abarca por su contenido otro dominio mucho más amplio. Puestos ahora ante la cuestión de si esa afirmación permite aún una generalización ulterior, remitiremos a nuestras anteriores consideraciones sobre el carácter desfetichizador de lo estético y, en relación con ellas, a su contenido positivo : todo arte, todo efecto artístico, contiene una evocación del núcleo vital humano -lo que plantea a cada receptor la pregunta goethiana de si es él mismo núcleo o cáscara-, y al mismo tiempo, inseparablemente de ella, una crítica de la vida (de la sociedad, de la relación que ella produce con la naturaleza).

Quando pensamos na catarse enquanto purificação, nos referimos a duas distintas possibilidades, quais sejam, a purificação da alma e a purificação do corpo. Certos comentadores do Renascimento conceituam a catarse como “um meio de adquirir fortaleza emocional, diminuindo a susceptibilidade própria, em face das desventuras alheias.”(PEREIRA, 2008, p. 18). Outros comentadores a percebem como uma moderadora das emoções e alguns, ainda, a vêem como um recurso moralista ou didático de dominação das “paixões que levam ao sofrimento”. (PEREIRA, 2008, p. 19) Ou também um forte alívio das emoções.

Trazendo os conceitos de catarse para a realidade escolar, compreendemos que o ensino tradicional não a busca, ou até mesmo não a permite em sua rotina. O formato ordenado e disciplinado conferido aos estudantes nas salas de aula, sentados em suas carteiras, não lhes concede espaço, oportunidade ou liberdade para o “alívio das emoções”, oferecido pela catarse através da experiência artística, o que poderia e tem a capacidade de ser um valoroso ingrediente didático.

Santos (2020), assinala essa lacuna nas diretrizes da educação brasileira, em que o componente catártico não é sequer citado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC.

O documento oficial acredita que pode tratar da problemática da arte sem fazer, ao menos de modo aproximativo, uma articulação entre a arte e a catarse. O documento, com efeito, despreza totalmente a relação existente entre a arte e a catarse, pois não há nenhuma referência sobre tal articulação em suas oitenta e seis páginas. (SANTOS, 2020, p. 69)

A distância identificada entre a catarse e as instituições de ensino nos revela, dentre outras coisas, a incompreensão da arte e dos sentidos humanos enquanto elementos pedagógicos e transformadores do indivíduo. Podemos atribuir tal desconexão ao caráter conservador das instituições voltadas à educação, as quais representam e defendem os interesses da classe dominante. O que a arte e a catarse proporcionam em nada se relaciona com a produtividade estimulada pelo modelo escolar vigente. O modelo de provas, notas, competição, corpos disciplinados, e outras características provenientes do modelo de industrialização, revelam o aspecto produtivista e rígido da educação e rejeita a fluidez, a criatividade e a autonomia.

Ainda que existam forças que resistem a esse modelo educacional, se analisarmos currículos progressistas de educação, como, por exemplo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, tampouco encontramos referências à catarse em seus objetivos e conteúdos. O termo é citado apenas uma vez no livro dos pressupostos teóricos do referido currículo. Ao abordar a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural, como base teórico-metodológica, os autores citam a “catarse e síntese”, entre parênteses, para esclarecer a relação entre a mediação do docente e a ampliação das práticas sociais pelos estudantes.

A mediação docente resumindo, interpretando, indicando, selecionando os conteúdos numa experiência coletiva de colaboração produz a instrumentalização dos estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos que, por sua vez, possibilitará outra expressão da prática social (catarse e síntese). (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34)

Tal documento embasa-se nas teorias crítica e pós-crítica, que almejam uma educação contra as desigualdades sociais e exploração, visando a uma formação integral, libertadora e emancipatória.

Na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22)

Apesar de suas características revolucionárias, nem mesmo o Currículo em Movimento do Distrito Federal acata a catarse em suas diretrizes de ensino. Tal conjuntura nos faz refletir a respeito do longo caminho que a educação brasileira tem de percorrer para efetivamente (ou, pelo menos, aproximadamente) alcançar alguma transformação para emancipação e justiça social.

CAPÍTULO III

Arte e educação: a formação crítica na escola

“Se tivesse tintas, ou argila, ou conhecesse a disciplina da dança, ou cordas; se tivesse algo no que empregar sua tremenda curiosidade ou seu dom da metáfora, poderia ter trocado a inquietação e a preocupação com caprichos por uma atividade que lhe suprisse tudo que almejava. E, como qualquer artista sem forma artística, ela se tornou perigosa”

(Toni Morrison)

As relações sociais de produção determinam todos os tipos de relações sociais e todas as áreas da sociedade, o que inclui, necessariamente, o sistema escolar e a formação humana. Sendo assim, compreender a educação como um fenômeno isolado e independente do funcionamento da sociedade, trata-se de uma visão equivocada da realidade.

Os processos de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla no seio de instituições como a família; as definições práticas e a organização do trabalho; a tradição seletiva em um plano intelectual e teórico: todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende. (WILLIAMS, 2011, p. 54)

A escola, como principal ambiente de formação humana, lugar onde se desenvolvem subjetividades determinantes para as relações sociais, se torna alvo fundamental para o sistema neoliberal. É indispensável, para a perpetuação desse sistema, que os valores humanos sejam moldados de acordo com os interesses do capital, que os indivíduos sejam criados para produzir, competir, gerar lucro e que, para isso, não se desenvolvam integralmente, não enxerguem a realidade de maneira crítica e não sejam sensíveis às desigualdades sociais. Laval (2019), apresenta o “viés neoliberal da escola” como um modelo que orienta o sistema escolar para a produção de seres humanos úteis e lucrativos para o mercado. Nesse sentido:

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter

plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria.” (LAVAL, 2019, p. 30)

Na contramão da mercantilização da educação e da formação de seres humanos essencialmente produtivos, tem-se as práticas paralelas à hegemonia dominante. Uma cultura dominante, apesar de ocupar a maior parte da sociedade com suas práticas, costumes, imaginário e políticas, não é capaz de estancar todas as possibilidades de atuação no mundo. As práticas humanas que se desviam das hegemônicas, encontram constantes obstáculos, mas, ainda assim, fazem parte da diversidade mundana.

[...]nenhum modo de produção e, portanto nenhuma sociedade dominante ou ordem da sociedade e, destarte, nenhuma cultura dominante pode esgotar toda a gama da prática humana e da intenção humana (essa gama não é o inventário de alguma “natureza humana” original, mas, ao contrário, é aquela gama extraordinária de variações práticas e imaginadas pelas quais seres humanos se vêem como capazes). (WILLIAMS, 2011, p. 59)

Considerando os direitos constitucionais, que defendem que todas as pessoas devem ter acesso à educação e ao pleno desenvolvimento, é imprescindível que se questione a reprodução das desigualdades sociais pelo sistema escolar e que se considere a integralidade e complexidade do ser humano, percebendo o estudante como ser pensante, sensível, crítico e protagonista da própria vida.

O pedagogo Paulo Freire, declarado por lei²⁰ como patrono da educação brasileira, lutou grande parte de sua vida, por uma educação crítica e transformadora. Para ele, não bastava aprender a ler e escrever, mas sim ler e escrever para conquistar autonomia, compreender o mundo, reconhecer o papel opressor das classes dominantes, suas injustiças e desigualdades. Ele acreditava na educação progressista que visa à mudança da realidade a partir da leitura crítica como um instrumento de libertação e transformação.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 2014, p. 67)

²⁰ Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

Uma educação progressista não aceita a realidade injusta e desigual como determinada e imutável. O educando não deve ser adaptado à realidade, mas sim conhecê-la de maneira crítica, para então transformá-la. Paulo Freire (2014) defende que os seres humanos são inacabados e que, se reconhecendo assim, tornam-se educáveis num processo permanente e que, para o ser humano aprender o mundo, ele deve vivenciar e relacionar-se com o mundo:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2014, p. 57)

E para estar no mundo e com o mundo, intervindo, transformando a sociedade e combatendo suas mazelas, é imprescindível tomar uma posição, não sendo a neutralidade, um caminho possível, nem mesmo - ou principalmente - para a educação.

Há uma incompatibilidade total entre o mundo da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e neutralidade não importa do quê. (FREIRE, 2014, p. 109)

Os ensinamentos de Paulo Freire são reconhecidos no mundo todo por disseminar através de suas obras sua posição progressista e encorajadora da liberdade, da autonomia, da criatividade, do protagonismo do estudante, da formação do pensamento crítico, da inconformidade, da transgressão, da esperança, do amor, do respeito. No Brasil, o autor recebeu, além do título de patrono da educação, inúmeras homenagens e é fonte de inspiração e estudos para educadores e instituições de ensino. Por toda a sua potência revolucionária, a pedagogia freiriana foi também muito perseguida pela elite conservadora, que se incomoda com a ascensão da classe trabalhadora e não tem interesse pela transformação social.

Além de Paulo Freire, que não pode deixar de ser lembrado quando se fala de educação revolucionária, contaremos com a grande contribuição do professor Dermeval Saviani para a reflexão de uma teoria crítica da educação.

O idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, baseada no materialismo histórico²¹, compreende a educação como agente transformador da sociedade.

Para chegar à concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani investigou a história da educação e sua forma de atuar na sociedade e, a partir disso, identificou as teorias anteriores classificando-as em não-críticas e crítico-reprodutivistas. As teorias não-críticas compreendem a sociedade como um sistema harmônico e acredita na escola como um instrumento de equalização social, como se alguns indivíduos que não estão adequados às condições sociais pudessem ser absorvidos e incorporados ao sistema a partir da escola. O outro grupo de teorias, as crítico-reprodutivistas, entendem a escola como reprodutor das desigualdades sociais e um “instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.” (SAVIANI, 2008, p. 4).

A partir da constatação dessas concepções de ensino, Saviani percebe a necessidade de desenvolver uma educação com visão crítica, que reconheça as limitações da escola e as influências do modo de produção, sofridas por ela e que, no entanto, admita o seu poder transformador. Para isso, compreende-se que só é possível uma transformação da escola a partir do “ponto de vista dos interesses dos dominados”. (SAVIANI, 2008, p. 25).

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2008, p. 26)

A melhor educação possível deve ser aquela que promova o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. O estudante precisa se apropriar dos conhecimentos genéricos da humanidade. É primordial que ele aprenda a ler e escrever, realizar operações matemáticas, conhecer a história, a geografia, desenvolver habilidades artísticas, educação física e todos os conhecimentos que desenvolvam suas subjetividades, suas capacidades, habilidades, sensibilidades e visão crítica. A educação estética e educação dos sentidos são atividades essenciais para uma formação mais humana e transformadora, e é na escola que essa formação deve ser ofertada a fim de equalizar, cada vez mais, as oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento do senso crítico, visando a transformação e a igualdade social.

²¹ Materialismo histórico: “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2008, p. 76)

São áreas do conhecimento que oferecem ao estudante um aprendizado que não pode ser entregue por outras áreas do conhecimento e quando não são vivenciados deixam lacunas na formação dos indivíduos.

Admitido o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciamos ao conhecimento que a arte - e somente a arte - pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. E, como a realidade de cuja essência a arte nos dá a imagem é basicamente a realidade humana, isto é, a nossa realidade mais imediata, a renúncia ao desenvolvimento do conhecimento artístico e, por conseguinte, a renúncia ao desenvolvimento do estudo das questões estéticas acarretam a perda de uma dimensão essencial na nossa autoconsciência. (KONDER, 2013, p. 25)

De acordo com o Panorama Setorial da Cultura de 2017/2018, “[...] a escola é uma grande influência na formação de perspectivas sobre as artes.” A pesquisa publicada no documento teve a participação de entrevistados de diferentes classes socioeconômicas, “[...] quanto menos favorecida, maior a importância da escola nas decisões de consumo de artes.” (JORDÃO, 2018, p. 48). Ou seja, os respondentes com melhores condições econômicas foram os que menos viam a importância da escola como um espaço de incentivo ao consumo da arte. Já o grupo de entrevistados de classe social mais baixa, contavam com um maior número de participantes que tinham a escola como uma importante influência em relação aos interesses no universo artístico. De acordo com a pesquisa, “61% dos respondentes da classe A verificam que a escola é referência no que concerne ao conhecimento das artes, 68% da B e 70% da C.” (JORDÃO, 2018, p. 48) Essa característica apresentada pelo estudo nos remete à importância contida nas possibilidades de aprendizado a serem oferecidos na escola, com vistas à mitigação das desigualdades de acesso ao conhecimento.

Pretender a escola como um espaço de democratização do conhecimento, formação de consciência crítica e de sujeitos agentes na transformação do mundo, é pensar na educação para superação dos interesses do capital, formando, portanto, necessidades elevadas, que vão além das necessidades ofertadas por este sistema.

[...] ao contrário do sistema de produção que engendra necessidades afinadas a perpetuação das demandas capitalistas, à escola cabe

formar necessidades de nível superior que não se identifiquem com as necessidades elementares ou aquelas próprias à vida cotidiana, mas sim, as que se situam na esfera não cotidiana. (D'INCAO; ASSUMPÇÃO; SACCOMANNI, 2015, p. 184)

A formação de necessidades no âmbito educacional deve ser orientada intencionalmente a fim de superar as necessidades básicas de sobrevivência. As necessidades superiores necessitam ser perseguidas no desenvolvimento do ensino, como um objetivo a ser alcançado para o processo de formação humana e não se deve “reiterar as necessidades já existentes, àquelas necessidades dos alunos vinculadas ao imediatismo e pragmatismo do cotidiano[...]A educação escolar precisa superar as necessidades já postas e produzir novas necessidades.” (D'INCAO; ASSUMPÇÃO; SACCOMANNI, 2015 p. 184).

Disso se encerra que as necessidades mais complexas, em geral, não são construídas de maneira espontânea, como também não o são as necessidades artísticas, em particular. A produção de necessidades superiores requer intencionalidade, ou seja, o contato da criança com a cultura mais geral deve se dar pela mediação do professor durante o processo educativo. (D'INCAO; ASSUMPÇÃO; SACCOMANNI, 2015 p. 185)

E quando falamos em criar e estimular outras necessidades, precisamos pensar no estudante enquanto um indivíduo completo, complexo e único. O fato de a escola se negar a lidar com as diferentes emoções dos indivíduos faz com que ela se mantenha sempre numa posição de ensino superficial e não integral. Os sentimentos e as emoções fazem parte do ser humano, tanto quanto a racionalidade e objetividade. Muitos dirão que as emoções devem ser cuidadas no ambiente familiar. No entanto, o indivíduo que vai à escola não é o mesmo que convive com a família? Não é possível que o estudante deixe em casa os sentimentos, angústias, raivas e afetos e leve para a escola apenas um cérebro pensante. A resistência em confrontar os diferentes sentimentos e emoções não é uma singularidade do ambiente escolar, mas se faz presente em toda parte da nossa sociedade que supervaloriza a dimensão racional dos seres humanos.

No campo da educação ensaia-se a volta por cima dos sentimentos. Os afetos ressurgem, por assim dizer, repaginados. Atendem, agora, pelo nome de “competências socioemocionais”. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um conjunto de habilidades que, mobilizadas, auxiliam na resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (RATIER, 2019, p. 152)

Ratier (2019), entretanto, nos mostra que as competências socioemocionais propostas pela BNCC não abarcam, necessariamente, os afetos e emoções na educação. Os sentimentos como a raiva e a indignação, que não são bem-vindos na sociedade como um todo, continuam sendo ignorados nas instituições de ensino, assim como em suas diretrizes, reafirmando, portanto, a dicotomização dos sujeitos entre os seus aspectos comportamentais e cognitivos.

Uma formação crítica deve sempre ter em vista a complexidade e amplos aspectos dos seres, reconhecendo a importância de todos os sentimentos e emoções no processo de aprendizagem dos estudantes.

A escola transformadora não suprime a rebeldia e nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças, e propondo ações para sua transformação. A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão. (RATIER, 2019, p. 156)

Cabe-nos lembrar mais uma vez que a tomada de consciência dos cidadãos, a partir da educação crítica e transformadora, é constantemente alvo de ataque em nossa sociedade, uma vez que não é interesse da classe dominante que o povo se rebele e lute por mudanças, por igualdade e por justiça. Essa é uma luta que deve estar sempre presente nas pautas do campo progressista, que ainda não dedica o necessário empenho em implementar uma discussão combativa e propositiva que promova a transformação fundamental na educação pública.

CAPÍTULO IV

A educação dos sentidos nas aulas de educação física

“Os bloqueios sociais impõem-se ao homem e atrofiam os seus sentidos. Mas estes, mesmo quando livres de barreiras, não têm um desenvolvimento espontâneo garantido. Entendidos como atividade, os sentidos dependem de uma permanente educação.”

(FREDERICO, 2013, p. 47)

Partindo do pressuposto de que é a escola o espaço em que devem ser estimuladas e desenvolvidas as inúmeras possibilidades de aprendizagem humana a fim de democratizar o acesso aos conteúdos, podemos compreender que esta tarefa se destina a toda a comunidade de professores e outros membros da instituição escolar. Os professores de educação física são, portanto, um dos atores responsáveis por tal tarefa.

As aulas de educação física são, muitas vezes, desvalorizadas dentro do quadro de disciplinas na educação básica. Isso se deve, dentre outros fatores, à forma como se deu o desenvolvimento desse componente curricular na educação brasileira.

Concebida originalmente no contexto da burguesia europeia, a educação física refletia e reforçava os valores capitalistas, sendo estimulada em seu caráter funcional e manipulada para a manutenção do *status quo*, das desigualdades sociais, exploração do trabalhador e alienação. Com a convicção de que “a força física de uma nação interfere em sua prosperidade.” (SOARES, 2004, p. 33), a burguesia via na educação física um meio para preservar a saúde do “corpo social”.

As escolas de ginástica que surgiram em países europeus, como Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, tiveram papel fundamental na construção desses valores e características atribuídas à educação física, sendo referência também na construção da educação física no Brasil. Essas escolas têm, cada uma, suas sistematizações em relação aos exercícios ginásticos e, apesar de suas particularidades,

possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES, 2004, p. 52)

De acordo com Castellani Filho (2013, p. 30) “[...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país [...]”. No entanto, o autor salienta que:

[...] esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se ditando à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo daquela célula social. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 30)

A educação física no Brasil, assim como a educação básica e toda a sociedade brasileira, foi fortemente condicionada pela vertente higienista da medicina social e tinham como “propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica”. (SOARES, 2004, p. 71). A educação física escolar era considerada “um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do séc. XIX”. (SOARES, 2004, p. 71).

Reforçando o caráter utilitarista e alienado conferido à educação física, além da influência médico-higienista e eugênica, a história da educação física no Brasil converge em muitos momentos com a história dos militares. Nos anos 70, por exemplo, era dada à educação física, no ensino superior, a incumbência de, por meio do “Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969 — colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 29), além disso coube também à educação física o papel de estimular a formação cívica e moral, no intuito de colaborar com os princípios da Doutrina da Segurança Nacional.

Os anos 70 assistiram, assim, ao fortalecimento do sistema esportivo universitário, associado a uma Educação física no ensino superior extremamente competente no buscar dar conta de pelo menos uma de suas tarefas, qual seja, aquela de canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos. Com relação à outra, aquela que visava capacitá-los fisicamente para o trabalho, pairam dúvidas sobre o seu alcance, não obstante todos os esforços desenvolvidos no fomento de estudos e pesquisas centradas no eixo paradigmático da aptidão física. (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 30)

Assim como no ensino superior, em todos os níveis de ensino era dada à Educação física esse papel alienante e reprodutor da hegemonia dominante. Na década de 1970 as diretrizes para a educação física escolar eram orientadas pelos interesses militares de consolidar o país como uma potência olímpica, transformando as aulas de educação física em ambiente competitivo, de caça talentos e com destaque para os alunos mais habilidosos, tendo como foco as atividades que desenvolviam a aptidão física (HERMIDA, 2010, p. 4).

Cabe aqui ressaltarmos o fato de que o esforço de se lançar mão da Educação Física como elemento educacional – ainda que de conformidade com uma visão de *saúde corporal, eugênica* – enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial, sustentáculos do ordenamento social escravocrata, que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeito à classe dominante, enquanto o outro se fazia pertinente única e tão somente aos escravos. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 34)

Os reflexos do processo de construção dessa disciplina durante anos, recaem sobre suas práticas dentro da escola até os dias de hoje. É certo que muita coisa mudou ao longo da história desse componente curricular, no entanto muito ainda carece de transformação para que a educação física seja valorizada e trabalhada em todo seu potencial. Nas escolas de educação básica ainda pode ser presenciada uma subjugação das aulas de educação física em detrimento de outras disciplinas. Isso pode ser observado até mesmo na reformulação do currículo do ensino médio, estabelecido no governo Temer, em que apenas as disciplinas português e matemática se mantiveram obrigatórias.

Elaboradas em 2017, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), abrigam uma grande transformação nessa etapa da educação, excluindo alguns componentes curriculares do *status* de

obrigatoriedade. Entre essas disciplinas estão a educação física e a arte. A reforma desse nível de ensino gerou polêmica e conflitos, causando grande resistência da população contra a aprovação da lei, que de certa forma, reforça a imagem da escola como uma empresa geradora de lucros e não o seu papel de formação humana.

De modo geral, os defensores da reforma do ensino médio integram uma ampla e heterógena frente, que há alguns anos vem empreendendo esforços no sentido de incorporar na educação pública condutas e processos típicos do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, o pagamento por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada etc. (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020, p. 660)

Nessa perspectiva de utilidade do conhecimento para que este seja direcionado à prática laboral, os componentes curriculares não obrigatórios, como a educação física, serão cada vez mais rebaixados na hierarquização das disciplinas podendo ser “secundarizados, reduzidos ou até suprimidos do currículo”. (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020, p. 661)

Ao longo de sua história, muitas foram as concepções pedagógicas propostas na educação física brasileira que não se mostravam críticas à condição vigente, até que, a partir da década de 80, a função sócio-política conservadora da prática desenvolvida nas escolas começou a receber suas primeiras críticas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49). Surgiram, vinculadas às teorias críticas da educação e centradas na crítica do papel da educação na sociedade capitalista, novos paradigmas que propunham a superação da prática conservadora e a transformação da sociedade por meio da prática pedagógica da educação física.

Foi a partir desse momento, com o movimento renovador, quando alguns pensadores da área da educação física criticavam o aspecto alienante da disciplina e pensavam em uma prática pedagógica mais progressista e crítica, que se pautaram as discussões a respeito da valorização da educação física e seus conteúdos como essenciais para o desenvolvimento de uma formação mais abrangente e humanizada.

Da publicação dessas ideias revolucionárias até os dias de hoje, já se passaram quatro décadas e, ainda assim, os incômodos, os anseios, as

carências parecem se manter muito presentes quando falamos da imagem do corpo na sociedade atual. As escolas continuam encarando os estudantes como mentes separadas de corpo físico, seguem valorizando a memorização de fórmulas que jamais serão colocadas em prática e desvalorizando a consciência corporal, o desenvolvimento dos sentidos, a vivência estética e o aprendizado integral do ser humano.

Assim como o modo de produção vigente negligencia o ser em detrimento do ter, tem-se também a negligência do corpo em contraposição à mente, a arte ante à ciência e, conseqüentemente, as aulas de educação física, se comparada a outras disciplinas escolares, como português e matemática. Na escola aprendemos fórmulas matemáticas, regras gramaticais, as capitais dos países, mas não aprendemos como nos relacionar, do que gostamos, o que sentimos, o que queremos. De acordo com MEDINA (1990, p. 19), “se vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema.”

A dicotomia entre corpo e mente é ainda hoje presente no ambiente escolar, assim como um reflexo do que acontece na sociedade. O pensamento é supervalorizado e o que é material, objetivo é visto como negativo e inferior. Contrapondo a esse pensamento idealista adotamos aqui uma visão de homem compreendido em toda sua complexidade. Entendendo que nós somos o nosso corpo, os nossos pensamentos, os nossos sentimentos, as nossas emoções e todos esses aspectos estão interconectados e relacionam-se entre si.

[...]nós não *temos* um corpo; antes nós *somos* o nosso corpo, e é em todas as suas dimensões energéticas - portanto, de forma global - que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, por meio das demonstrações do seu *pensamento*, do seu *sentimento* e do seu *movimento*. (MEDINA, 2013, p. 16)

O desenvolvimento dessa compreensão de ser humano é princípio para o despertar da consciência e da liberdade, enquanto capacidade de interferir na própria realidade. “É nas atitudes do nosso corpo, por meio da consciência, que podemos situar mais concretamente o problema da liberdade.” (MEDINA, 2013, p. 27).

A liberdade para intervir na própria realidade é inerente à capacidade de perceber criticamente a sociedade, percebendo também sua autorresponsabilidade em transformá-la, compreendendo que somos seres sociais que dependemos das relações com os outros seres e com o mundo para a nossa própria evolução. A influência do capital nas relações sociais prejudica o senso de coletividade, de solidariedade e estimula a competição e a individualidade. Características que são pouco questionadas e até reforçadas nas aulas de educação física. MEDINA (1990), refletindo sobre a importância de uma educação emancipatória salienta que:

A Educação Física, por exemplo, enquanto área do conhecimento e aspecto da Educação envolvida com o movimento humano, não pode se alienar em suas especificidades motoras, perdendo de vista a sua ação pedagógica (e política) de apoio e colaboração às transformações sociais. Todos os profissionais comprometidos com uma Educação Física autêntica precisam descobrir e revelar o enorme potencial educativo que se esconde em suas práticas. (MEDINA, 1990, p. 25)

Portanto, cabe reforçar que as aulas de educação física são um ambiente extremamente fértil para o desenvolvimento de capacidades humanas, que não podem ser, da mesma forma, desenvolvidas em outros ambientes educacionais. O fato de termos a possibilidade de nos movimentar, perceber o próprio corpo, as próprias capacidades, faz com que as possibilidades de ação e aprendizado se multipliquem, uma vez que nessas aulas o indivíduo tem a possibilidade de ser estimulado em sua totalidade, que não pode ser desenvolvida, da mesma forma, em outros ambientes educacionais.

A natureza mecânica, morfológica, anatômica exterioriza o espírito, concretiza uma personalidade, ao mesmo tempo que a motricidade assume papel de relevância inatacável no desenvolvimento das funções cognitivas, na conquista da Saúde e Aptidão e no processo de socialização e de enriquecimento cultural. (SÉRGIO, 1981, p. 32)

A produção acadêmica que aborda a mediação da educação física com a estética marxista e a educação dos sentidos, vem assumindo forma ainda pouco expressiva no Brasil. Portanto, considerando a grandiosidade do tema e a importância de se explorar autores como Marx e Lukács, o caminho para uma produção acadêmica significativa sobre o assunto ainda é longo.

CAPÍTULO V

A produção acadêmica no Brasil sobre educação física, estética e educação dos sentidos

O grupo Avante do PPGEF-UnB, que assume como uma de suas missões disseminar as ideias marxistas dentro da Educação Física, é berço de alguns trabalhos acadêmicos sobre educação física mediada pelo pensamento de Lukács. Em 2014 a mestra e atual doutoranda, membro do Avante, Danielle Batista de Moraes, defendeu sua dissertação intitulada *Lazer e Estética: as possibilidades de Lukács para o debate da Educação Física*. O trabalho aborda a produção teórica de Lukács na filosofia, mais especificamente em relação à estética marxista, analisa criticamente a produção acadêmica relacionada à estética e lazer e propõe a “luta ideológica” para iniciar a reflexão a respeito das condições sociais que impossibilitam a formação omnilateral do homem e destaca que é “necessário um aprofundamento do debate sobre estética no lazer dentro da Educação Física, no sentido de refletir a (de) formação humana” (MORAES, 2014, p. 121). Já a dissertação de mestrado de Ney Barros Luz, defendida em 2015 no PPGEF-UnB, analisa criticamente o componente curricular “Educação Física e Educação Estética”, ofertada pelo curso de graduação em Educação Física da FEF-UnB. A disciplina faz parte de grade curricular da faculdade desde 2010 como disciplina optativa para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e como módulo livre para outros cursos da UnB. A questão central da dissertação aborda a possibilidade de promover a “Educação dos Sentidos” nas aulas de educação física e a potencialidade de transformação social dessa prática. Sobre o pensamento lukacsiano e educação física, o atual doutorando, Tiago Nunes, defendeu a dissertação *Contribuições da Ontologia do Ser Social à Educação Física Brasileira: primeiras aproximações*, em 2014. No trabalho, o autor buscou identificar as possibilidades de mediação entre a obra *Ontologia do Ser Social*, de Gyorg Lukács, e a educação física brasileira. A partir de uma revisão de literatura e utilizando o método de Marx, Nunes conta a história da educação física brasileira e busca recolocar o pensamento marxista no centro da construção das abordagens críticas da educação física. Não faz uma mediação direta da estética marxista com a educação física, mas oferece as primeiras

aproximações sobre o tema. Eldernan dos Santos Dias, em sua dissertação de mestrado *Da formação humana à espetacularização do esporte*, aborda nos primeiros capítulos a catarse estética e emancipação humana, assim como a possibilidade prática educativa a partir de conteúdos artísticos, como músicas que provocam reflexões a respeito da arte, do sentido da vida, das produções do gênero humano como um todo.

Com o objetivo de fazer uma pesquisa de outras produções acadêmicas relacionadas ao objeto de pesquisa do presente estudo, busquei no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, as palavras “educação estética” AND “educação física”, encontrando 12 resultados, sendo 10 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, conforme mostra o quadro a seguir:

“EDUCAÇÃO ESTÉTICA” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”					
TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PROGRAMA	AUTOR	TIPO DE TRABALHO	ANO
<i>A dimensão estética na educação física: narrativas docentes</i>	Universidade Cidade de São Paulo	educação	MAIA, Jusselma Ferreira	DISSERTAÇÃO	2015
<i>A educação física e os jogos escolares como meios de inclusão social da pessoa com deficiência</i>	Universidade Tuiuti do Paraná	educação	MACHADO, Jean Leonardo Loss	DISSERTAÇÃO	2017
<i>Educação física e educação estética: formação humana, (de)formação humana e uma proposta de sua superação pela educação dos sentidos</i>	Universidade de Brasília	educação física	LUZ, Ney Barros	DISSERTAÇÃO	2015
<i>A ginástica de academia brasileira analisada segundo os postulados da estética de Schiller, Vieira de Mello e Maffesoli.</i>	Universidade Gama Filho	educação física	NOVAES, Jefferson da Silva	TESE (indisponível para pesquisa)	1998

<i>Nos domínios do corpo e da espécie: eugenia e biotipologia na constituição disciplinar da educação física</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ciências Do Movimento Humano	SILVA, André Luiz Dos Santos	TESE	2012
<i>Dança de rua como processo educativo estético com adolescentes em situação de vulnerabilidade social</i>	Fundação Universidade De Passo Fundo	Educação	UGHINI, Andréa Bona	DISSERTAÇÃO	2009
<i>A perfeição expressa na carne: a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl - 1917 a 1929</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ciências Do Movimento Humano	SILVA, André Luiz dos Santos	DISSERTAÇÃO	2008
<i>Composição coreográfica na Dança: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação Física	LIMA, Marlini Dorneles de	DISSERTAÇÃO	2006
<i>A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física</i>	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Física	COSTA, Juliana Moreira da	DISSERTAÇÃO	2011
<i>Abordagens pedagógicas da educação física nas escolas públicas de Erechim</i>	Fundação Universidade de Passo Fundo	Educação	BAGNARA, Ivan Carlos	DISSERTAÇÃO (indisponível para consulta)	2012
<i>O sujeito no dançar da educação física escolar: a experiência estética no movimento humano</i>	Universidade Federal de Santa Maria	Educação	DUARTE, Gustavo de Oliveira	DISSERTAÇÃO (indisponível para consulta)	2003
<i>Cultura corporal e consciência de classe: o "coletivo"</i>	Universidade Federal Fluminense	Educação	JUSTO, Sandro de Mello	DISSERTAÇÃO (indisponível para consulta)	2012

<i>na construção de uma perspectiva marxista de educação física escolar</i>					
---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Dos trabalhos disponíveis para consulta, apenas quatro se relacionam com o objeto de pesquisa desta dissertação.

A dissertação de Maia (2015), aborda a estética na perspectiva de Schiller e corrobora com Paulo Freire ao afirmar que “o papel educativo do professor, nos contextos escolares, é fundamental na construção de valores estéticos e éticos pelos alunos, visando à consciência crítica de sua atuação como cidadão”. O estudo tem como objetivo:

[...] compreender a atribuição de sentido da educação estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física no espaço escolar do Ensino Fundamental I. A hipótese norteadora é que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética. (MAIA, 2015, p. 11)

O caráter progressista da dissertação dialoga com o presente trabalho, pois acredita na transformação social a partir da educação, desde que esta seja crítica e esperançosa.

É necessário que professores e alunos se vejam como cidadãos e entendam a relevância social do seu posicionamento e sua atuação. Esta é uma premissa que passa necessariamente pela relação docente/aluno e pela construção da autonomia nessa relação, que somente será possível com a visão crítica do professor de sua realidade, compreensão de visão do mundo de seus alunos e atuação a partir dessas percepções, sem recorrer a princípios cristalizados nos quais tanto docentes quanto discentes devem encaixar-se, mas à elaboração de um planejamento de disciplina relevante para o grupo. (MAIA, 2015, p. 26)

Outra dissertação que dialoga diretamente com a presente pesquisa é a, já citada anteriormente, de Ney Barros Luz (2015), que aborda a educação estética e educação dos sentidos em uma disciplina desenvolvida na Faculdade de Educação Física da UnB. Para além do que já foi abordado anteriormente, cabe destacar que a disciplina ofertada assume papel importante no processo de catarse artística por parte dos estudantes da graduação. A disciplina não

apenas defende a importância da arte para o desenvolvimento dos sentidos humanos, mas permite que o efeito da arte seja experimentado na prática.

As expressões estéticas apresentadas durante a disciplina variam entre músicas, filmes e textos literários. Todas as obras, de alguma maneira, trazem reflexões e questionamentos importantes sobre o sistema capitalista, a consciência crítica, os sentidos humanos, as contradições humanas.

Do ponto de vista de análise teórica, o que se conclui é que a sociedade burguesa, a partir de seu modo de produção capitalista, produz e reproduz alienação, fetichismo de mercadoria e reificação. Tudo que é produzido pelos seres humanos – denominadas aqui de mercadorias – possui valor de uso e valor de troca. O valor de troca é abstraído sob a forma de dinheiro. O mercado deixa de ser lugar de produção, circulação, troca e consumo de mercadorias e passa a ser lugar de circulação de dinheiro. Tal pensamento, produzido a partir desse modo de produção, toma conta de todos os espaços. Ou seja, o mercado toma conta de todos os espaços. Assim, todas as relações entre seres humanos passam a incorporar as relações de mercado. Os seres humanos têm sua característica de capacidade de produção evidenciada e as demais características desprezadas, consideradas sem importância. Os seres humanos passam a ser coisas. As coisas ganham vida. (LUZ, 2015, p. 35)

A dissertação *Dança de Rua como processo educativo estético com adolescentes em situação de vulnerabilidade social* (UGHINI, 2009) tem o objetivo de investigar os processos educativos que acontecem com adolescentes em situação de vulnerabilidade social praticantes da dança de rua.

O significado da dança de rua para os adolescentes relaciona-se ao seu entendimento como elemento essencial para manifestação de sua cultura e afirmação de sua identidade; sua vivência lhes possibilita ressignificarem sua forma de ser e estar no e com o mundo. Constitui-se num processo educativo estético que propiciou o vislumbrar da construção de uma vida digna para si, ao mesmo tempo em que operam o autorresgate perante as situações de risco.

A dança de rua, como processo educativo estético, é considerada um importante meio para que se alcancem os objetivos de uma educação para o gosto, para a sensibilidade, pois trabalha com o movimento extraído da própria vivência de rua que caracteriza o universo de experiência dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Por esse motivo, apresenta-se como linguagem significativa para eles, possibilitando-lhes reviver e reformular suas vivências, dando-lhes novos significados. (UGHINI, 2009, p. 119)

A dissertação *A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física* (COSTA, 2011) é voltado para a formação dos

profissionais de educação e “objetiva discutir a relevância da formação cultural ampla, em especial da formação artístico-cultural, na formação do professor de Educação Física” (COSTA, 2022, p. 8).

Ao buscar na mesma plataforma os termos “estética marxista” AND “educação física”, nenhum resultado foi encontrado. Busquei, portanto, apenas “estética marxista”, com o objetivo de fazer um filtro posterior selecionando os trabalhos desenvolvidos em programas de Educação e de Educação Física, a partir dos resultados encontrados. Dos 22 trabalhos encontrados, apenas 4 foram desenvolvidos em programas de educação e nenhum na área de educação física, conforme mostra o quadro a seguir:

“ESTÉTICA MARXISTA”					
TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PROGRAMA	AUTOR	TIPO DE TRABALHO	ANO
<i>Cinema e Educação: Uma Crítica Onto-Materialista</i>	Universidade Estadual do Ceará	Educação	DUARTE, Elandia Ferreira	DISSERTAÇÃO	2019
<i>Estética Marxista e Educação: formação para a emancipação humana</i>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	DEBIAZI, Marcia Da Silva Magalhaes	DISSERTAÇÃO	2013
<i>O Ensino da Arte Nas Prisões: desafios, possibilidades e limites para uma educação humanizadora</i>	Universidade Tuiuti do Paraná	Educação	MARTINS, Valdir Borges	DISSERTAÇÃO	2017
<i>Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação Escolar	ABREU, Thiago Xavier de	TESE	2018

Fonte: Elaboração própria

A dissertação de Duarte (2019) *Cinema e Educação: uma crítica onto-materialista* pesquisa, a partir da teoria marxiana e dos estudos de Georg Lukács, o possível papel transformador do cinema utilizado na educação escolar. “Analisar a relação educação sistematizada e cinema, como é a proposta dessa pesquisa, é apreender as formas de organização educacional e estéticas fundadas na sociedade do capital, seus limites, contradições e possibilidades.” (DUARTE, 2019, p. 13).

Ficando inequívoco para nós, que para estudarmos o cinema e suas relações com a educação escolar, precisamos partir do modo de produção atual, suas relações com a arte e a educação, para desta configuração, termos maiores determinações categoriais do nosso objeto e desta maneira nos aproximarmos de forma mais efetiva de sua essência e não esbarrarmos meramente na sua aparência. (DUARTE, 2019, p. 16).

Na dissertação *Estética marxista e educação: formação para a emancipação humana* (DEBIAZI, 2013), a autora desenvolve, a partir do estudo dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, a discussão da educação estética como formadora de pensamento crítico e, portanto, de um caráter revolucionário. De acordo com a autora, “a educação estética marxista assume, como elemento subversivo do capitalismo, um papel significativo no processo criativo e crítico do pensamento.” (DEBIAZI, 2013, n.p.). Embasada em outros autores, em relação à estética e sua capacidade esclarecedora, Debiazi cita:

Educar os sentidos na perspectiva de que a estética precede a ética e possibilita o sujeito a se exercitar pela compaixão, de se colocar no lugar do outro, ou seja, desenvolver a dimensão da alteridade, é o exercício da vida em comum, assim a arte é conhecimento na medida que possibilita o esclarecimento, a visão crítica da realidade (SESTITO, [s.d], p.7 apud DEBIAZI, 2013, p. 45)

E aborda o papel da educação no desenvolvimento das sensibilidades e do despertar para a realidade cita o estudo de Marin e Oliveira:

Cabe a educação direcionar o homem para a liberdade de criação, o que pode levar a superar a visão irracional de mundo, pois educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, efetividades, capacidades imagéticas e criadoras, as quais fazem despertar para a verdadeira essência ética do ser humano (MARIN e OLIVEIRA, 2006, p. 278 apud DEBIAZI, 2013, p. 46)

Outra dissertação que se fundamenta na estética marxista para abordar a dimensão humanizadora da arte é a de Martins (2017), intitulada *O ensino da arte nas prisões: desafios, possibilidades e limites para uma educação humanizadora*, que tem como objetivo:

[...] não somente conceituar a arte a partir do processo de humanização dos indivíduos na sociedade, mas, abordá-la, principalmente, a partir da importância deste processo para aqueles que encontram-se por disposição legal separados desta sociedade, como são os aprisionados. (MARTINS, 2017, p. 17)

A partir da observância de que a educação é de fundamental importância para o sujeito em situação de privação de liberdade questiona-se, também, se a arte pode acrescentar algo de relevante para educação dessa população, todavia, considerando que, neste caso, investiga-se a arte enquanto disciplina curricular da educação básica, ofertada por uma instituição de ensino destinada ao atendimento escolar nas prisões, pergunta-se, ainda, se o ensino da arte pode ter significância para o processo de humanização desse aluno encarcerado. (MARTINS, 2017, p. 15)

[...]e a arte tem como uma de suas principais características a possibilidade de reação a uma condição imposta, sendo que essa reação advém de uma conscientização crítica dessa condição, portanto, aproxima-se da proposta humanista, tendo em vista que o humanismo aqui proposto é relacionado à teoria marxista, onde o homem é capaz de identificar-se ontologicamente a partir da transformação da natureza, desenvolvendo, desta forma, os sentidos humanos, de modo que estes sentidos possam distinguir o homem dos demais animais e, desta forma, afasta-lo de sua natureza primitiva (MARX, 2012b) , nesse sentido, o desenvolvimento da apreciação do objeto artístico ocorre quando esse objeto apresenta-se, não em sua forma natural, mas como resultado da ação humana[...] (MARTINS, 2017, p. 23)

[...] compreende-se a humanização, a partir da teoria marxista, como atividade resultante da atividade humana e da transformação dos sentidos humanos, onde o homem se humaniza à medida que se diferencia de sua condição natural, daí a necessidade de que a educação possa pensar o ensino da arte nas escolas a partir de uma proposta humanizadora. (MARTINS, 2017, p. 23)

A tese *Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical* de Thiago Xavier de Abreu (2018), a partir de uma perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, traz uma reflexão acerca das “especificidades da música como uma forma de objetivação humana, isto é, como uma atividade capaz de tornar objetiva a vida afetiva do ser humano, para que dela possa se tomar consciência.” (ABREU, 2018, p. 15). Partindo da ontologia do ser social, o autor

explica a origem do ser humano e sua intencionalidade na produção a partir da transformação da natureza e o surgimento de novas necessidades como a arte e, especificamente, a música.

[...] a música se constitui como uma produção humana específica que visa atender necessidades que somente ela pode atender. A música, como um produto do trabalho, não pode ter surgido sem qualquer motivo na prática social e muito menos ter se mantido como uma atividade específica, com sua própria lógica de desenvolvimento relativamente autônoma a outras atividades, se ela não atendesse e gerasse formas particulares de relação entre o ser humano e mundo. A música surgiu e se desenvolveu porque é uma atividade específica no interior da totalidade da prática social. Em outras palavras, devemos considerar a música como uma necessidade histórica do processo de desenvolvimento do ser humano. (ABREU, 2018, p. 31)

Mais adiante Abreu analisa o processo educativo a partir da teoria de Saviani e relaciona o fenômeno educacional com o fenômeno artístico:

[...]considerar que um indivíduo se humaniza pela sua interação com a objetivação musical não esgota o entendimento dos aspectos educativos ali contidos. Isso porque, uma obra musical, em si mesma, é um fenômeno artístico, e não educacional; não cabe a uma obra educar, mas sim ser o reflexo antropomórfico da realidade. (ABREU, 2018, p. 164)

Obviamente, a interação entre o indivíduo e uma obra musical ou uma teoria científica pode implicar um processo de humanização, mas o trabalho educativo consiste precisamente em elevar este processo a uma relação consciente. (ABREU, 2018, p. 164)

A fim de encontrar mais resultados que possam se relacionar ao presente estudo, busquei na plataforma os termos “educação dos sentidos” AND “educação física”, e apenas 4 resultados foram encontrados:

“EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”					
TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PROGRAMA	AUTOR	TIPO DE TRABALHO	ANO
<i>Oficinas do jogo: Educação dos Sentidos</i>	Universidade do Estado de Santa Catarina	Ciências do Movimento Humano	GAMBA, Lélia Regina Kremer	DISSERTAÇÃO	2007
<i>Corpo e poesia para uma educação dos</i>	Universidade Federal do Rio Grande do	Educação	FERREIRA, Gilmar Leite	DISSERTAÇÃO	2010

<i>sentidos</i>	Norte				
<i>Educação física e educação estética: formação humana, (de)formação humana e uma proposta de sua superação pela educação dos sentidos</i>	Universidade de Brasília	Educação Física	LUZ, Ney Barros	DISSERTAÇÃO	2015
<i>Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e a infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940</i>	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Física	BERTO, Rosianny Campos	DISSERTAÇÃO	2008

Fonte: Elaboração própria

Dos resultados encontrados, além do trabalho de Luz (2015), apenas a dissertação de Ferreira (2010) conversa com o presente trabalho. Em *Corpo e poesia para uma educação dos sentidos*, Ferreira disserta acerca da educação dos sentidos a partir da vivência poética e tem como objetivo:

[...]a compreensão do entrelaçamento corpo e poesia, para uma educação dos sentidos, a partir da experiência do Ser no mundo. Nesse propósito, entendendo a criação poética por meio dos sentidos a qual se realiza na expressão criativa e se manifesta na linguagem do corpo, abrindo caminhos para uma educação vivenciada na experiência estética. (FERREIRA, 2010, p. 17)

No que se refere às publicações relacionadas à educação dos sentidos nas aulas de educação física, um trabalho que não foi encontrado no filtro, mas está diretamente relacionado a este, é a dissertação de Siquara, *Estética marxiana e formação humana: inspirações para a educação física escolar e inclusão*, que tem como ponto de partida:

[...] três temas que, ao longo do trabalho, se consolidaram como eixos de discussão: a) Discutindo a formação humana a partir da estética marxiana; b) Educação Física escolar: inspirações a partir do conhecimento estético marxiano; e c) Inspirações da estética marxiana para ressignificar o papel da escola e os processos de inclusão. (SIQUARA, 2015, n.p)

Em concordância com uma das premissas do presente trabalho, de que sendo a educação física o espaço no qual os estudantes contam com a possibilidade de explorar pedagogicamente todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, a autora afirma que a:

[...]a Educação Física tem sua especificidade centrada no corpóreo, um conhecimento estético produzido e apropriado pelo corpo. Ao defender uma formação humana plena, ampliada, estamos conjuntamente valorando a riqueza de conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, com essa visão humanizada do conhecimento, nota-se que esta se dá ao nos apropriarmos dos conhecimentos histórico-culturais por meio das relações sociais. (SIQUARA, 2015, p. 92)

Além das dissertações e tese, busquei os artigos científicos no Portal de periódicos da CAPES, por assunto: “educação estética” AND “educação física”, em que 11 artigos foram encontrados, conforme quadro a seguir:

“EDUCAÇÃO ESTÉTICA” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”			
TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO
O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses	ONTAÑÓN BARRAGÁN, Teresa; SANTOS RODRIGUES, Gilson; DA COSTA SPOLAOR, Gabriel; COELHO BORTOLETO, Marco Antonio	<i>Pensar a prática</i>	2016
Educação estética e educação física: a dança na formação de professores	GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de	<i>Pensar a prática</i>	2001-2002
Educação estética, dança e desporto na escola	LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa	<i>Revista portuguesa de ciências do desporto</i>	2009
Educação Física: possibilidades de uma educação estético-ética	COSTA, Luísa Ávila da; LACERDA, Teresa	<i>Revista brasileira de educação física e esporte</i>	2019
A estética da docência de educação	MAIA, Jusselma	<i>Revista</i>	2019

física: corpo, emoções e subjetividade	Ferreira; ROSITO, Margarete May Berkenbrock	@ambienteeduc ação	
O uso de si e a educação psicossomática: exercícios estético-políticos da cultura somática moderna	GÓMEZ, Zandra Pedraza	<i>Movimento</i>	2008
Natureza e educação dos sentidos	OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de	<i>Licere</i>	2012
Vai, vai, vai começar a brincadeira: as atividades circenses na extensão universitária	ZAIM-DE-MELO, Rogério	<i>Em Extensão</i>	2019
Educação integral, estético-ambiental e cúpula geodésica: contribuições à formação humana	ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente	<i>Reflexão e Ação</i>	2022
A Escola Oficina n° 1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal	MOGARRO, Maria João	<i>Cadernos de História da Educação</i>	2019
Produção do conhecimento científico sobre a dança na perspectiva educacional	TREVISAN, Priscila Raquel Tedesco da Costa; SCHWARTZ, Gisele Maria	<i>Revista da educação física</i>	2011

Fonte: Elaboração própria

No artigo “Educação estética e educação física: a dança na formação de professores”, Gomes Júnior e Lima abordam os tabus e o histórico de perseguição da igreja contra a dança, por seu caráter “pagão” e suas transformações ao longo da história. Passando por diferentes momentos, a dança não deixou de ser, até os tempos atuais, uma manifestação de menor prestígio e pouco valorizada no ambiente escolar. Após situar a dança no tempo e espaço da história, os autores defendem a importância de tal manifestação cultural como uma atividade potente no desenvolvimento das sensibilidades e da criticidade.

Falar em dança na educação é falar sobre uma educação estética, entendida aqui como “um processo de sensibilização do ser. Trata-se de permitir a formação de parâmetros através de experimentação de uma relação com o sensível” (Medeiros, 2002, p. 3). Esse processo de sensibilização não passa pela simples visão de uma apreciação estética, mas também deve ser compreendido como uma tentativa de

acrescentar ao universo da racionalidade novos valores, ampliando assim a possibilidade de uma educação crítica [...] (GOMES JÚNIOR e LIMA, 2001-2002, p. 37)

O artigo publicado na *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, intitulado “Educação estética, dança e desporto na escola”, aborda a importância da educação estética no ensino da dança e do desporto no contexto escolar.

Partindo do pressuposto enunciado por diversos autores de que o contacto com a arte possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e da acuidade estéticas, realiza-se uma revisão da literatura (fundamentalmente de língua portuguesa) acerca de educação estética e da sua relação com a dança, evidenciando-se igualmente ao longo desse percurso a forte vinculação do desporto a esta temática. (LACERDA e GONÇALVES, 2009, p. 106)

O artigo de Costa e Lacerda, “Educação Física: possibilidades de uma educação estético-ética”, traz uma reflexão de que apesar da desvalorização da aula de educação física no ambiente escolar por parte da própria instituição, tanto no Brasil quanto em Portugal, a disciplina é de grande valor para os estudantes e para o desenvolvimento de suas expressões, e veículo importante para educação integral dos indivíduos.

Há algumas peculiaridades da disciplina de educação física que a tornam uma oportunidade especial e insubstituível de desenvolvimento estético ético dos alunos. Além de ser a única disciplina onde em termos motores os alunos se podem revelar de forma explícita, esta disciplina ocorre também num espaço que não é o espaço confinado de uma sala de aula, requerendo movimento dentro desse espaço. (COSTA e LACERDA, 2019, p. 650)

[...] é necessário que a educação física se afirme e, indo para além das preocupações técnicas, assuma a responsabilidade do desenvolvimento de uma consciência estético-ética nos alunos, pelo desenvolvimento de competências não apenas motoras, mas também críticas, expressivas, contemplativas e criativas. Porque, ao contrário da maioria das disciplinas escolares, trata do corpo como da mente, dos músculos como do raciocínio, da coordenação como da reflexão, da destreza motora como da perspicácia mental, da competência como da verdade de cada um, esta disciplina proporciona que os alunos desenvolvam a sua sensibilidade de forma holística e integral, na qual estética e ética se fundem e contaminam. (COSTA e LACERDA, 2019, p. 650)

O artigo “A estética da docência de educação física: corpo, emoções e subjetividade”, a partir de entrevistas com professores de educação física de uma escola particular de Ensino Fundamental I, da Zona Norte da cidade de São

Paulo, objetiva “compreender a atribuição de sentido da Educação Estética” para os professores de Educação Física. “A hipótese norteadora é que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética.” (MAIA e ROSITO, 2019, p. 148).

Uma proposta de uma Educação Estética, sob o ponto de vista filosófico, deve partir da reflexão, mediada pela sensibilidade, tomando a educação, não apenas por uma de suas funções, a transmissão de conhecimentos, que pode de alguma maneira cristalizar discurso a totalitários, mas sua dimensão formativa e emancipatória mantém relação com os afetos, com as paixões e sentimentos. (MAIA e ROSITO, 2019, p. 151)

O artigo “O uso de si e a educação psicossomática: exercícios estético-políticos da cultura somática moderna” (De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna) pesquisou o papel da educação física e técnicas corporais no desenvolvimento do autoconhecimento e subjetividades, contribuindo, assim, para a concepção de uma educação estética:

Este artigo analisa o papel da educação física e das técnicas corporais que surgiram ao longo do século XX na antropologia da modernidade. A educação somática proposta por técnicas corporais como a técnica de Alexander, a bioenergética e o método Pilates, é interpretada como elemento de uma estética-política que oferece a possibilidade de transformar as vivências da educação física e concebe uma educação estética baseada na expansão das qualidades subjetivas para o autoconhecimento. (GÓMEZ, 2008, p. 13, tradução nossa)²²

Em artigo intitulado “Natureza e educação dos sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do séc. XIX e início do séc. XX)”, Taborda de Oliveira (2012) aborda a educação dos sentidos, mais especificamente através do “retorno à natureza” durante o período de renovação da educação, que compreende o final do século XIX e início do século XX:

²² Este artículo revisa el papel de la educación física y de las técnicas corporales surgidas a lo largo del siglo XX en la antropología de la modernidad. La educación somática que proponen técnicas corporales como la técnica Alexander, la bioenergética y el método Pilates, se interpreta como elemento de una estético-política que ofrece la posibilidad de transformar las experiencias de la educación física y concibe una educación estética a partir de la expansión de las cualidades subjetivas para el auto-conocimiento.

A natureza perscrutada por todos os instrumentos da ciência deveria ser potencialmente transformada em objeto de conhecimento também no âmbito da educação, em especial da escolarização. Mas o maior instrumento para a sua exploração seria também “natural”: os sentidos. A mobilização dos sentidos na busca da apreensão da “coisa natural” tinha como fulcro educar as formas de perceber e sentir a coisa, a natureza, a realidade. Tato, olfato, audição, paladar e visão (e para alguns, a percepção sinestésica), deveriam ser educados de forma a, em alguns casos, permitir a apropriação da natureza pelos alunos, de modo que pudessem desenvolver uma atitude de autonomia, pela via da experiência e do esclarecimento, em relação à cultura e à sociedade. Em outros casos, a educação dos sentidos significaria uma educação da vontade, uma forma de educar os alunos para o cumprimento das premissas de uma sociedade dada. Nesse caso a heteronomia era a premissa básica, ainda que nos dois casos possamos vislumbrar formas diferentes de manutenção do status quo. (OLIVEIRA, 2012, p. 13)

Em outro artigo, “Uma educação para a sensibilidade”, o autor esclarece que, diferente da educação do corpo proposta pela educação tradicional, que castigava punindo o corpo e amedrontando os estudantes, a influência dos discursos renovadores da educação no Brasil, que já davam indícios em 1870, enfatizava a “necessidade de reformar a educação a partir do corpo dos alunos. Se a educação do corpo apresentava conotações morais anteriormente, a partir dos discursos renovadores se pensava em outra sensibilidade.” (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

O artigo “A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal” registra a importância dessa instituição de ensino por suas práticas inovadoras, “que colocava a centralidade do processo educativo na liberdade e autonomia da criança, na sua relação com a natureza e o meio e na importância da formação moral.” (MOGARRO, 2019, p. 792).

Para os professores da Escola Oficina n.º 1, a educação era muito mais que ensinar a ler, escrever e contar, em linha com a pedagogia anarquista. Para eles, educar era essencialmente fornecer as bases espirituais, culturais e técnicas para a libertação do homem, no sentido de dotarem os seus alunos com instrumentos que lhes permitissem construir uma análise da vida e do Mundo e que eles adquirissem a capacidade para, no futuro, escolher, de forma livre e autónoma, alicerçada no máximo de informação acumulada e entre as opções possíveis, o caminho que queriam para a sua vida e para a sociedade em que se inseriam. (MOGARRO, 2019, p. 796)

Apesar de não estar entre os autores encontrados no filtro do quadro anterior, no que tange à educação física e sua mediação com a estética, o professor Vitor Melo analisa o potencial estético do esporte, a relação entre o fenômeno e a arte, questionando o papel do aspecto estético como “um elemento fundamental na consolidação da popularidade do fenômeno esportivo”. (MELO, 2005, p. 113).

Ao indagar a possibilidade de encarar o esporte como uma forma de arte, o autor, dialoga com outros pensadores da estética que refletem sobre o esporte como uma arte performática, que diferente das outras artes desse tipo - como teatro, dança e música - não tem um roteiro pré-definido e sim “depende de cada jogo, de cada situação.” (MELO, 2005, p. 123).

Ao pesquisar os periódicos da CAPES com os termos “educação dos sentidos” AND “educação física”, identifiquei 3 resultados, apenas 2 deles estabelecem diálogo com os referenciais teóricos que embasam este trabalho.

“EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”			
TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO
A educação dos sentidos e os saberes da experiência: relações e desafios para a formação de professores de educação física	SILVA, Cristiane Rezende; BOTTI, Marise; ROGONNI, Ana Carolina Cappelin	<i>Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP</i>	2014
Natureza e educação dos sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do séc. XIX e início do séc. XX)	OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de	<i>Licere</i>	2012
Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do	OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de	<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2019

século XX			
-----------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

O artigo “A educação dos sentidos e os saberes da experiência: relações e desafios para a formação de professores de educação física” buscou, a partir de pesquisa bibliográfica, “investigar quais as contribuições da educação dos sentidos para a formação de professores de educação física, além de investigar as relações entre os saberes da experiência e a educação do sensível para a formação dos sujeitos.” (SILVA; BOTTI; ROGONNI, 2014, p. 114).

[...] a Educação Física não educa somente o corpo advindo de uma perspectiva cartesiana, mas sim educa os sujeitos a partir do “se-movimentar”.² O sujeito do “se-movimentar” é aquele que o faz por meio de significados, interesses e sentidos, ou seja, o movimento se constitui também por diretrizes históricas, sociais, artísticas e culturais, em que a reflexão e a sensibilidade formam os sujeitos capazes de se permitirem à novas experiências do se movimentar, e as reconhece enquanto algo essencial para a humanização e construção do próprio mundo. (SILVA; BOTTI; ROGONNI, 2014, p. 116)

O artigo de Taborda de Oliveira publicado em 2012, encontrado a partir dessa busca, já havia sido encontrado na busca do quadro anterior. Outro artigo do autor publicado em 2019, intitulado “Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX” analisa, a partir de revistas pedagógicas do Brasil e da Espanha, a educação da vontade como elemento significativo para a renovação pedagógica nos períodos entre o final do século XIX e início do século XX.

Formas privilegiadas de educação das sensibilidades, as retóricas sobre a educação da vontade recorriam a um conjunto de princípios e práticas, tais como o método intuitivo, a educação física e estética, a vida na natureza, para consignar aquilo que se pode chamar de uma educação moral de caráter laico que, ao menos retoricamente, se baseava na ideia de liberdade. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019, p. 1)

Os resultados encontrados no portal da CAPES e outros estudos a respeito do tema abordado nesta dissertação nos revelam que uma incipiente produção acadêmica vem sendo produzida na área e que mais pesquisas deveriam ser produzidas no que se refere à educação estética, educação dos sentidos e educação física. O intuito é que esses estudos sejam acessados pelos professores que atuam no chão da escola para que possam colocá-los em

prática a fim de que os principais interessados sejam positivamente afetados: os estudantes.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou analisar a educação estética e educação dos sentidos nas aulas de educação física e suas possibilidades para o desenvolvimento de uma elevada compreensão da realidade e uma formação crítica. Para tanto, embasou-se na teoria marxista e em importantes pensadores da estética e da educação.

O desafio de contextualizar e temporalizar o estudo se fez inevitável pelo momento histórico político em que se encontra o nosso país, que coloca em xeque as questões mais importantes tratadas no presente estudo, como a educação, a arte e a cultura. Escrever ao mesmo tempo em que os fatos vão acontecendo é um desafio que também gera força para enfrentar o obscurantismo e vislumbrar a mudança dos rumos políticos. Ao dissertar sobre as alienações provocadas pelo capitalismo, denunciadas por Marx e Engels desde os anos 1840 e, em tempo real, poder testemunhar diariamente os efeitos dessa alienação em compatriotas de verde e amarelo, nos revela o quão atual é a teoria marxista e assim o será até que seja superado o sistema capitalista.

A reta final dessas eleições de 2022 nos mostrou, mais do que nunca, a guerra cultural e o ataque à educação, arte e cultura por parte dos conservadores. Como explicita a palavra, os conservadores querem conservar. Manter como está, toda a desigualdade, exploração, discriminação, segregação, privilégios e preconceitos.

Como foi visto aqui, a disputa pelo poder não tem compromisso com a verdade. A guerra cultural utiliza de inúmeros artifícios para convencer as pessoas de que a forma como vivemos é a única forma possível, de que a desigualdade e a miséria são fatores naturais, imprescindíveis à existência humana. O nome de Deus sendo utilizado para disseminar ódio e violência foi naturalizado e estimulado. Notadamente, parte significativa dos cidadãos brasileiros não desenvolveu a capacidade de discernir entre o real e o pintado. Também não podemos nos abster de lembrar que nem todos são desinformados e enganados, há, também, os indiferentes, que são insensíveis e acreditam na própria superioridade em relação aos outros.

Outro fato que nos chamou atenção no que se refere à perseguição da arte e cultura foi a censura, que pudemos presenciar no Brasil atual e relacioná-

la à praticada durante a ditadura militar, o que não deixa de ser um “reconhecimento” do poder transformador da arte e cultura sobre uma população, poder transformador que amedronta as classes dominantes, tão apegadas à manutenção do *status quo*.

Vimos também que, para que haja uma transformação emancipatória e compreensão crítica do mundo, a educação deve ter uma intenção no seu processo. É necessário compreender o sistema capitalista em que estamos inseridos e nunca ignorá-lo enquanto um obstáculo na formação omnilateral do ser humano. A alienação provocada pelo sistema produtivo, que explora e leva o ser humano a se limitar a TER em contraposição a SER, só poderá ser vencida a partir de ações deliberadas e lideradas pela classe dominada.

[...] a questão de uma transcendência positiva só pode ser formulada em termos *políticos*, já que ainda está por nascer a sociedade que se tem em mente como suplantação real daquela que está sendo criticada. É característico da política (e, naturalmente, da estética, da ética etc.) *antecipar* (e, conseqüentemente, promover) futuros desenvolvimentos sociais e econômicos. (MÉSZÁROS, 2016, p. 119)

Ao abordarmos a estética marxista trouxemos uma breve compreensão do ser social e a formação de sua subjetividade. Falamos a respeito das necessidades naturais e das necessidades que não são dadas pela natureza, mas sim desenvolvidas no processo de humanização. Como é o caso da arte, um produto do gênero humano, criado livre de carências físicas. Apresentamos relevantes autores para discutir a importância da arte como uma posição de externalização da subjetividade. “A arte, ao nos colocar em contato direto com a extrema diversidade da condição humana, nos permite conhecer melhor a nós mesmos, no que somos e no que poderíamos ser.” (KONDER, 2020, p. 229).

Abordamos também os sentidos humanos e sua importância na qualidade de instrumento de percepção e de apreensão da realidade. As formas de educação tradicionais não levam em conta a importância do desenvolvimento desse instrumento, como se eles fossem naturalmente desenvolvidos pelo simples fato de estarmos no mundo. No entanto, é importante ressaltar que existem diferentes níveis de desenvolvimento dos sentidos humanos que fazem com que a interação com o mundo e a percepção deste, também possam ser igualmente distintos. Portanto, pensando em uma educação omnilateral e

formação crítica, os sentidos devem ser estimulados e ensinados para que a realidade material possa ser experienciada, conhecida e compreendida. O desenvolvimento das sensibilidades nos permite vivenciar a arte e a partir dela experimentar a catarse. E é a partir da catarse que podemos observar as transformações causadas pela vivência artística.

Em seguida, dissertamos a respeito da formação crítica na escola abordando autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani. Os dois principais educadores progressistas brasileiros que reconhecem na educação o poder de autonomia, pensamento crítico e emancipação. Reconhecem também que a educação tradicional não tem como objetivo essas características, mas sim a manutenção das desigualdades sociais e do poder nas mãos das classes dominantes. Já uma educação progressista não aceita a realidade injusta e desigual como determinada e imutável. O educando não deve ser adaptado à realidade, mas sim conhecê-la de maneira crítica, para então transformá-la. A melhor educação possível deve ser aquela que promova o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Procuramos primordialmente trazer elementos que nos conduza a uma discussão sobre o desenvolvimento de uma educação transformadora. E para que haja uma transformação emancipatória e compreensão crítica do mundo, a educação deve ter uma intenção no seu processo. É necessário compreender o sistema capitalista em que estamos inseridos e nunca ignorá-lo enquanto um obstáculo na formação omnilateral do ser humano.

Ao abordar os sentidos humanos e sua importância na qualidade de instrumento de percepção e de apreensão da realidade, observamos que as formas de educação tradicionais não levam em conta a importância do desenvolvimento desse instrumento, como se eles fossem naturalmente desenvolvidos pelo simples fato de estarmos no mundo. No entanto, é importante ressaltar que existem diferentes níveis de desenvolvimento dos sentidos humanos que fazem com que a interação com o mundo e a percepção deste, também possam ser igualmente distintos. Portanto, pensando em uma educação omnilateral e formação crítica, os sentidos devem ser estimulados e ensinados para que a realidade material possa ser experienciada, conhecida e compreendida.

A educação estética e educação dos sentidos são atividades essenciais para uma formação mais humana e transformadora, e a escola, enquanto espaço democrático, acessível às diversas classes sociais, deve ofertar essa formação a fim de equalizar, cada vez mais, as oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento do senso crítico, visando a transformação para a igualdade social. São áreas do conhecimento que oferecem ao estudante um aprendizado que não pode ser entregue por outras áreas do conhecimento e, quando não são vivenciados, deixam lacunas na formação dos indivíduos.

Após a reflexão a respeito da formação crítica na escola, discorreremos sobre o potencial das aulas de educação física pela sua característica abrangente de possibilidades de exploração da complexidade do corpo para a educação estética e o estímulo aos sentidos humanos. Lembramos do histórico alienante da disciplina e do movimento renovador que iniciou o debate do pensamento crítico na educação física e sua valorização enquanto componente curricular. As aulas de educação física são um ambiente extremamente fértil para o desenvolvimento de capacidades humanas, que não podem ser, da mesma forma, desenvolvidas em outros ambientes educacionais. O fato de termos a possibilidade de nos movimentar, perceber o próprio corpo, as próprias capacidades, faz com que as possibilidades de ação e aprendizado se multipliquem, uma vez que nessas aulas o indivíduo tem a possibilidade de ser estimulado em sua totalidade, o que não pode ser, da mesma forma, desenvolvida em outros ambientes educacionais.

Para buscar mais embasamento em nossa pesquisa, buscamos, no último capítulo, analisar a produção acadêmica no Brasil sobre educação física, estética e educação dos sentidos. Entre as teses, dissertações e artigos encontrados, a partir do portal da CAPES, pudemos identificar importantes reflexões sobre a estética e educação dos sentidos nas escolas, mas poucas foram as publicações voltadas para as aulas de educação física, o que nos faz reforçar a ideia de que ainda precisamos produzir sobre este tema.

Articular a educação dos sentidos, a educação estética, formação crítica e a educação física não é uma tarefa simples, principalmente pelo fato de essa disciplina ter sua imagem ligada à alienação.

Para que a educação física possa desempenhar seu papel de formação crítica, é necessário que os docentes da área ampliem o repertório, saiam do senso comum e percebam o potencial dessas aulas na formação omnilateral dos indivíduos. Antes disso, é imprescindível que os próprios professores assumam consciência crítica, consciência de classe, se livrem de preconceitos e defendam a necessidade das aulas de educação física tanto quanto das outras disciplinas. O caminho é longo e exige uma transformação tanto da formação acadêmica como das instituições de ensino. A presente pesquisa não traz soluções para essas transformações, mas sim reflexões que nos permitam vislumbrar as possibilidades de uma formação mais crítica nas escolas e principalmente nas aulas de educação física, assumindo uma perspectiva de desenvolvimento da educação estética e educação dos sentidos.

Referências

ABREU, Thiago Xavier de. *Música e educação escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical*. Tese (Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras), UNESP, Araraquara, 2018.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. Educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista–Bahia–Brasil, v. 16, n. 43, p.656-680, Edição Especial, 2020.

BOLSONARO diz que Lula quer acabar com clube de tiros: “vai virar biblioteca”. *O Estado de S. Paulo*, 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-lula-quer-acabar-com-clubes-de-tiro-vai-virar-biblioteca/>. Acesso em 10/08/2022.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, ago./99.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BUSSI, Eugênio. Democracia, guerra cultural e disputa de valores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AWpQe-NmGTE>. Acesso em 20/09/2022.

CAIXA Econômica cria sistema de censura prévia a projetos de seus centros culturais. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/10/caixa-economica-cria-sistema-de-censura-previa-a-projetos-de-seus-centros-culturais.shtml?origin=folha>. Acesso em 05/05/2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 19.ed., Campinas: Papirus, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. 2. ed., Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Juliana Moreira da. *A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física*. Dissertação (Mestrado em educação física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

COSTA, Luísa Ávila da; LACERDA, Teresa. *Educação Física: possibilidades de uma educação estético-ética*. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, (São Paulo), 2019, out-dez; 33(4):649-665.

COTRIM, Ana Aguiar. *Contribuições de Karl Marx ao problema da mimese artística*. Tese (Doutorado em Filosofia), UnB, 2015.

DEBIAZI, Marcia da Silva Magalhães. *Estética marxista e educação: formação para a emancipação humana*. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

DELLA FONTE, Sandra Soares. *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Curitiba: Appris, 2020.

DIAS, Eldernan dos Santos. *Da formação humana à espetacularização do esporte*. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília, 2014.

DUARTE, Elandia Ferreira. *Cinema e Educação: uma crítica onto-materialista*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

D'INCAO, Larissa Bulhões; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; SACCOMANNI, Maria Cláudia da Silva. O papel da arte e da educação escolar na formação de necessidades superiores à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 178-188, jun. 2015.

ENTENDA o esquema de corrupção no MEC envolvendo Milton Ribeiro. *Congresso em Foco*. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/entenda-o-esquema-de-corrupcao-no-mec-envolvendo-milton-ribeiro/>. Acesso em 20/07/2022

ESCOLA SEM PARTIDO, 2014. Disponível em: <http://escolasempartido.org/constitucionalidade/>. Acesso em: 20/05/2021.

FERREIRA, Gilmar Leite. *Corpo e poesia para uma educação dos sentidos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FREDERICO, Celso. *A Arte no Mundo dos Homens – o itinerário de Lukács*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. *Pensar a Prática*, 6: 31-44, jul./jun. 2001-2002.

GÓMES, Sandra Pedraza. De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 13-37, maio/agosto de 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Curso de Estética I*. Tradução de Marco Aurélio Werle. Revisão técnica de Márcio Seligmann-Silva. Consultoria Victor Knoll e Oliver Tolle. 2. ed. ver., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HERMIDA, José Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da; NASCIMENTO, Maria do Socorro. A educação física Crítico-Superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. *Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação física*, Maceió-AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

HOLLANDA, Bernardo Borges Buarque de. *Futebol, arte e política: a catarse e seus efeitos na representação do torcedor*. in: o&s - v.16 - n.48 - Janeiro/Março - 2009.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. in: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

JORDÃO, Gisele. *Panorama setorial da cultura brasileira 2017-2018*, São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2018.

KONDER, Leandro. *Introdução ao Fascismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KONDER, Leandro. *Os Marxistas e a Arte*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, vol. 9, n. 1, 2009.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. *Obscurantismo contra a*

liberdade de ensinar. in: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 14. Tradução Sérgio Lessa. Revisão Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LUKÁCS, Georg. *Estética I: La peculiaridad de lo estetico: 2. problemas de la mimesis*. Traducción castellana de MANUEL SACRISTÁN. Ediciones grijalbo, S. A.: Barcelona; México, D. F., 1966.

LUZ, Ney Barros. *Educação Física e Educação Estética: a formação humana, a (de)formação humana e uma proposta de sua superação pela educação dos sentidos*. 2015. iv, 97 f., Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAIA, Jusselma Ferreira. *A dimensão estética na Educação Física: narrativas docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MAIA, Jusselma Ferreira; ROSITO, Margarete May Berkenbrock. A estética da docência de educação física: corpo, emoções e subjetividade. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 146-159 jan./abr. 2019.

MARQUES, Edite Colares Oliveira. *A dimensão estética na formação do educador: a construção de um ideário coletivo*. 207f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza–CE, 2008.

MARTINS, Valdir Borges. *O ensino da arte nas prisões: desafios, possibilidades e limites para uma educação humanizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC cortará verba de universidade por “balbúrdia” e já enquadra UnB, UFF e UFBA, 2019. *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em 14/01/2021.

MEC nomeia aliada do Escola Sem Partido para coordenar materiais didáticos, *Folha de S. Paulo*, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/mec-nomeia-aliada-do-escola-sem-partido-para-coordenar-materiais-didaticos.shtml>. Acesso em 28/05/2021.

MEDINA, João Paulo S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Colaboradores: Edson Marcelo Húngaro, Rogério dos Anjos, Valter Bracht. 26° ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo*. 10° ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MELO, Victor Andrade de. A presença do esporte no cinema: de Étienne Jules Marey a Leni Reifenstahl. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.111-130, mai./ago. de 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. in: GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOGARRO, Maria João. A Escola Oficina n° 1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal. *Cadernos de História da Educação*, v.18, n.3, p.790-816, set.-dez, 2019.

MORAES, Danielle Batista de. *Lazer e estética: as possibilidades de Lukács para o debate da Educação Física*. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MOVIMENTOS acionam PGR por falas transfóbicas do Ministro da Educação. *Congresso em Foco*. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/movimentos-acionam-pgr-por-falas-transfobicas-do-ministro-da-educacao/>. Acesso em 20/07/2022.

MPF acusa governo Bolsonaro de censurar peça no Rio de Janeiro. *Isto é*, 2020. Acesso em 07/05/2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/mpf-acusa-secom-de-bolsonaro-e-ccbb-de-promover-censura-a-peca-de-teatro-no-rio/>

NUNES, Thiago Oliveira. *Contribuições da ontologia do ser social à educação física brasileira: primeiras aproximações*. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Natureza e educação dos sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do séc. XIX e início do séc. XX)*. *Licere*, Belo Horizonte, v.15, n.3, set/2012

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Uma educação para a sensibilidade. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 15-43, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX*. Revista Brasileira de Educação v. 24 e240008, 2019.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Prefácio. in: ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian Av .d e Berna, 2008.

PRIMEIRO Ano de Governo Bolsonaro é marcado por ataques à cultura. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/primeiro-ano-de-governo-bolsonaro-e-marcado-por-ataques-a-cultura/> Acessado em 10/05/2021

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. in: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

REIMÃO, Sandra. *Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar*. São Paulo: USP, 2011.

REVISTA FORUM. Parecer da Funarte suspendendo o Festival de Jazz do Capão é derrubado na justiça. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/parecer-funarte-festival-capao-derrubado/>. Acesso em 27/09/2021.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

SANTOS, Derivaldo. *Arte-educação, estética e formação humana*. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SANTOS, Derivaldo. *A particularidade na estética de Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SÉRGIO, Manuel. *Filosofia das actividades corporais*. Lisboa: Compendium, 1981.

SILVA, Cristiane Rezende; BOTTI, Marise; ROGONNI, Ana Carolina Cappelin. A educação dos sentidos e os saberes da experiência: relações e desafios para a formação de professores de educação física. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 114-131, abr./jun. 2014

SIQUARA, Zelinda Orlandi. *Estética marxiana e formação humana: inspirações para a educação física escolar e inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

UGHINI, Andréa Bona. *Dança de rua como processo educativo estético com adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

UM *Brasil* dividido e movido a notícias falsas: uma semana dentro de 272 grupos políticos no WhatsApp. *BBC News*, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45666742>. Acessado em 14/01/2021

VAISMAN, Ester e VEDDA, Miguel. (Org). *Lukács: estética e ontologia*. São Paulo: Alameda, 2014.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

YOUNG, Fernanda. Bando de Cafonas. in: *Leia Bando de Cafonas, a última coluna de Fernanda Young (1970 – 2019)*, 2019. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/leia-bando-de-cafonas-a-ultima-coluna-de-fernanda-young-1970-2019/>. Acesso em: 11/12/2020