



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

Programa de Pós-Graduação em Educação Física

**GYÖRGY LUKÁCS E A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: MEDIAÇÕES A
PARTIR DA ESTÉTICA**

Danielle Batista de Moraes

BRASÍLIA-DF

2024



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

Programa de Pós-Graduação em Educação Física

GYÖRGY LUKÁCS E A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: MEDIAÇÕES A PARTIR DA ESTÉTICA

Danielle Batista de Moraes

Tese de Doutorado apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Área de concentração: Atividade Física e Esporte.

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

Orientador: Dr. Edson Marcelo Húngaro

BRASÍLIA-DF

2024

Página reservada para a ficha catalográfica

DANIELLE BATISTA DE MORAES

**GYÖRGY LUKÁCS E A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: MEDIAÇÕES A
PARTIR DA ESTÉTICA**

Tese de Doutorado apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Área de concentração: Atividade Física e Esporte.

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

Orientador: Dr. Edson Marcelo Húngaro

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. Edson Marcelo Húngaro (presidente)
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Ranieri Carli de Oliveira (Membro Externo à Instituição)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Bartolomeu Lins de Barros Júnior (Membro Externo à Instituição)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano -
IFSertãoPE

Dr. Pedro Fernando Avalone de Athayde (Membro Titular ao Programa)
Universidade de Brasília -UnB

Dr. Prof. Dr. Bruno Assis de Oliveira (Membro Externo à Instituição – Suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, Maria das Graças e Juarez, pela luta diária, pela
esperança de dias melhores, pelo amor às filhas e por acreditarem na educação.
E a todos(as) que cruzaram meu caminho durante este percurso, contribuindo para a
formação do que sou.*

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial a meus pais, Maria das Graças e Juarez que sempre me apoiaram, amaram e trabalharam muito para criar as suas três filhas da melhor forma que podiam. E também minhas irmãs, Gracielle e Jocielle por me mostrarem que sempre posso contar com elas.

Aos meus queridos amigos que cada um ao seu modo tem me mostrado questões importantes da vida, compartilhado vários momentos alegres e às vezes difíceis também, mas permeados de afeto e solidariedade. Eles são: Fernando Henrique, Tiago Antônio, Lorena Brito, Thaty Reis, Carolina Leocádio, Kelly Cristina, Éder, Ana Paula, Lucipaula, Débora, Áurea Eugenia, Cláudia, Nádson, Eliane, Pâmela.

Ao amigo, irmão e camarada Fernando Henrique que foi para mim um mirante nos vários momentos de dificuldades e inquietações.

Ao Edson Marcelo Húngaro, grande mestre e orientador, que foi fundamental na minha formação, principalmente por ter me mobilizado a pensar grandes problemas da vida, pelas diversas possibilidades de aprendizagem, pelos constantes exemplos de generosidade e pela orientação.

Aos queridos e queridas camaradas do Avante que acompanharam o meu processo de aprendizagem por mais essa etapa contribuindo com o meu processo de formação, viabilizando ricas possibilidades de debates.

Aos professores da banca que foram importantes para qualificar o trabalho.

Aos queridos e queridas colegas do Instituto Federal de Goiás que me apoiaram durante essa jornada de formação.

RESUMO

O objetivo desta tese foi compreender como os estudos estéticos de György Lukács contribuem com o debate que a Educação Física vem realizando sobre a estética. Nesta direção, sistematizamos as categorias centrais dos estudos estéticos de Lukács – particularidade, mimese, catarse, vida cotidiana, reflexo estético - para compreender o caráter educativo das objetivações artísticas em evocar sentimentos humanos genuínos e proporcionar conhecimento sobre a vida. Em seguida, analisamos a produção do conhecimento que a Educação Física desenvolve sobre a estética. Além disso, construímos mediações da discussão dos estudos estéticos de Lukács com a Educação Física brasileira. Este foi um trabalho teórico que utilizou da técnica de pesquisa bibliográfica. Como resultado de primeiras aproximações apontamos que os estudos estéticos de Lukács apresentam contribuições críticas para o debate de estética na Educação Física, as quais área devem preocupar-se com: a) o desenvolvimento da autoconsciência do gênero humano; b) a elevação da subjetividade desenvolvida no cotidiano; c) a formação omnilateral; d) a educação dos sentidos humanos pela via corpórea e construção de espaços para apreciação e fruição; e) o método lógico-histórico do conhecimento com ênfase à particularidade; f) as construções de espaços para afirmação da capacidade criadora do ser humano; O método ontológico-genético pode ser uma ferramenta ao estudo da gênese e da estrutura de cada elemento da cultura corporal, no sentido de permitir uma aproximação com as suas particularidades e o conhecimento acumulado pela humanidade. Além de possibilitar aprofundamentos nos objetos de estudos da Educação Física no sentido de serem problematizados a partir do ciclo problemático do agradável, aproximando a cultura corporal do debate de objetos estéticos e pseudoestéticos discutidos por Lukács, no intuito de contribuir com a luta contra a alienação.

Palavras-chave: Educação Física. Estética marxista. Formação da sensibilidade. Cultura corporal. Omnilateralidade.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to understand how György Lukács' aesthetic studies contribute to the debate that Physical Education has been carrying out on aesthetics. In this direction, we systematize the central categories of Lukács' aesthetic studies – particularity, mimesis, catharsis, everyday life, aesthetic reflection – to understand the educational character of artistic objectifications in evoking genuine human feelings and providing knowledge about life. Next, we analyze the production of knowledge that Physical Education develops about aesthetics. Furthermore, we built mediations of the discussion of Lukács' aesthetics studies with Brazilian Physical Education. This theoretical work used the bibliographic research technique. The result of first approximations, we point out that Lukács' aesthetic studies present critical contributions to the debate on aesthetics in Physical Education, which areas should be concerned with: a) the development of self-awareness of the human race; b) the elevation of subjectivity developed in everyday life; c) omnilateral training; d) the education of the human senses through the body and the construction of spaces for appreciation and enjoyment; e) the logical-historical method of knowledge with an emphasis on particularity; f) the construction of spaces to affirm the creative capacity of human beings. The ontological-genetic method can be a tool for studying the genesis and structure of each element of body culture, in order to allow an approach to this particularities and the knowledge accumulated by humanity. In addition to enabling deeper insights into the objects of Physical Education studies in order to be problematized based on the problematic cycle of the pleasant, bringing body culture closer to the debate on aesthetic and pseudo-aesthetic objects discussed by Lukács, with the aim of contributing to the fight against alienation.

Keywords: Physical Education. Marxist aesthetics. Sensitivity formation. Body culture. Omnilaterality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO 1 - ESTÉTICA DE LUKÁCS: UMA INTRODUÇÃO	20
1.1. Caminho de Lukács à Estética.....	20
1.2. Os Fundamentos estéticos de Lukács	24
1.3. Gênese e desenvolvimento da arte: a arte como objetivação do ser social	35
1.3.1. Indicações do método ontológico-genético nas investigações lukacsiana da arte	36
1.3.2. Vida cotidiana como início e fim das objetivações humanas	37
1.3.3. Aproximação e distanciamentos entre a ciência e a arte	41
1.3.4. Surgimento dos elementos estruturais do estético	46
1.4. Vida cotidiana e a função da arte: implicações da experiência catártica .	57
1.5. Particular como categoria central da estética	66
1.6. A estética e o pseudo-estético	72
CAPITULO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTÉTICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS	78
2.1. Fase inicial de aproximação com o tema de pesquisa: contextualização das circunstâncias do surgimento das primeiras abordagens sobre estética na Educação Física.....	78
2.1.1. Elementos sobre o desenvolvimento sócio-histórico da Educação Física ..	79
2.1.2. Primeiras aproximações sobre a estética na Educação Física: da pós-moderna à marxista	91
2.2. Revisão sistemática: a produção do conhecimento em artigos científicos sobre estética e Educação Física	106
CAPÍTULO 3 – Mediações da discussão dos estudos estéticos de Lukács com a Educação Física: primeiras aproximações.....	135
3.1. Pressupostos para pensar os estudos de Lukács na Educação Física	136
3.2. Contribuições do método ontológico-genético de Lukács para as investigações da arte	145
3.3. Cultura corporal: entre o estético e o pseudoestético	147
3.4. Obras de arte para a compreensão da cultura corporal e vivência da recepção estética pela via corpórea: tensão da arte realista em possibilitar a aproximação do ser humano às contradições da realidade.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

À guisa de introdução, procuramos levantar um breve panorama no qual encontra-se o conjunto de todos os objetos culturais no capitalismo. Para então situar que diante dos desafios prioritários postos pela realidade da Educação, em particular a Educação Física, que se refere à luta do desenvolvimento de cada pessoa, como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada pelo gênero humano, contribuindo para o processo coletivo de luta pela superação da forma capitalista de organização social. Neste sentido, há a necessidade objetiva na realidade de problematizar e aprofundar os fundamentos teóricos para pensar a Educação Física na escola a partir de uma concepção estética e não somente aqueles relacionados única e exclusivamente à ciência.

A estética é fundamental porque concerne à sensibilidade humana e à formação dos sentidos humanos ao longo da história, podendo estar articulada à emancipação humana. Em seguida, continuamos expondo as justificativas desta tese em construção, juntamente com os objetivos, a metodologia e a proposta de estruturação em capítulos.

Ao se contextualizar o avanço do capitalismo monopolista do século XX, depara-se com a organização capitalista da vida social que “... preenche todos os espaços e permeia todos os interstícios da existência individual” (NETTO, 1981, p.81). A dimensão econômica do modo de produção vigente já não é a única esfera da vida social a ser explorada pelo capital. De acordo com Netto (1981), todas as instâncias do cotidiano são passíveis de serem controladas pelo capital, pois todos os tempos e espaços da vida social, até mesmo aqueles que outrora podiam reservar-se como áreas de autonomia, tais como: a constelação familiar, a organização doméstica, a fruição estética, o erotismo, a criação dos imaginários, o lazer, o esporte e demais manifestações culturais, convertem-se em limbos programáveis pela reificação¹. Isto é, são estruturadas e administradas a serviço do capitalismo tardio, para a extração de lucro.

As manifestações culturais, dentre elas a cultura corporal – fazem parte de um acervo de conhecimentos socialmente construídos e historicamente determinados, acerca da ginástica, esporte, dança, jogo, artes circenses, dentre outras (COLETIVO DE

¹ Lukács inspirado em Marx, na discussão de alienação enfatiza a reificação como decorrente da transformação das relações humanas em relações entre as coisas, predomínio do processo de coisificação. Um problema típico das sociedades contemporâneas vinculadas ao modo de produção capitalista.

AUTORES, 2009) – são transformadas em objetos a serem explorados pelo capital em suas possibilidades de lucro. Assim, muitas vezes adicionando ao caráter dos objetos culturais o caráter lucrativo. Vale pontuar que não é novidade que o desenvolvimento do capitalismo implica em uma maior dificuldade para a arte, visto que as condições materiais da sociedade capitalista são hostis a certos setores da produção intelectual, como a arte e a poesia (MARX, 1980).

E juntamente a este processo de reificação da arte e das mais diferentes manifestações culturais, há o engendramento da alienação², subjacente ao modo de produção capitalista (MARX, 2010). Este fenômeno é um problema prático social, que foi identificado por Marx a partir das considerações de que o ser humano é um ser prático e social e a práxis consiste na totalidade das objetivações do ser social, constituída e constituinte do ser (NETTO, 1981).

Na ordem burguesa, o ser humano encontra-se alienado: a) da natureza; b) de si mesmo naquilo que ele faz (de sua própria atividade); 3) de seu “ser genérico”, (de seu ser como membro da espécie humana); 4) dos outros seres humanos, (MÉSZÁROS, 2006). Portanto, esses processos de empobrecimento da formação humana impedem ao conjunto dos seres humanos o desenvolvimento da omnilateralidade, isto é, o amadurecimento produzido ao longo da história, que permite aos indivíduos uma melhor orientação na realidade. Assim sendo, a alienação é tudo aquilo que impossibilita o desenvolvimento singular e da vida genérica dos seres humanos.

Não significa dizer que não existe desenvolvimento das capacidades humanas no capitalismo, mas sim que a relação entre o indivíduo e as objetivações do gênero humano pode variar de acordo com as circunstâncias sociais e com a alienação das relações sociais, nas quais o indivíduo insere-se. Desse modo, o desenvolvimento da omnilateralidade humana produzido ao longo da história, que ao mesmo tempo funciona como mediador indispensável entre indivíduo e prática social, ocorre, mas condicionado à dinâmica do capital. Isto é, a depender das circunstâncias sociais do indivíduo e do nível de alienação das relações sociais.

A partir de Marx (2010), entende-se que a vida genérica implica na liberdade de ação, liberdade com relação aos instintos e multiplicidade de formas de agir, algo de que

² O conceito de alienação é formulado por Marx (2010), na obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Empregaremos o termo “alienação” com o significado próximo ao sentido de “estranhamento”, como é traduzido em algumas obras de Marx, e, também em Lukács. Não abordaremos alienação como sinônimo de exteriorização.

os demais animais não desfrutam, porque sua ação está inscrita em seu corpo biológico (MARX, 2010). Conforme progressivamente os objetos da atividade humana deixam de se identificar com a satisfação imediata há a conformação do ser e também dos saberes, que exigirá claramente dos seres humanos a riqueza da prática social, assim: “... o homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber” (MARX, 2010, p.128).

A produção humana não obedece às mesmas determinações imediatamente naturais, ainda que sirva à manutenção da vida física, movida por meio da necessidade demandada pelas condições biológicas do corpo. No primeiro momento, temos o trabalho, à medida que o sujeito produza e aproprie-se com liberdade das carências físicas imediatas, a sua produção e apropriação passa a ser regida pela vontade e consciência, ou seja, há um processo de formação do ser social. Assim, uma vez satisfeitas as necessidades de determinações naturais, vamos ter desdobramentos que comungam da mesma base ontológica, mas caminham para novas necessidades socialmente postas trazendo novas determinações.

Também é importante trazer à baila que o contexto social da sociedade capitalista é marcado pela luta entre classes sociais, das quais a burguesia e as outras classes acabam sendo radicalmente diferentes, portanto, influenciando todo o solo social, inclusive a atividade educativa.

Desta forma, o acesso ao gênero humano está marcado pelas contradições da luta ideológica entre as classes sociais. Isto é, o pleno e livre desenvolvimento de cada pessoa, em seu sentido mais profundo, onde o indivíduo possa alcançar em sua vida os conhecimentos e a humanização que já fora produzida até o presente momento pelo gênero humano, seja com relação à ciência, à arte e à filosofia não se encontra tão disponível. Assim, de acordo com Duarte (2013), no processo de desenvolvimento da individualidade nem sempre é tão fluido, porque envolve a perspectiva de superação da alienação.

Tendo em vista essa indisponibilidade do desenvolvimento pleno de cada pessoa nesta sociedade, a pedagogia histórico-crítica entende que para a educação escolar é central o papel do professor e sua função de mediar o saber sistematizado que foi produzido pelo gênero humano no decorrer da história, porque “... a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013b, p. 422).

A prática social é o ponto de partida, na qual o professor e aluno encontram-se igualmente inseridos, ocupando posições distintas, mas que possam travar uma “...relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2013b, p. 422). Justamente, porque a

... natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens** (SAVIANI, 2013, p. 6, **grifos meus**).

O trabalho educativo é uma produção não material, uma produção do saber engendrado historicamente e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Neste saber reside o conteúdo que possibilitaria o desenvolvimento da consciência, ou seja, a educação tem que propiciar o enriquecimento da subjetividade dos alunos, ampliando sua concepção de mundo, desenvolvendo a capacidade crítica para que seja possível apreender a realidade humana em suas múltiplas determinações.

De acordo com Saviani (1996), o enriquecimento da subjetividade trata-se de ultrapassar o senso comum promovendo o sujeito à consciência filosófica, um processo dialético, complexo, onde se passa “...de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (1996, p. 2).

No sentido de enriquecimento da subjetividade para potencializar o apreender a realidade humana em suas múltiplas determinações é fundamental que a educação em seu processo formativo contribua de maneira omnilateral, dialogando com diferentes formas de saberes e com a pluricidade de formas de conhecer na direção de possibilitar uma formação mais rica. Desta forma, é imprescindível que a educação preocupe-se com a formação da sensibilidade estética. Pois conjuntamente com outras objetivações do gênero, os sujeitos “... sensivelmente educados [...] concentram possibilidades ampliadas de atuarem na prática social a fim de transformá-la” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 147).

Neste sentido, problematizar e aprofundar os fundamentos teóricos para pensar a Educação Física na escola a partir de uma concepção estética denota em contribuir com a formação de sujeitos sensivelmente educados.

A Educação Física intencionalmente organizada para a formação da sensibilidade pode contribuir para a capacidade de apropriação do conhecimento sobre do gênero

humano. Isto significa ir além dos conhecimentos cotidianos na cultura, proporcionando aos alunos a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a realidade por meio da vivência e estudo estético da cultura corporal. Isso inclui atividades que possibilitem dar as condições para que o sujeito possa sentir e refletir criticamente o elementos da cultura corporal.

Esta pesquisa representa a continuidade dos estudos realizados no mestrado em Educação Física. Mas, tanto os estudos desenvolvidos durante aquele período quanto a atual pesquisa estão relacionados a um projeto mais amplo, coordenado pelo professor e orientador Edson Marcelo Húngaro (2016). Esse projeto maior intitula-se “A ontologia do ser social e a produção acadêmica da Educação Física do século XXI: mapeamento, análise e perspectivas teóricas”. Pretende-se analisar a recepção da obra tardia do filósofo György Lukács, pela Educação Física brasileira, por meio das produções relacionadas às temáticas de formação humana, estética, lazer, corpo, etc.

Retomando, brevemente, o percurso trilhado até aqui, temos a justificativa pessoal para o desenvolvimento desta pesquisa. Relembramos que no período de vigência do Mestrado elaboramos um estudo intitulado “Lazer e Estética: as possibilidades de Lukács para o debate da Educação Física”. O trabalho analisou a produção acadêmica relacionada à estética e lazer, mas foi possível identificar um baixo número de produções. Por isso, propõe-se o aprofundamento do debate a respeito das condições que inviabilizam a formação omnilateral para o enriquecimento dos sentidos humanos no tempo do lazer.

Este estudo do mestrado consistiu em primeiras aproximações sobre estética marxista. Abordou categorias como arte, particularidade, trabalho, omnilateralidade e lazer, resultando em uma aproximação ainda muito indeterminada, havendo vários itens até então por conhecer e aprofundar, o que permitiu o surgimento de inquietações, que impulsionaram a construção deste trabalho em tela.

Após o mestrado, a dissertação reverberou em um repensar a prática pedagógica, no Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. A instituição tem sua função social e está associada a atender aos interesses da classe trabalhadora, somando-se a construir uma sociedade mais justa (PDI, 2018). Além da sua proposta formativa, centra-se na “...defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia...” (PDI, 2018, p.26). Embora, seja também uma instituição cuja história da Educação Física mostra-nos que ela esteve fortemente alinhada aos princípios de uma educação disciplinadora para a

formação de corpos úteis, fortes e eficazes, colaborando com o status quo (FERREIRA; GONÇALVES, 2015).

Nesta instituição, permeada de contradições, mas atualmente com uma proposta progressista, foi possível ousar na atuação com as disciplinas “Educação Física I”, “Educação Física II”, “Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho”, dos Cursos Técnico Integrado em Edificações, Curso Técnico Integrado em Informática para Internet e Técnico Integrado em Química. As experiências político-pedagógicas realizadas, a partir de uma perspectiva crítica³, permitiram aproximar os conteúdos da Educação Física a vivências de fruição da poesia, do cinema, das artes visuais, da música e da gastronomia.

É importante ressaltar que a disciplina optativa para os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (EF), na Universidade de Brasília (UnB), “Educação Física e Educação Estética”, ministrada pelo professor Edson Marcelo Húngaro, foi base para refletir, inspirar e influenciar a abordagem de uma educação dos sentidos na Educação Física⁴.

No tocante à justificativa acadêmica, este trabalho ampara-se em teorias filosóficas com intenção de aprofundar os estudos da Educação Física em estética, já que ainda é possível perceber que o debate que é realizado carece de mais investigações e aprofundamentos, principalmente em uma perspectiva transformadora da sociedade e não uma perspectiva conformadora nos moldes atuais.

A justificativa científica deste trabalho reside na questão da inovação acadêmica em realizar novas mediações da Educação Física com uma nova teoria para a área - a teoria estética de Lukács – que permite contribuições principalmente na direção dos desafios postos à Educação e à Educação Física, na luta pelo desenvolvimento humano.

A importância da pesquisa reside na necessidade de fazer estudos que analisem a produção acerca de temas emergentes. Esta investigação justifica-se também pela questão de ter fundamentos para realizar embates necessários, contemporaneamente, dentre eles: a crítica do movimento pós-moderno, fetichização da vida humana, desvalorização da

³ Entendemos a categoria “crítica” de maneira a assumir a herança do movimento renovador de criticar o papel conservador que a Educação Física desempenhava no processo de formação do ser humano. Dessa forma, assumimos aspectos progressistas e revolucionários no sentido de problematizar os conteúdos e o papel da própria Educação Física no currículo escolar.

⁴ Sobre essa disciplina, Luz (2015) desenvolveu uma pesquisa de mestrado analisando criticamente essa disciplina e apontando a possibilidade de promover a “educação dos sentidos” nas aulas de Educação Física que contribua com a transformação social.

arte, desvalorização da cultura corporal, intensificação da alienação e reificação por meio dos objetos da cultura corporal e vivência e reflexão crítica da cultura corporal.

Partindo do contexto das elaborações introdutórias e as justificativas do estudo foi possível a constituição do problema de investigação, a que nos propusemos, quais sejam, que contribuições os estudos estéticos de György Lukács podem oferecer ao debate que vem sendo realizado pela Educação Física brasileira?

O objetivo geral, desta tese em construção, é compreender como os estudos estéticos de György Lukács contribuem com o debate que a Educação Física vem realizando sobre a estética.

Nesta direção, foram desdobrados os seguintes objetivos específicos: a) Sistematizar as categorias centrais dos estudos estéticos de Lukács; b) Analisar a produção do conhecimento que a Educação Física desenvolve sobre a estética; e c) Construir mediações da discussão dos estudos estéticos de Lukács com a Educação Física brasileira.

Apoiados nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético entendemos, tal como Netto (2011) que o objetivo do pesquisador é explicar os fenômenos da realidade “...indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica” (2011, p. 22), assim, procurando alcançar a essência do objeto, “...capturando sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese” (2011, p. 22). Desta forma, entendemos que teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito de pesquisa (NETTO, 2011, p.21), porque não há nada que se passe na consciência que não se tenha passado na própria realidade. Assim, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, revelando o seu em si.

Ademais, na pesquisa, as categorias exprimem formas do modo de ser, isto é, determinações da existência do objeto (NETTO, 2011). O autor evidencia que as categorias são reais e objetivas, pertencendo à ordem do ser e mediante a procedimentos intelectivos. Ou seja, as categorias existem tanto no mundo real quanto teoricamente no pensamento, ressaltando que elas são históricas e transitórias, isso significa dizer que elas só têm validade naquele contexto concreto.

Sendo assim, as categorias-chave referentes a nosso objeto de análise, são: a) estética; b) educação física; c) catarse; d) particularidade; e) omnilateralidade. E, juntamente com as categorias, a saber: a) totalidade: o objeto se constitui em uma totalidade dinâmica, complexa, constituída de outras totalidades mais simples; b) contradição: a totalidade dinâmica é marcada pelo movimento contraditório das

totalidades; c) mediação: descobertas das relações entre as totalidades que compõem o objeto e a totalidade.

Orientados pelos pressupostos anteriores, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, cuja abordagem fundamenta-se em aspectos qualitativos. Nesse caso, o “... pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus estudos nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida planejar uma pesquisa descritiva...” (TRIVIÑOS, 1967, p. 109). Cabe destacar que a pesquisa descritiva não fica somente na coleta, ordenação, classificação dos dados, ou seja, pode estabelecer relações entre as variáveis (TRIVIÑOS, 1967).

A partir de uma aproximação das categorias centrais dos estudos estéticos de Lukács, sintetizamos: fundamentos teóricos da estética de Lukács, vida cotidiana, trabalho, ciência, elementos estruturais do estético, mimese e mundalidade da arte, antropomorfização, catarse, particularidade, agradável e pseudoestético.

Instigados a identificar e aprofundar nos estudos estéticos de Lukács, apoiamos principalmente em suas obras “*La peculiaridad de lo estético*” (1966a, 1966b, 1967a, 1967b, dividida em quatro volumes, e, “*Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*” (2018). Nas quais, Lukács segue à risca as ideias esboçadas por Marx nos *Manuscritos de 1844*, do caráter histórico da arte, da concepção de arte como objetivação do ser social, da arte como momento decisivo do processo de autoformação do homem, e, também, a formação dos cinco sentidos como obra de toda a história passada (FREDERICO, 2005).

E no que se refere à análise da produção do conhecimento que a Educação Física desenvolve sobre a estética, optou-se por um estudo de revisão sistemática. Este tipo de pesquisa utiliza como fonte de dados a literatura constituída sobre um determinado tema, que por meio da seleção, organização e análise busca compreender conceitos e comparar criticamente as análises (SAMPAIO; MANCINE, 2007).

Com a intenção de apreender o que vem sendo produzido, elegemos os periódicos como representativos da produção mais geral (BRACHT et al, 2011, p.13). Para a coleta da amostra foi utilizada a ferramenta de busca do Portal de Periódicos da Capes. Inicialmente o período a ser pesquisado será de 1990 a 2021.

O o estudo empreendido, seguiu cinco etapas. Na primeira, realizamos a busca dos artigos por meio de descritores com auxílio dos operadores booleanos: “educação física” and “educação estética or estética”. Na segunda etapa, refinamos esse resultado a partir

da análise de títulos, resumos e palavras-chaves, na direção de avaliar se o artigo somente tinha termos usados pela busca ou estavam diretamente relacionados à temática do presente estudo. Na terceira etapa, realizamos a leitura integral dos textos que geram dúvidas para serem reavaliados. Na quarta fase, organizamos um quadro com os resultados da busca. Já na quinta etapa, analisamos individualmente, procurando mensurar os seguintes aspectos que compõem os artigos: a) as temáticas, abordagens e problematizações tratadas nas produções; b) identificação do referencial bibliográfico nas produções.

A respeito da organização da tese, ela tem três capítulos:

i) O primeiro capítulo intitulado como **“Estética de Lukács: uma introdução”**, não pretendeu sintetizar o vasto empreendimento teórico do filósofo húngaro nos seus estudos estéticos maduros, visto que apenas procuramos levantar algumas das categorias deste monumento no sentido de apresentar uma síntese introdutória da teoria estética lukasiana. Para tanto, o texto é organizado com uma breve descrição sobre o caminho de Lukács à estética madura. Em seguida, apresentam-se alguns dos principais fundamentos teóricos da estética do filósofo húngaro levantados por Frederico (2015) e Carli (2012), tais como, a concepção materialista de história, a criação estética como afirmação do homem ativo e transformador, a lógica interna da arte, a tese do triunfo do realismo e a hostilidade do capital à arte.

O capítulo continua mostrando como Lukács investigou o surgimento da arte como objetivação do ser social, evidenciando o processo de diferenciação que a arte passou no seio da vida social cotidiana. O autor pretende demonstrar que a arte resulta de um longo processo de desenvolvimento da humanidade, no qual a atividade humana do trabalho é a forma inicial do relacionamento entre o ser humano e o mundo. E, conseqüentemente, é a base para as diferentes formas de consciência, pois o trabalho além de gerar produtos destinados a atenderem às necessidades básicas de existência, também propiciou o surgimento de necessidades não materiais e os objetos de sua satisfação. Neste conjunto dos produtos não materiais, ou seja, das formas de consciência que a humanidade produziu, surge a arte.

Na seqüência, o capítulo buscou demonstrar a função da arte na vida cotidiana, evidenciando a importância da categoria da catarse. Depois, apresenta-se e destaca-se o papel da categoria da particularidade na estética. Para então, abordar questões sobre o agradável e o pseudoestético, problematizando criações humanas que não atingem a reflexão estética, por meio da transformação real da catarse estética, mas cumprem uma

missão importante na vida cotidiana, desde que não estejam centradas na produção industrial do agradável.

ii) O Segundo Capítulo intitulado como **“Educação Física e Estética: análise da produção do conhecimento nos periódicos brasileiros”**, inicia-se com a aproximação do tema, por meio de um olhar histórico da constituição da Educação Física, para entender as circunstâncias do surgimento das primeiras abordagens sobre estética na área. Na segunda parte, há uma análise introdutória da produção de artigos sobre estética, nos periódicos da Educação Física, com a intenção de apresentar as temáticas nas produções e apontar os principais padrões de referencial teórico.

iii) O terceiro Capítulo é intitulado **“Mediações da discussão dos estudos estéticos de Lukács com a Educação Física: primeiras aproximações”**, busca a partir das contribuições dos estudos estéticos do filósofo húngaro, possíveis aproximações e problematizações com a Educação Física. Por último, apontamos contribuições introdutórias dos estudos estéticos de Lukács para a Educação Física brasileira, como: a) pressupostos para pensar os estudos estéticos de Lukács na Educação Física; b) contribuições do método ontológico-genético de Lukács nas investigações da arte para pensar o surgimento e desenvolvimentos dos elementos da cultura corporal; c) a possibilidade de problematizar a cultura corporal a partir das categorias do estético e do agradável, no sentido de apontar as possibilidades de algumas manifestações da cultura corporal em realizar a superação da singularidade privada dos sujeitos modificando-a, pelo efeito da catarse. Ou ainda relacionar as possibilidades de algumas vivências da cultura corporal como circunscritas no âmbito do agradável e, portanto, ligadas à satisfação imediata que afirma espontânea e emocionalmente a própria subjetividade auxiliando na esfera da vida privada do sujeito. E por fim, de relacionar as possibilidades de algumas vivências da cultura corporal serem usadas pela “indústria do agradável”, cuja produção de obras está centrada em fornecer uma satisfação instantânea ao espectador ocultando a realidade e manipulando as consciências. d) buscar nas obras de arte a complementação da compreensão da cultura corporal e vivência da recepção estética pela via corpórea, uma vez que a tensão da arte realista em possibilitar a aproximação do ser humano e as contradições da realidade contribuem significativamente com a formação.

CAPÍTULO 1 - ESTÉTICA DE LUKÁCS: UMA INTRODUÇÃO

A vida reproduz sempre o velho, produz incessantemente o novo, a luta entre o velho e o novo penetra em todas as manifestações da vida.

(LUKÁCS, p.203, 2018)

O objetivo deste capítulo foi apresentar as contribuições de György Lukács para compreender a arte como complexo social, com o papel fundamental na formação do ser humano. Para tanto, recorreremos às obras *“La peculiaridad de lo estético”*, e a *“Introdução à Estética”*, que abordam questões relacionadas à arte, além de serem obras do período de maturidade do filósofo húngaro. Por isso, essas obras são referências principais, além dos estudos que vêm sendo realizados pelos especialistas na obra lukacsiana, tais como: Frederico (2000, 2005, 2013), Konder (2013), Carli (2012, 2015, 2020), Tertulian (2008), Oldrini (2002), Deribaldo (2017, 2018) entre outros.

Não se busca realizar uma síntese do edifício teórico da obra *“La peculiaridad de lo estético”*, o que temos em vista é apenas apresentar algumas das ideias principais, extraídas desta obra de extensão enciclopédica, para fundamentar a tese de que a aproximação dos estudos estéticos lukacsianos com a Educação Física podem ser profícuos, no sentido de apontar possibilidades no desenvolvimento da formação humana.

Assim sendo, iniciamos este capítulo com um breve relato acerca do caminho de Lukács à Estética. Depois, realizaremos um estudo dos aspectos gerais que resultaram a elaboração da obra *“La peculiaridad de lo estético”*. Seguidamente, abordamos a arte como objetivação do ser social, destacando sua gênese e o seu desenvolvimento histórico social. Para depois apresentar as implicações da experiência catártica, momento em que o indivíduo cotidiano tem a possibilidade de transformar-se de homem inteiro em homem inteiramente pela recepção estética. Também apontamos o papel de centralidade da particularidade como categoria da estética, no sentido de mostrar alguns dos aspectos do desenvolvimento da história que são exibidos ao receptor da obra de arte. Além disso, será apontada a problematização dos objetos que parecem estéticos, mas não são em sua completude.

1.1. Caminho de Lukács à Estética

O filósofo György Lukács nasceu em Budapeste, na Hungria, em 13 de abril de 1885 e morreu em 4 de junho de 1971. Era filho de um dirigente bancário, tinha título de

nobreza, desde cedo desenvolveu predileção pelas artes e literatura. Em 1902, ingressou na Universidade de Budapeste obtendo seu doutoramento em Ciências Jurídicas, em 1906, seguidamente em Filosofia, em 1909. De acordo com Frederico (1997), Lukács teve um constante incômodo e angústia diante da impossibilidade de realização dos valores humanos em um mundo degradado. Esta visão acompanhará o filósofo e servirá de base para todo o seu constructo teórico.

Ele é impactado pelos acontecimentos de tamanha barbárie advindos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando se acentuou mais ainda os problemas sociais. Mas com a Revolução Russa, que iniciou em 1917, ficou mais claro ao jovem crítico as possibilidades de emancipação. Então, em 1918, entra no partido e participa ativamente até o final da vida.

É considerado um dos maiores pensadores marxistas do século XX, sobretudo, por sua vasta, densa e complexa produção estética. Entretanto, a sua produção sofreu acusações injustas e infundadas, que proporcionaram a Lukács um verdadeiro ostracismo (NETTO, 2004). Essa solidão intelectual é marcada por críticas decorrentes da sua adesão à causa comunista a partir de 1918, mas o acompanhará até o final da vida e continua até os dias atuais. Netto (2004) afirma que em vida o filósofo passou por dois exílios, embora até mesmo depois da sua morte o debate sobre sua produção seja reduzidíssimo a ponto de considerar sua ausência como um terceiro exílio, separando-o do mundo da cultura nos dias atuais.

O primeiro exílio do filósofo magiar se dá decorrente à derrota da Comuna Húngara, em 1919, quando até então atua na prática da política. Nessa época, tinha sido nomeado como Vice Comissário do Povo para a Cultura e a Educação Popular. Lá se destaca por implementar uma política cultural democrática e pluralista, opondo-se às tentativas de instrumentalização e partidarização da cultura. Frederico (1997) explica que ele se opunha à tentativa de se recusar a herança cultural em nome de uma pretensa “cultura operária”. Embora essa atuação na prática da política tenha durado apenas 133 dias marcou o início do primeiro exílio que vai até à libertação da Hungria pelo exército vermelho na luta contra o nazifascismo, em 1945. O que conduziu Lukács à Áustria, à Alemanha e à União Soviética.

Durante seu primeiro exílio, houve alguns marcos que não necessariamente representam rupturas. Assim, na década de 1920, ele vivenciou o ativismo revolucionário, no fim da mesma década participa da mobilização contra o crescente nazifascismo. Já na década de 30 intensifica sua atuação, com a crítica literária estende-se pelas décadas de

1940 e 1950. Nesta última década, com o fim da direção de Stalin na União Soviética, Lukács contesta o stalinismo.

Já o segundo exílio do húngaro ocorre devido à repressão do movimento de 1956, há um levante na Hungria e Lukács é enviado pelo Partido Comunista para a Romênia, por alguns meses. Neste período da década de 1950, ele inicia a elaboração das obras sistemáticas e maduras, como a “*La peculiaridad de lo estético*” ([1963]1966a, 1966b, 1967c, 1968d)⁵, embora suas ideias centrais tenham sido antecipadas no livro “*Introdução a uma estética marxista*” ([1957] 2018). Na sequência, produz a obra “*Ontologia do Ser Social*” ([1976], 2012, 2013) e “*Prolegômenos para uma ontologia do ser social*” ([1984] 2010), mas antes de publicá-las morre, em 1971.

Alguns estudiosos, tais como Frederico (2005), identificam uma “guinada ontológica”, um momento importante, que marca significativamente a produção de Lukács a partir de uma espécie de virada dos anos de 1930. Essa fase trata da identificação da prioridade, da objetividade e da centralidade da objetivação.

Neste momento, há uma intensificação do stalinismo, Lukács afasta-se da atividade política⁶ e dedica-se aos estudos em Moscou, trabalhando no Instituto Marx-Engels com Mikhail Lifschitz (1905-1983), período em que tem contato com o recém descoberto “*Manuscritos de 1844*” ou “*Manuscritos econômico-filosóficos*”, de Marx. Texto que, segundo ele próprio, no pós-fácio de 1967, da reedição de “*História e Consciência de Classe*” tem aspectos centrais da concepção ontológica de Marx. Assim, juntamente com a necessidade de refletir sobre sua atuação no movimento operário da Hungria, os estudos de Lukács possibilitam o que ele chama de “a passagem de uma classe social a outra”. No texto recém descoberto,

[...] Marx recupera ontologicamente (conceito de “ente objetivo”) aquilo que Hegel havia dissolvido. Mas, ao mesmo tempo, vai além de Feuerbach, uma vez que sublinha com clareza que a humanidade do homem tem o seu verdadeiro ato de nascimento na história; que o homem, como ente que desde o começo reage à sua realidade primeira, ineliminavelmente objetiva, é um “ente objetivo ativo, produtor de objetivações, um ente que trabalha; que, em suma, a objetividade forma a propriedade originária não somente de todos os seres e de suas relações, mas também do resultado do seu trabalho, dos seus atos de objetivações (Oldrini, 2002, p.53).

⁵ Embora, a obra Estética de Lukács seja volumosa, ela constitui a primeira parte de três partes planejadas.

⁶ Por conta das Teses de Blum, Lukács tem que afastar das análises políticas que ele fazia.

De acordo com Oldrini (2002), essa situação marcou o filósofo profundamente, visto que a identificação da prioridade da objetividade e a centralidade da objetivação fez Lukács alterar radicalmente a sua relação com o marxismo, transformando a sua perspectiva filosófica em relação à perspectiva expressa em *“História e Consciência de Classe”*.

Lukács empenha seus esforços para a produção de uma estética marxista, pode-se ver isso especialmente na produção de um livro chamado *“Marx e Engels como historiadores da literatura”*. Essa produção marca a inauguração da crítica literária marxista do filósofo, a partir do entendimento que a arte não apenas apreende sensivelmente as determinações profundas da totalidade social, mas também as desvenda.

Por isso, reiteramos que esse desenvolvimento na trajetória de Lukács tem uma íntima relação com o contato com as obras de Marx. Lukács escreve um texto em 1933, intitulado *“Meu caminho para Marx”*, no qual ele afirma

O progressivo aprofundamento – ainda que contraditório e não linear – das obras de Marx tornou-se a história do meu desenvolvimento intelectual e, portanto, tornou-se também a história de toda a minha vida, na medida em que ela possa ter algum significado para a sociedade. Parece-me que, no período posterior a Marx, a tomada de posição em relação ao seu pensamento deve constituir o problema central de todo pensador que leve a sério a si próprio, e que o modo e o grau com que ele se apropria do método e dos resultados de Marx determinam o seu lugar no desenvolvimento da humanidade (LUKÁCS, 2018, p.15).

Claramente, este artigo nos permite compreender que Lukács está engajado em desenvolver uma renovação, aprofundamento e desenvolvimento do legado teórico de Karl Marx (1818-1883), que na nossa compreensão também abrange o legado teórico de Friedrich Engels (1820-1895) e Lênin (1870-1924).

Vale destacar, que Marx e Engels nunca escreveram um livro voltado à estética, o que se tem são cartas, trechos extraídos de trabalhos diversos que versam sobre problemas da arte. Mas nem por isso, esses trechos deixam de *“...constituir uma unidade conceitual orgânica e sistemática”* (LUKÁCS, p.11, 2012), que compõe as concepções filosóficas dos autores.

A partir da constante preocupação com o sentido original do pensamento marxiano, consideramos que Lukács funda a sua concepção estética a partir da sua aproximação e aprofundamento das obras de Marx e Engels.

Desse modo, embora a trajetória de Lukács pareça sinuosa e descontínua, de acordo com Tertulian (2008), há uma organicidade ainda por descobrir nesse processo enquanto história de um intelectual.

1.2. Os Fundamentos estéticos de Lukács

Nesta seção, buscamos apresentar uma aproximação dos aspectos gerais dos fundamentos estéticos deixados por Marx, a partir dos quais Lukács se depara com dificuldades⁷ e questões para desenvolver sua estética. Mas, nos limitaremos apenas a levantar breves aspectos da teoria marxista que consistiam em unidades conceituais acerca da arte.

Nesta direção, Carli (2012)⁸ acredita ser obrigatório analisar os fundamentos estéticos deixados por Marx e Engels, no sentido de compreender os alicerces desenvolvidos em grande parte por Lukács. De acordo com Carli (2012), os fundamentos estéticos são: a) a concepção materialista de história; b) a criação estética como afirmação do homem ativo e transformador; c) a lógica interna da arte; d) a tese do triunfo do realismo; e) a hostilidade do capital à arte.

A concepção materialista de história permite expor a falácia dos pontos de vista que dá autonomia à produção ideológica frente à práxis humana, ou seja, a realidade existe independentemente do fato dos seres humanos terem ou não consciência dela. Ao nosso modo de ver trata-se de uma prioridade à objetividade.

Esta concepção influenciará no modo como Marx e Engels olha para a arte, entendendo que o seu desenvolvimento é determinado pelo curso de toda a história da produção social em seu conjunto. E, por isso, não tem como ser entendida exclusivamente por uma história autônoma que resulte apenas de sua dialética interior.

Para eles, a arte tem conexões imanentes, mas como momentos do tecido histórico, nos quais o desenvolvimento das forças produtivas assumem o papel principal no intrincado complexo de interações.

Em síntese, a concepção materialista de história é muito importante para a arte, pois nela há o entendimento do ser social, apontando o modo de vida dos seres humanos

⁷ Essa dificuldade não foi exclusiva de Lukács, Vazquez (1968) em seus estudos apontam que os primeiros teóricos marxistas da arte que pretendiam resgatar o rico conteúdo das obras de Marx, como Paul Lafargue, Franz Mering, G. Plekhanov, mas também se encontraram com questões difíceis, ao ponto, por exemplo, de Mering declarar que certas teses kantianas seriam indispensáveis para completar Marx. E esse exemplo, nos dá indicativos que a não divulgação da totalidade das obras de Marx implicou em grandes limitações destes teóricos pioneiros.

⁸ Pesquisador engajado em divulgar a obra de Lukács no Brasil.

como centralidade da relação histórica, e não, como um aglomerado de acontecimentos, muitas vezes colocado de forma linear, ou contados por meio do ponto de vista dos discursos ideológicos dos vencedores.

Conforme Marx e Engels (2007), a história humana é desenvolvida a partir das condições reais e presentes, e não a partir do pensamento, da teologia ou da filosofia, pois o que determina o seu modo de viver é a produção da vida, definindo inclusive a própria consciência humana.

A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma delas explorando os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhes foram transmitidas pelas gerações precedentes; por este motivo, cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro, modifica as circunstâncias antigas dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente (MARX, ENGELS, 2007, p.43)

Essa concepção de história parte da atividade transformadora da natureza, ou seja, do trabalho humano como uma prática que consiste na produção dos meios de satisfação das necessidades humanas pela transformação da natureza. Inicialmente procura satisfazer necessidades de reprodução da vida, assim, outras necessidades sociais vão surgindo no decorrer dos processos do trabalho, além da criação de novos produtos do trabalho. Portanto, há uma dinâmica de função criadora no trabalho, o homem cria a si mesmo, se transforma constituindo seu mundo próprio, determinado pelas circunstâncias objetivas, naturais e sociais.

Com isso, tem-se o permanente recuo das barreiras naturais, onde o desenvolvimento ininterrupto das forças produtivas nos permite compreender que o processo histórico do desenvolvimento humano se relaciona com as condições sociais de produção e reprodução da vida em sociedade. Assim, o trabalho é o ato fundador da história, em que o pressuposto real de toda a história é a organização dos homens para a produção da sua subsistência.

O trabalho como pressuposto da organização dos homens para a produção da sua subsistência, também condiciona as formas de consciência,

... a produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente 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 aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da

política, das leis da moral, da religião da metafísica etc., de um povo. Os homens são produtores de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a elas corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX E ENGELS, 2007, p. 20).

As relações sociais de produção condicionam as formas de consciência, dito de outra forma, as relações postas na base material determinam a superestrutura ideológica, em que os elementos da superestrutura, como a política e a arte possuem lógica própria, trazida pelas práticas sociais, de um determinado período histórico. Assim, a arte, a filosofia, a ética, a religião surgem e se desenvolvem para atender as necessidades específicas postas pelo processo de sociabilização, fundamentado no trabalho.

Então, há em Marx uma prioridade ontológica do ser sobre a consciência, ou seja, o pensar é apenas produção, não é o momento fundador. Por isso, que em cada momento histórico, ao desenvolvimento material vinculam-se as ideias correspondentes, porque os valores de cada época não são entendidos fora da história, da unidade processual, que há entre o ser e a consciência do ser.

Na determinação da consciência humana pela realidade objetiva, há a tese de que qualquer tomada de consciência do mundo exterior não é mais do que um reflexo da realidade, que existe independentemente da consciência, nas ideias, representações, sensações etc. dos homens.

Nesta premissa, Lenin aponta a necessidade da dialética e constrói a teoria do reflexo, que consiste no entendimento de que a consciência, o pensamento, a sensação são reflexos da concretude do real na mente humana. São reflexos que procedem da experiência ativa e transformadora produzida mediante a intervenção do trabalho humano.

Lukács enriqueceu a teoria do reflexo atribuindo-lhe a historicidade e a subjetividade, além disso, no sistema dele, o termo reflexo remete constantemente à objetividade da arte, mas não possui um significado ativo e mecânico, com implicações de cópia, fotografia ou qualquer tipo de técnica naturalista, Kiralyfalvi *apud* Carli (2012).

Para o filósofo húngaro, a noção de reflexo presente na *Estética* “... não descarta jamais o papel ativo da apreensão do real, determinado pela particularidade histórica, pela classe social, pela nação, pelo contexto cultural e pela totalidade da vida individual do

receptor”, (CARLI, 2012). A teorização estética de Lukács se sustenta na ideia do conhecimento como reflexo da realidade objetiva da vida humana.

A criação artística é uma forma de reflexo do mundo exterior na consciência humana, em cuja obra vigora leis diversas de outros campos regidos pela teoria do reflexo, ou seja, a arte tem características próprias de reflexo do mundo exterior na consciência humana, quando comparada, por exemplo, a reflexo da ciência.

Por isso, que Marx e Engels negam que seja possível compreender a existência e a essência, a gênese e a eficácia, ou ainda o desenvolvimento da arte com base exclusivamente em suas conexões imanentes. Neste sentido, Lukács (2012) nos explica que,

...tais conexões imanentes existem, sem dúvida, na realidade objetiva, mas só como momentos do tecido histórico, como momentos do conjunto do desenvolvimento histórico, no interior do qual, através do intrincado complexo de interações, o fato econômico (ou seja, o desenvolvimento das forças produtivas) assume o papel principal (2012, p.12).

A arte é parte do processo histórico geral da sociedade, e como tal, se desenvolve a partir da evolução de todos os outros campos da vida social, desse modo, o desenvolvimento da arte é determinado pelo curso de toda história da produção social. Mas cabe ponderar que as formas abstratas da consciência não são produtos mecânicos e nem passivos do processo econômico,

O desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico etc. baseia-se no desenvolvimento econômico. Mas todos eles reagem também uns sobre os outros e sobre a infraestrutura econômica. Não se trata de que a situação econômica seja a causa, o único elemento ativo, e que o resto sejam efeitos puramente passivos. Há todo um jogo de ações e reações à base da necessidade econômica, que, em última instância, termina sempre por impor-se. (ENGELS, [ano desconhecido], p.104 *apud* LUKÁCS 2012, p.14)

Portanto, podemos afirmar que há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico do caráter mediado da atividade humana e o processo de desenvolvimento histórico da arte, da ciência, etc. Lukács (2012) chega a considerar essa compreensão uma orientação metodológica, que dá ênfase ao papel importante do desenvolvimento histórico.

A função criadora do ser social manifesta-se criando a si mesmo, e transformando ele mesmo em ser humano, por intermédio do trabalho, determinado pelas circunstâncias

objetivas, naturais ou sociais. Esse entendimento do desenvolvimento histórico com a centralidade no trabalho indica um modo de conceber a história não só na visão marxista de sociedade, mas também para uma estética marxista (LUKÁCS, 2012).

Para exemplificar o papel histórico e socialmente ativo do ser humano, Marx aborda a questão a respeito da música despertar um senso musical, que coaduna com o entendimento do desenvolvimento social,

(...) [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido se torna 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).

A natureza humanizada é resultante da construção social da cultura humana entendida como processo de objetivação do gênero humano e da apropriação das obras e fenômenos culturais pelo ser social. Há um processo de construção da riqueza material e intelectual da humanidade, e conseqüentemente, um papel ativo do sujeito criador, que em cada esfera de atividade.

O entendimento da *criação estética como afirmação do homem ativo e transformador* está presente na obra da juventude de Marx, “*Os Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*”. Nele, há uma passagem onde o autor se preocupou em esclarecer a fonte e a natureza do estético, fixando sua atenção na arte como “...criação segundo as leis da beleza” (MARX, 2010, p.85).

Pela constatação do trabalho humano como prática transformadora sobre a qual se assenta toda a sociedade, Marx (2010) recorre ao estético, mostrando que a arte faz parte da produção humana que não é limitada às necessidades biológicas da espécie, como os animais, por exemplo. Diferentemente, a arte representa a afirmação da capacidade criadora dos seres humanos, de produzir segundo as leis da beleza.

A atividade é a construção do seu próprio ser, pois quando as forças vitais são exteriorizadas em seus objetos, há a confirmação da vida para a subsistência, mas há também a confirmação da consciência, que é formada ao mesmo tempo que o processo de formação do ser humano. Porque, “... o homem não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, ser genérico, que enquanto

tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber” (MARX, 2010, p.128).

Isso implica em compreender que a vida genérica diz respeito à categoria da liberdade, porque supõe em liberdade de ação, liberdade com relação aos instintos, multiplicidade de formas de agir, algo que os demais animais não desfrutam, visto que em suas ações já estão inscritas as suas necessidades biológicas. Já o ser humano tem a capacidade de agir ativamente no mundo transformando a natureza e a si mesmo no decorrer do processo histórico.

E pela primazia ontológica da produção material sobre a produção ideológica, ou seja, em cada momento histórico as relações sociais de produção condicionam e vinculam a produção das ideias, das representações e da consciência (MARX E ENGELS, 2012) Como é o caso da arte.

A arte faz parte de formas elevadas e complexas de objetivações, que surgiram a partir dos desdobramentos do processo de transformação da natureza e criação do mundo objetivo humano, logo ela é conquista histórica do ser social. Por isso, há o entendimento de que a própria formação dos cinco sentidos para a criação e fruição artística é um trabalho de toda a história universal até os nossos dias (MARX, 2010).

O processo de formação da humanidade se dá pela “... objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2010, p.110). Essa riqueza inteira que constantemente é posta e repostada pelo autor na constituição do gênero humano foi construída coletivamente pela cultura humana acumulada historicamente. Os sentidos individuais se formam na apropriação sensível da essência e da vida humana, ou seja, da efetividade humano genérica, que foi socialmente engendrada.

Assim, para Marx e Engels, a arte é uma forma elevada e complexa de objetivação, uma conquista histórica do ser social, advinda de um longo processo de desenvolvimento que se inicia com a humanização do homem, pois a própria formação dos cinco sentidos para a criação e fruição artística é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. Nas palavras de Marx:

A formação dos cinco sentidos é trabalho de toda a história do mundo até aqui. O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como

alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico nenhum [...]. (MARX, *grifos do autor*, p.110, 2010)

A atividade humana, pertencente ao conjunto das atividades humanas, dispõe de uma determinada autonomia relativa. Queremos dizer que “...cada esfera de atividade se desenvolve espontaneamente – por obra do sujeito criador - vinculando-se de modo imediato às suas criações precedentes e desenvolvendo-as ulteriormente, ainda que por meio de críticas e polêmicas” (LUKÁCS, 2012, p.15).

Neste sentido, *a arte possui lógica interna*, mas isso não significa que ela está fora da totalidade social, ou fora da história. Na verdade, a arte é uma produção ideológica que possui sua explicação no contexto sócio-histórico a que pertence, embora ela não tenha autonomia perante as relações sociais, contudo, ela tem como ponto de partida o processo produção e reprodução da vida que a antecede.

Mas a arte não acompanha mecanicamente e nem segue *pari passu* o grau de desenvolvimento econômico da sociedade, ou seja, o florescimento econômico e social não implica no grau mais elevado da arte e da filosofia. Por isso, é importante compreender que o modo do desenvolvimento desigual manifesta-se como problema histórico concreto, podendo ser resolvido apenas com análise concreta de situação concreta.

Ainda sobre a constatação de que há uma relação desigual entre a base material e a produção artística é importante considerar que, “... não se sustenta nenhuma tentativa de colocar níveis hierárquicos distintos a produção legitimamente artística de diferentes épocas”, (CARLI, p.19, 2012). Desse modo, certas formas de arte só foram possíveis em determinado contexto histórico, como no exemplo de Marx com relação à epopeia, visto que não é possível produzir epopeia hoje, porque ela pressupõe mitologia grega e certas formas de desenvolvimento social que não temos nos dias atuais. Mas mesmo as tentativas de elaboração artística via imaginação, não passaram de tentativas inconscientes do material real da sociedade grega naquele contexto histórico. Em síntese,

Na arte, é sabido que determinadas épocas de florescimento não guardam nenhuma relação com o desenvolvimento geral da sociedade, nem portanto, com o da base material, que é, por assim dizer, a ossatura de sua organização. Por exemplo, os gregos comparados com os

modernos, ou mesmo Shakespeare. Para certas formas de arte, a epopeia, por exemplo, é até mesmo reconhecido que não podem ser produzidas em suas formas clássicas, que fez época, tão logo entra em cena a produção artística enquanto tal; que, portanto, no domínio da própria arte, certas formas significativas da arte só são possíveis em um estágio pouco desenvolvido do desenvolvimento artístico. Se esse é o caso na relação dos diferentes gêneros artísticos no domínio da arte como um todo com o desenvolvimento geral da sociedade. A dificuldade consiste em simplesmente na compreensão geral dessas contradições (MARX, 2011, p.62 e 63).

Reiteramos que a arte está ligada a certas formas de desenvolvimento social, mas não de forma mecânica, pode haver, inclusive, uma relação desigual entre a base material e a produção artística que se manifesta como problema histórico concreto, de um determinado desenvolvimento social.

Lukács se depara também com a explicação do caráter histórico⁹ da arte. Logo, quando olhamos para a grande arte de outros momentos históricos, como as epopeias gregas, indagamos: por que elas ainda permanecem?¹⁰ A arte é um processo que se passa sobre os seres humanos para estar além da história?

Como já abordamos, a história na concepção de Marx e Engels (2007), trata-se de um processo dinâmico e material da própria construção dos seres humanos, ou seja, a história não é construída idealmente, ela é aquilo que os seres humanos fazem cotidianamente, isto é, a produção material da vida social. Por isso, a história não é um processo ideal, que se passa sobre a cabeça dos homens.

Há uma historicidade da realidade objetiva, tanto para Marx e Engels, como para Lukács, assim, esta historicidade implica na própria produção artística. Para entendermos essa questão do caráter histórico da arte, pensemos na conjuntura atual em que não vivemos a economia, o estado, as normas familiares da antiguidade grega, ou ainda, os mesmo valores morais. As relações que temos hoje são diferentes das relações pertencentes àquela sociedade, pois vive-se em uma sociedade de capitalismo tardio, e, portanto, o conteúdo histórico é outro.

Mas mesmo assim, a arte grega permanece. Desse modo, quais os motivos de se ler as epopeias gregas até os dias atuais? Por que as epopeias gregas ainda nos suscitam

⁹ A história na concepção de Marx e Engels (2007) trata-se de um processo dinâmico e material da própria construção dos seres humanos, ou seja, história não é construída idealmente, ela é aquilo que os seres humanos fazem cotidianamente – a produção material da vida social. A história não é um processo ideal, que se passa sobre a cabeça dos homens.

¹⁰ Essas foram questões de fundo, postas por Marx (2011), em “*Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica a economia política*”.

prazer artístico? Será que a arte está acima da história? Ou será que a arte não está submetida à mutabilidade da história? É possível que a arte não transite com as relações humanas?

A arte tem essa peculiaridade de permanecer ao longo do tempo, porque é o tipo de ideologia, de objetivação do ser social que permanece ao longo do tempo. Ela permanece por ser autoconsciência do gênero humano, funcionando como memória social da humanidade. Logo, a arte fixa os momentos essenciais daquilo que constitui o ser social, que pertencem às generalidades humanas. Em outros termos, a autonomia da arte não está deslocada do homem concreto, visto que a peculiaridade do estético diz respeito ao próprio ser humano.

Isto é, o homem concreto, que está no seio de tendências sociais realmente existentes, cuja natureza é o conjunto das relações sociais em que se insere; o homem que encerra múltiplas determinações e que pertence a uma etapa particular da totalidade do processo histórico, esse homem como objeto, é o critério de discernimento acerca do valor histórico das criações estéticas nas apreciações da teoria social marxiana (CARLI, 2012, p.19).

Assim, a “... expressão do homem em sociedade no metabolismo com a natureza, por meio das relações sociais de produção” (LUKÁCS, 1966, v.1, p.254) subsidia a produção artística e influencia no valor histórico das criações estéticas. Então, uma obra de arte é plena de autenticidade histórica quando nos fornece a configuração típica de relações humanas situadas no espaço e tempo, em seu conjunto de determinações processuais. Por isso, “Uma obra de arte é plena de autenticidade histórica quando nos fornece a configuração típica de relações humanas situadas no espaço e no tempo, em seu conjunto de determinações processuais” (CARLI, 2012, p.19).

Portanto, a explicação da permanência histórica de criações artística está articulada com o potencial que a obra de arte fornece e a configuração típica das relações humanas de um determinado período histórico e contexto social.

A imbricação da arte com a realidade concreta não implica a determinação mecânica da arte pela realidade de forma direta e imediata, como se arte fosse panfletária, destinada a disseminar ideias de classe. Por isso, ela não pode ser analisada a partir do desenvolvimento da base material, como podemos ver no exemplo de que, em determinado período histórico, acreditava-se que havia supremacia da arte socialista sobre a arte capitalista, por se acreditar que a base material mais desenvolvida desenvolveria uma arte superior.

A tese do triunfo do realismo é “...a lealdade ao processo de vida real” (CARLI, p.23) não tem relação com nenhuma escola literária. Na verdade, essa tese tem vínculo com a discussão da teoria do conhecimento que expressa sua oposição ao idealismo hegeliano que definia que as obras de arte deveriam ser julgadas a partir do ponto de vista do espírito, enquanto o materialismo histórico julga as obras de arte tendo como ponto de partida o real.

O idealismo filosófico obstaculiza o entendimento conceitual para situações objetivas, colocando as formas de consciência como determinantes dos objetos apreendidos, embora, isto sem a devida contextualização, incorra em falsificações tanto dos objetos quanto das relações.

A arte defronta-se com o desafio de estar a serviço do conhecimento fundamental da vida social, na visão de Engels, para quem o realismo implica na “... reprodução verdadeira de personagens típicos em circunstâncias típicas (MARX; ENGELS, 1986, p.70). Ou ainda, no modo de ver de Lukács como a expressão de tendências reais configuradas em personagens típicos.

A concepção marxista do realismo afirma que a arte deve torna-se sensível a essência. Ela representa a aplicação dialética da teoria do reflexo ao campo da estética. E não é causal que o conceito de tipo seja aquele que, com maior clareza, evidencia tal peculiaridade da estética marxista. Por um lado, o tipo fornece uma solução para a dialética essência-fenômeno, solução específica da arte, que não se repete em nenhum outro campo; e, por outro lado, remete ao mesmo tempo àquele processo histórico social do qual a melhor arte realista constitui o fiel reflexo. (LUKÁCS, p.28, 2018)

Mas, não significa que a arte deva considerar apenas a manifestação mais imediata da realidade, como é o caso da corrente literária do naturalismo. A defesa do realismo impõe uma crítica a esse naturalismo que expressa uma concepção que reduz os seres humanos a funções fisiológicas e ao determinismo do ambiente. Frederico (2012) aponta que “... o descritivismo minucioso e perfeccionista, cujo resultado final é um painel indiferenciado que tudo nivela, onde o mais importante coexiste em pé de igualdade com as subnarrativas”.

No realismo, não significa dizer que o personagem existiu de fato, mas que ele expressa uma tendência das forças sociais de uma determinada época. Como por exemplo, Cervantes e Macbeth.

A hostilidade do capital à arte se refere ao desenvolvimento do capitalismo implicar em uma maior dificuldade para a arte, embora Marx soubesse que as condições

materiais do capitalismo são hostis “a certos setores de produção intelectual, como a arte e a poesia (MARX, 1980, p.267).

Em primeiro lugar, a realidade aparece fetichizada para os homens, assim, sendo o objeto do estético, a “natureza das relações humanas, é ocultado” (CARLI, p32). Em segundo lugar, na medida em que as formas artísticas são submetidas ao mesmo processo, o capital leva a arte à condição de mercadoria, isto é, a um valor de troca. Em terceiro, a divisão do trabalho, imposta pelo capitalismo, constitui-se em obstáculo que impede a criação autêntica.

Carli (2012), inclusive, propõe o exercício de pensar na tese lukacsiana, segundo a qual, toda grande arte é realista. Em tempos de decadência ideológica, há o obstáculo da liberdade burguesa, que significa renúncia da vida exterior, à realidade objetiva, indicando uma aparência da criação do artista depender exclusivamente dele, o que não procede, pois ele nem sempre conhece seu público. Além disso, produz para um mercado consumidor anônimo, logo, sua arte chega por intermédio do capitalista. Portanto, entre outras coisas, depende da totalidade social para a criação de uma obra autêntica.

Pela constatação do trabalho humano como prática transformadora sobre a qual se assenta toda a sociedade, Marx (2010) recorre ao estético, mostrando que a arte faz parte da produção humana que não é limitada às necessidades biológicas da espécie, como os animais, por exemplo. Diferentemente, a arte representa a afirmação da capacidade criadora dos seres humanos, de produzir segundo as leis da beleza.

A atividade do trabalho é a construção do seu próprio ser, quando as forças vitais são exteriorizadas em seus objetos, há a confirmação da vida para subsistência, mas há também a confirmação da consciência, que é formada ao mesmo tempo ao processo de formação do ser humano. Porque, “... o homem não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, ser genérico, que enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber” (MARX, 2010, p.128).

Isso implica em compreender que a vida genérica diz respeito à categoria da liberdade, porque implica em liberdade de ação, liberdade com relação aos instintos, multiplicidade de formas de agir, algo que os demais animais não desfrutam porque em sua ação já está inscrita as suas necessidades biológicas. Já o ser humano tem a capacidade de agir ativamente no mundo transformando a natureza e a si mesmo no decorrer do processo histórico.

Além disso, há uma primazia ontológica da produção material sobre a produção ideológica, ou seja, em cada momento histórico as relações sociais de produção

condicionam e vinculam a produção das ideias, das representações e da consciência (MARX E ENGELS, 2012) Como é o caso da arte.

A arte faz parte de formas elevadas e complexas de objetivação, que surgiu a partir dos desdobramentos do processo de transformação da natureza e criação do mundo objetivo humano, isto é, ela é conquista histórica do ser social. Por isso, há o entendimento de que a própria formação dos cinco sentidos para a criação e fruição artística é um trabalho de toda a história universal até os nossos dias (MARX, 2010).

1.3. Gênese e desenvolvimento da arte: a arte como objetivação do ser social

Daqui em diante, abordaremos os temas da estética lukacsiana que serão base para as reflexões neste trabalho. Nesta seção, buscamos expor, brevemente, a origem e o desenvolvimento histórico da arte, pontuando alguns dos processos de diferenciação pelos quais a arte passou no sentido de identificar as suas peculiaridades. Tendo no horizonte que a

A questão da gênese ocupa um lugar preponderante, porque o surgimento de diferentes níveis com suas categorias específicas intervêm a partir da dialética interna dos níveis anteriores. Não significa somente detectar a transição da animalidade à humanidade (tendo a *ação pelo trabalho* como conexão decisiva), mas também e, sobretudo, da passagem das formas elementares de troca de substâncias entre sociedade e natureza (o trabalho) às formas de intersubjetividade cada vez mais complexas [...]. (Tertulian, 2009, p.383)

A partir desta consideração, é possível entender que o sentido de buscar a gênese, no caso da arte, está relacionado, sobretudo a detectar a passagem das formas elementares de interação sociedade e natureza, para os desdobramentos mais complexos das formas de intersubjetividade de atividades mais refinadas, tais como: a arte, na produção e reprodução social da existência humana.

Diante desta colocação sobre a importância da gênese para a compreensão do desenvolvimento da arte, seguiremos pontuando no texto breves sínteses da investigação lukacsiana. São elas: a) indicações de como se dão as investigações lukacsiana da arte; b) a vida cotidiana como início e fim das objetivações humanas; c) aproximação e distanciamentos entre ciência e a arte; d) nascimento dos elementos estruturais do estético que fundamentam a obra de arte, a saber: a) o ritmo; b) a simetria e a proporção c) a ornamentação; d) a mimese.

1.3.1. Indicações do método ontológico-genético nas investigações lukacsiana da arte

Lukács realiza uma análise marxista da arte, conforme apontamos na primeira parte deste capítulo, ele parte de uma fundamentação alinhada ao materialismo histórico dialético, cuja concepção materialista de história se faz presente. A partir do pressuposto do real, em que a realidade existe independentemente que os seres humanos tenham consciência dela ou não, Lukács utiliza-se de um artifício metodológico tentando superar a insuperável dificuldade de remontar a gênese e as diferenciações do estético nos primórdios da humanidade, por conta da ausência de elementos etnográficos suficientes como provas históricas.

Esse artifício metodológico advém da famosa tese marxiana acerca das relações entre o lógico e o histórico, em que a análise de um fenômeno mais desenvolvido pode ser a chave explicativa para compreender a análise do processo histórico de desenvolvimento deste fenômeno. Marx (2011), no sentido de usar essa relação fundamental como uma espécie de método geral para entender a sociedade explica

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”, (MARX, 2011, p.58).

Para Marx (2011), a história não tem uma perspectiva evolucionista linear, mas é um processo em desenvolvimento. A partir dessa consideração, podemos inferir que a sociedade burguesa não existiu sempre, assim como a sociedade feudal, ela é produto do devir da história, e como produto histórico ela guarda as marcas desse processo histórico, podendo assim, ser uma chave explicativa para compreender formações anteriores. Inclusive Marx (2011) adverte que a atividade investigativa não busca identificar a estrutura mais complexa em um estágio mais primitivo, mas sim utilizar o conhecimento da estrutura mais complexa e diversificada para explicar os fundamentos e nexos advindos do devir histórico daquela organização mais remota.

Com o uso dessa espécie de método geral para compreender a sociedade, de acordo com Tertulian (2009), Lukács foi o primeiro a **empreender na construção de uma genealogia das múltiplas atividades da consciência e de suas objetivações**, isto é, nas suas investigações ele rastreou o direito, a arte, a filosofia, a economia, a política, etc. Por conta do rigor desta empreitada, Tertulian defende que

[...] no pensamento final do filósofo húngaro há um método “ontológico-genético”, visto que ele se dedica a mostrar a estratificação progressiva das atividades do sujeito (por exemplo, atividade utilitária, atividade hedonista e atividade estética), indicando as transições e as mediações, até circunscrever a especificidade de cada uma em função do papel que desempenha na fenomenologia da vida social (TERTULIAN, 2009, p.375).

Esta citação de Tertulian (2009) nos auxilia a qualificar o primoroso e longo trabalho de Lukács na sua estética por meio de um **método “ontológico-genético” para rastrear a arte no conjunto das atividades humanas**, enfrentando substancialmente os limites de partida da ausência de elementos etnográficos.

Para Lukács, a arte tem um papel importante no movimento da vida social, trata-se de um complexo social, que se apresenta de forma complexa, impedindo uma definição precisa. Por isso, o filósofo húngaro busca investigar a gênese da arte em uma perspectiva histórica, referente à gênese de todos os campos da atividade humana a partir do desenvolvimento do intercâmbio entre homem e natureza, isto é, da produção dos meios de satisfação das necessidades humanas. Essa investigação considera o processo histórico lento, heterogêneo e também, contraditório.

1.3.2. Vida cotidiana como início e fim das objetivações humanas

Com a busca da origem da arte em uma perspectiva histórica e no conjunto de gênese de outras atividades humanas, Lukács destaca a conduta do ser social no cotidiano, porque o cotidiano para Lukács (1966a) é aquele plano em que o ser social vive disperso na multiplicidade de suas atividades diárias. Desse modo, o “... comportamento cotidiano do homem é o princípio e o fim ao mesmo tempo de todas as atividades humanas” (p.11).

O filósofo húngaro demonstra que a vida habitual, no período do comunismo primitivo, já encontra o homem humanizado, isto é, o momento do salto ontológico já tinha sido concluído pelo trabalho, ou seja, era um momento marcado pela passagem do ser puramente natural para o ser social. E, portanto, a partir da prática social do trabalho,

no plano da vida cotidiana, em um longo processo de desenvolvimento, há o surgimento de diversos níveis e tipos de objetivações do gênero humano, tais como: a linguagem, a divisão social do trabalho, a ciência, a arte, etc.

A arte tem seu começo a partir da diferenciação de atividades do plano da existência cotidiana. Lukács (1966a) usa uma metáfora para ilustrar as relações dialéticas entre vida cotidiana, arte e ciência. Ele retrata imagem do rio como a vida cotidiana, vista em seu contínuo fluxo, dentro do qual tudo se movimenta, se transforma, se espalha e retorna ao leito de outra forma. Então, do rio (a vida cotidiana), a ciência e a arte se desprendem para fazer seus próprios percursos e depois retornariam com seus efeitos ao leito da vida cotidiana, sendo ela ponto de partida e ponto de chegada.

Dito de outra forma, na vida cotidiana do ser social se apresentam problemas, que ao serem levados ao plano da ciência ou da arte podem voltar com respostas mais enriquecidas para o seio do cotidiano. Nas palavras de Lukács, a vida, "... se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, os assimila a suas necessidades cotidianas práticas e assim dá lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação" (p.12, 1966a).

Neste processo, há complicadas inter-relações dos objetos da ciência e da arte, no bojo das necessidades sociais despertadas a partir de suas origens. Não significa que o filósofo estabeleça relação de oposição entre a arte e a ciência, mas sim, que a ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade. Reforçando esse entendimento com as próprias palavras de Lukács (1966a), "... se quisermos estudar o reflexo da vida cotidiana, na ciência e na arte, nos interessando por suas diferenças, teremos que recordar sempre claramente que as três formas (ciência, arte e religião) refletem a mesma realidade" (p.35, 1966a).

O cotidiano é a referência comum para o processo das primeiras diferenciações entre religião, ciência e arte. Cada uma delas tem um processo histórico, surgem e se desenvolvem, com saltos e retrocessos, até alcançarem relativa autonomia, em relação ao trabalho e entre si. Por conta disso, que na investigação da arte há o pressuposto de uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico mediado pelo trabalho e o processo histórico de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência, como a ciência e a arte, conforme já foi dito anteriormente nos aspectos dos fundamentos estéticos de Marx e Engels.

A arte resultou da atividade de trabalho, na medida em que "do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e que todas atividades sociais do homem, a arte é um produto da

evolução social, do homem que se faz mediante o seu trabalho” (LUKÁCS, p.24, 1966a). Mas isso não quer dizer que a arte surge mediada somente pelo trabalho, o que Lukács demonstra é que o surgimento da arte demanda uma série de outras mediações, que inclusive conferem à arte a sua peculiaridade. Adiante, desenvolveremos melhor essa síntese, cuja arte é uma objetivação humana mediada pelo trabalho e por outras categorias.

Ao considerar a relação indissociável entre o desenvolvimento histórico mediado pelo trabalho e o processo histórico de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência, Lukács (1966a) propõe um afastamento de outras concepções de arte, que encaram o comportamento artístico como um comportamento ideal, suprahistórico. O estético é um produto da evolução humana, um produto do homem ativo e transformador, portanto, a arte não é inata ou inerente à natureza humana.

Na direção de esclarecer o entendimento que rege a concepção de trabalho na análise lukacsiana, reforçamos que para o filósofo o trabalho é o ato de gênese da vida social, o momento fundante do ser social.

Santos (2017) pontua que o filósofo húngaro apresenta três momentos essenciais do desenvolvimento do trabalho. O primeiro dos períodos de desenvolvimento do trabalho caracteriza-se pelas primeiras formas do trabalho – animal e instintivo – como estágio prévio de desenvolvimento que já foi superado quando se chega ao nível, embora ainda muito pouco articulado, da simples circulação de mercadoria. O segundo período corresponde a um desenvolvimento intermediário vinculado às capacidades do ser social na produção de artesanato, quando há proximidade da arte com a artesanaria. E, por fim um desenvolvimento do trabalho característico da economia mercantil do capitalismo, em que a ciência aplicada ao trabalho produz transformações decisivas ao ser social.

No entendimento lukacsiano, a arte assim como outras capacidades humanas se constrói historicamente, mediante o conjunto das suas relações sociais, na humanização do homem pelo trabalho. Consideramos que é por meio do desenvolvimento do trabalho, que há o desenvolvimento dos diversos sentidos, um refinamento das diversas habilidades, ou seja, um crescente conhecimento da diversidade do mundo por meio das primeiras formas da ciência, para então, acontecer a gênese da arte.

O começo da arte e da ciência se dá no período do comunismo primitivo, como produto do ser social deste tempo histórico. A arte e a ciência só foram possíveis por conta de um longo e complexo processo que leva à diferenciação no solo da vida cotidiana de suas primeiras formas.

A diferenciação é assim - sobretudo nos campos da ciência e da arte - produto do ser social, nascidas das necessidades dele, da adaptação do homem ao seu ambiente, o crescimento das suas capacidades em interação com a necessidade de viver sempre novas tarefas. Estas adaptações ao novo tem sido realizadas diretamente no indivíduo humano, fisiológica e psicologicamente... (LUKÁCS, 1966a, p.22)

Por meio das necessidades objetivas do ser social, há um desenvolvimento da consciência humana, na medida em que o ser social reflete e decide ações para o adequado atendimento das suas necessidades. Assim, ao fazer isso, ele constitui constantemente um novo aparato fisiológico e psicológico que interage com novas tarefas e assim por diante. O que permitiu reunir as condições para os primeiros rudimentos da ciência e da arte, ainda como tipos de comportamento científico e artístico, em que só posteriormente puderam conquistar métodos próprios para caracterizarem-se como ciência e arte.

Além destas condições acumuladas do ser social mediado pelo trabalho para o surgimento dos primeiros rudimentos da arte, acrescenta-se também um conjunto de condições. Lukács (1966a) diz que a criação artística **supõe um determinado desenvolvimento da técnica, um ócio reservado a ela mediante a divisão social do trabalho e o progresso das forças produtivas.**

Com o advento da divisão social do trabalho, logo surge o ócio, mesmo que só para alguns membros das comunidades primitivas, enquanto a grande maioria dos outros membros trabalhava para sustentar as castas. Esse tipo inicial de ócio permite àqueles poucos membros, ampliar o potencial da função do pensar, mesmo que fosse uma forma incipiente de apreender o mundo daquele período. O pensamento estava vinculado ao espontaneísmo da cotidianidade, mas já significava uma incipiente síntese de mundo importante para aquelas comunidades.

A divisão social do trabalho nas comunidades dos primórdios destinava esse ócio, pelo menos em um momento inicial, para a reflexão de problemas de fundo científico, o que possibilitou o desenvolvimento de certa técnica do trabalho a partir de um maior domínio da natureza, com relação ao nível anterior de trabalho. Portanto, juntou as condições necessárias para uma constante produção de novidades tecnológicas, mas isso também causou o tardio desenvolvimento da arte, que precisou do aumento das forças produtivas no sentido de ter mais ócio.

Não podemos afirmar que a arte surge relacionada à construção formal de um objeto, ainda mais se for motivada por fins práticos, resultado de adequação do trabalho, como por exemplo, o polimento da pedra, na fase da pedra polida, onde há uma relação

causal de êxito no processo do trabalho para a sua perfeição prática. Disto, há o pressuposto de que o estético, ou sua forma, não se encontrem relacionados exclusivamente a um conteúdo da atividade prática, ou resultado de uma adequação ao trabalho material, (CARLI, 2012).

A linha divisória de onde se começa o estético é quando cessa a necessidade utilitária do trabalho (CARLI, 2012), ou seja, não tem utilidade imediata, sua relação é indireta com os elementos postos na vida a partir da utilidade do trabalho, permitindo experiência de sentido diverso, ou seja, experiências segundo “...às leis da beleza”, (Marx, p.85, 2010).

A produção de novas técnicas e o aprendizado do manuseio delas implicou no aumento das capacidades humanas, no sentido do que Engels (1979), em “*A dialética da natureza*”, expõe sobre como ocorreu a libertação da mão humana por meio do trabalho e das exigências colocadas a ele.

O aprendizado do manuseio implica no refinamento das habilidades humanas não só em relação ao manuseio, mas também na ampliação dos sentidos humanos. Assim, com o desenvolvimento do trabalho acontece sua divisão entre os sentidos humanos. Por isso, Lukács (1966a) diz, que “...o olho assume as mais variadas funções receptoras do tato, das mãos, com o que estas ficam disponíveis para o trabalho propriamente dito e pode desenvolver-se superiormente e diferenciar-se cada vez mais...”, (1966a, p.87).

Assim, somente com essa função do trabalho como processo de humanização do homem que foi possível desenvolver aos poucos as condições de produzir objetos de criação artística. O que demonstra que o estético não é originário e unitário do homem, desde o primeiro momento, como algo apriorístico e supra-histórico. Pelo contrário, é produto da evolução humana.

Contudo, Carli (2012) chama a atenção para o caráter contraditório do processo histórico no capitalismo, com o exemplo de que o homem mesmo se situando em um elevado nível de desenvolvimento de suas habilidades, ao mesmo tempo vê a sua personalidade perder a totalidade imediata em consequência da divisão burguesa do trabalho.

1.3.3. Aproximação e distanciamentos entre a ciência e a arte

Carli (2012) estudando Lukács destaca que a arte não aparece de forma óbvia como a ciência, ela carece do processo de humanização do homem fundamentado no trabalho, e, portanto, da complexificação do ser social para o seu surgimento.

Há uma lentidão maior na dinâmica de caracterização do mundo próprio da arte se comparada à ciência. O motivo refere-se a uma questão de sobrevivência para o ser humano daquele tempo, que carecia de conhecimento para ampliar seu domínio do mundo exterior.

A explicação para o tardio aparecimento do estético advém de que a criação artística supõe um certo desenvolvimento da técnica e um ócio reservado a ela, mediante a divisão social do trabalho e o progresso das forças produtivas, para que o ser humano seja capaz de agir como sujeito artístico consciente, (CARLI, 2012).

Por mais que essa primeira ciência estivesse submetida **à magia - conjunto de recursos que os seres humanos desenvolveram com o objetivo de controlar as forças da natureza por meio da busca por explicações transcendentais**, a ciência significava um progressivo domínio da realidade objetiva. Por isso, ela representava um grande ganho ao ser humano primitivo que se encontrava em meio a muitas dificuldades enfrentando os desconhecidos fenômenos da natureza e as conseqüentes adversidades destes, ou seja, “... a ciência, a pesquisa da natureza, era uma *necessidade vital* para o homem primitivo” (CARLI, p.40, 2012, *grifos do autor*).

Para Lukács (1966a), a ciência tem sua gênese a partir do trabalho, mais especificamente na necessidade da produção de instrumentos, exigindo do ser humano o conhecimento dos objetos e fenômenos da natureza nas suas conexões e propriedades objetivas, ultrapassando o reflexo psíquico animal, permitindo o encontro do objeto no qual se age, com as necessidades que o levam a agir.

Foge dos objetivos deste trabalho demonstrar a análise que Lukács realiza sobre a gênese da ciência e a recuperação do desenvolvimento histórico do conhecimento, tentando demonstrar o desafio da ciência em construir um reflexo desantromorfizador da realidade.

...o reflexo científico tenta libertar-se de todas as determinações antropológicas, tanto as derivadas da sensibilidade como os de natureza intelectual, isto é, que o reflexo esforça para reconfigurar os objetos e suas relações como elas são em si, independentemente da consciência... (LUKÁCS, 1966a, p.24)

Em síntese, **a ciência reflete a realidade em si, a objetividade em si, buscando o máximo de objetividade para elaborar leis explicativas desta realidade**, procurando eliminar o subjetivismo e todo o antropomorfismo do conhecimento.

A busca do em si permite que caracterizemos a ciência como imanente, como aquilo que vem da objetividade em si, ou seja, da existência material. Além de imanente a ciência é desantropomórfica, sendo a desantropomorfização sua característica fundamental, pois trata-se de um processo no qual busca explicar a realidade sem recorrer a pensamentos e fenômenos existentes somente na cultura ou na sociedade.

Cabe apontar que desantropomorfização em alguma medida foi parte do decorrer da constituição de algumas formas artísticas, tais como: a arquitetura, escultura, etc. (CARLI, 2012). Embora essas formas artísticas tenham mantido proximidade da ciência em alguns momentos, podemos dizer que essa proximidade acabou se convertendo em meros meios para realizar finalidades diferentes.

Essa proximidade pode ser explicada entendendo que a arte e a ciência são formas de reflexos imanentes, que vêm da objetividade em si, e, portanto, são “terrenas”, mas que tomam direções diversas na apreensão da objetividade: “... a ciência significa o conhecimento e o reflexo da realidade objetiva; a arte significa o conhecimento e o reflexo do homem nessa realidade objetiva, do homem em sociedade, no metabolismo com a natureza, por meio das relações sociais de produção” (CARLI, p.47, 2012)

Ainda sobre as diferenças entre ciência e arte, Frederico (1997) assinala outra característica da ciência, a atuação no campo da universalidade, abarcando a **totalidade extensiva** da vida. Significa dizer que a ciência é um reflexo da realidade que busca compreendê-la objetivamente em toda a sua extensão, extraíndo o maior nível possível de verdade, mesmo que cada nova invenção possa invalidar a anterior para obter essa maior aproximação da verdade.

Nesse sentido da totalidade extensiva da vida, o conhecimento científico é um processo interminável de superação rumo à maior aproximação da verdade, (FREDERICO, 2013). Já uma obra de arte, contrariamente a uma invenção científica “...não invalida, não ‘supera’ a anterior” (FREDERICO, 2013, p.85), porque o “reflexo artístico reflete uma **totalidade intensiva**, um mundo que se encerra em si mesmo” (FREDERICO, **grifos meus**, 2013, p.85). Em outras palavras, a arte reflete o ser social na realidade de um determinado tempo histórico de forma intensificada.

Dito isso, ainda é importante afirmar que a aproximação de ambas pode ser sintetizada pela explicação de que tanto o reflexo artístico quanto o reflexo científico

refletem a mesma realidade, demarcando a objetividade da filosofia materialista no sentido de considerar suas categorias como abstração do movimento real dos objetos e suas relações. Isto é, para a filosofia materialista a realidade objetiva existe independente da consciência, opondo-se aos produtos de uma consciência criadora, como faz a filosofia idealista.

A respeito do distanciamento do reflexo científico do reflexo artístico, ambos tomam direções diversas na apreensão da realidade, assim, pode-se dizer que o reflexo científico da realidade, como já foi dito, anteriormente, prioriza o desantropomorfismo buscando-o em si dos objetos e suas relações. Já o reflexo estético se distingue disso, pois busca as determinações antropomórficas, ou seja, esse reflexo parte do ser social e orienta sua finalidade para o próprio ser social.

A criação artística reflete o mundo do homem, o que permite segundo Lukács (1966a), que as artes sejam antropomórficas, sendo o princípio do antropomorfismo característica de qualquer forma artística, uma vez que no centro da obra de arte estejam os seres humanos e as relações entre si e com o mundo, suas formas de percepção, seus sentimentos, conflitos, dramas, etc, (CARLI, 2012).

Já que o reflexo artístico reflete o homem na realidade e suas questões de forma intensificada, então o seu surgimento indica o processo de formação da autoconsciência do ser social, ou seja, uma consciência de si nas relações sociais estabelecidas do gênero humano em determinado período histórico.

Cada reflexo artístico inclui em si e se insere no que Lukács (1966a) denomina como o *hit et nunc* (o aqui e agora) histórico da gênese da arte. Trata-se da historicidade da realidade objetiva, ou ainda, as circunstâncias históricas captadas e refletidas nas obras de arte autênticas, pois independentemente dos artistas terem consciência ou não, a arte registra e dá forma ao *hit et nunc* das contradições históricas e as mais profundas aspirações da época em que se originam.

Esse é um momento decisivo para a subjetividade humana, “as interações entre objetividade e subjetividade pertence à essência objetiva das obras de arte”, (LUKÁCS, p.24, 1966a). Esse autoconhecimento do ser social não se trata de um ato solipsista ou narcísico, porque não é uma operação de introspecção, “...mas com a totalidade das interações com o mundo circundante”, (TERTULIAN, p.63, 2008).

Lukács (1966a) explica a essência objetiva da arte por meio das interações entre objetividade e subjetividade, ele recorre às palavras de Marx, afirmando que há a clara

posição sobre o problema da evolução histórico social dos sentidos humanos e das atividades do pensar humano, no seguinte trecho:

Por outro lado, subjetivamente apreendido: assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido se torna 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)

É nessa extensa citação que contém a concepção histórica da formação das capacidades humanas pela apropriação de objetos humanamente criados, ou seja, os sentidos se fazem humanos pela apropriação dos produtos da atividade humana e estes afetam os sentidos.

Desse modo, a partir da criação de objetos é possível surgir a formação da riqueza material e intelectual do ser social, por isso, que para Marx (2010) a atividade humana se dá como atividade de autoconformação criando o mundo objetivo e subjetivo. Mesmo que as relações de produção e a divisão social do trabalho possam ser obstáculos opostos às relações subjetivas mais enriquecidas.

Assim, Lukács mostra que as investigações de Marx têm o alcance de explicar a subjetividade humana e a prática humana como resultado de ações imanentes do próprio homem. Por meio deste quadro, a evolução dos nossos cinco sentidos e dos sentidos práticos são resultados de toda a história do mundo. Nesse viés, os sentidos se tornam humanos pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana, nos produtos da sua atividade vital, por isso podemos inferir que o “princípio estético surge assim como resultado da evolução histórico-social da humanidade”, (LUKÁCS, p.240, 1966a). Assim, o desenvolvimento dos sentidos, seu refinamento e diferenciação são pressupostos para o início da atividade artística.

1.3.4. Surgimento dos elementos estruturais do estético

Os elementos estruturais do estético são formas abstratas de refletir a realidade, que se desdobraram a partir do trabalho e da ciência, e se conformam como fundamentos constituintes da obra de arte (LUKÁCS, 1966a). São eles: a) o ritmo; b) a simetria e a proporção c) a ornamentação; d) a mimese.

Por isso, apontaremos brevemente como esses elementos se desdobram a partir do trabalho e da ciência alcançando o âmbito de elemento estrutural do estético.

a) Ritmo

O surgimento do ritmo para o estético tem como base o trabalho, Carli (2012) lembra que a protoforma do ser social é um constante recurso nessa análise de Lukács. Desse modo, o filósofo húngaro situa o ritmo como um elemento posto para o homem na natureza objetiva e fisiológica, mesmo que o ser humano ainda não tivesse consciência dele. Na natureza, o ritmo já existia nas fases da lua, nas estações do ano, na marcação do dia e da noite, entre outras formas externas ao homem. O ritmo também estava presente no seu corpo, seja pela pulsação, respiração, batimentos cardíacos, entre outros elementos.

Mas para Lukács (1966a), o desenvolvimento histórico possibilitou que o ritmo aparecesse como produto humano, principalmente quando surge a ferramenta, cujo material já não pertence à natureza, pois se tornou social, ou seja, parte do processo de trabalho. Como por exemplo, quando se ritma os movimentos do próprio corpo para quebrar pedras. A descoberta do ritmo potencializa a produção no trabalho cotidiano, pois quanto mais se entende de ritmo, mais aumenta a eficiência do corpo nas tarefas do trabalho, proporcionando certo grau de alívio.

A marcação rítmica surge da interação do ser social com os objetos naturais por meio de um movimento de submissão e transformação, de adaptação ao ritmo natural e imposição do seu próprio ritmo produtivo, proporcionando a facilitação dos movimentos do homem que trabalha por meio da cadência dos movimentos, transformando os movimentos em algo mecânico, automatizado (CARLI, 2012).

Lukács (1966a) aponta o exercício como responsável por certa progressão ao ritmo, porque ele entende que a dinâmica das atividades cadenciadas por meio de lapsos regulares proporciona a progressão rítmica como relação causal experimentada, e

posterior generalização, com a fixação do ritmo na consciência. Assim, o ritmo é sempre um reflexo na consciência humana de situações concretas, sem que esse momento tenha relação direta com o estético.

Em um primeiro momento o ritmo foi destinado ao puramente útil, e por meio de uma transição ficando gradativamente claro a presença do ritmo no próprio corpo. rEle permite produzir mais, além de propiciar maior prazer em ritmar seus próprios movimentos, como uma espécie de utilidade do agradável. Para então, ser usado na satisfação do espírito a partir da materialidade cotidiana.

O caráter estético do ritmo nasce no instante em que são produzidas “...*sensações prazerosas de alívio, de controle do processo de trabalho, e, em decorrência de autoconsciência do homem a respeito de si mesmo e do mundo a sua volta, conforme Lukács*” (CARLI, *grifos do autor*, p.50, 2012). Então, os rudimentos do estético só surgem com as sensações de alívio e prazer dando a exata percepção de controle de si mesmo e controle da natureza, caso contrário, significa que ainda estão vinculadas à prática material da vida cotidiana, sem a autoconsciência. A autoconsciência deste homem que trabalha representa o desprendimento da atividade prática cotidiana.

Com base em vários estudiosos, antropólogos e arqueólogos, Lukács aponta novos matizes da progressiva evolução do trabalho, como o processo do trabalho ritmado por gritos. Esses são cantos de consolação do pesar do trabalho, produzidos em seu processo para aliviar o peso da atividade. Eles indicam um período de desenvolvimento que pressupõe o processo de dissolução do comunismo primitivo, quando o produto excedente do trabalho dá lugar à divisão de classe, deixando de ser comum a todos. Assim, na maioria das vezes o trabalhador que canta é um explorado, um escravo, fazendo supor que o conteúdo emocional desses cantos não existia sem antagonismos de classes, porque versam sobre coação no exercício do trabalho, o temor ao chefe, as lamentações do labor diário e rebeliões (LUKÁCS, 1967).

Não podemos esquecer que esse é o período da magia, quando as questões da vida social recebiam tratamento mágico, até mesmo o ritmo com seu papel facilitador. Então a magia contribui para o desprendimento do ritmo da atividade cotidiana, por meio dos cânticos entoados em cerimônias que foram desenvolvidos a partir daqueles cânticos do trabalho. Essas cerimônias implicam a totalidade do cotidiano primitivo.

Assim, os rudimentos do estético que germinaram na prática cotidiana ganham caráter evocativo antropomorfizador que já se anunciava nas cerimônias. Mas o mundo

próprio da arte é marcado pelo instante histórico que a magia deixa de imperar sobre a arte.

b) Proporção e a simetria

Outros elementos estruturais da estética são vinculados à proporcionalidade, como a proporção e a simetria, os quais se manifestam em sua forma natural de modo mais evidente que o ritmo, porque seus reflexos na consciência humana pela ação das leis naturais estão dispostos pela simples observação empírica. A proporção e simetria estão ligadas à concretude dos objetos.

Em geral a investigação sobre o nascimento da proporção e da simetria como reflexo da realidade apresenta muitas dificuldades, porque são menos tangíveis que o ritmo e aparecem de forma mais evidente na natureza. Outro fator importante é que se a consciência não refletisse com um mínimo de exatidão, a proporcionalidade dos objetos não seria sequer possível para a convivência do homem com o cotidiano circundante.

Mesmo com essa dificuldade teórica, Lukács duvida que o surgimento da proporção e simetria como elemento estrutural do estético tenha se concretizado por homens que ainda não tivessem completado a passagem de ser orgânico para ser social mediado pelo trabalho (CARLI, 2012). De fato, somente com a evolução do ser social, a partir do trabalho, é possível o maior desenvolvimento da simetria e da proporção.

Embora tenhamos na primitiva produção de ferramentas um certo domínio dos contornos simétricos e da proporcionalidade do corpo do objeto produzido, porque o primeiro objeto construído pelos homens tinha altura, perspectiva, volume, etc. Logo, o trabalhador submete as suas proporções ao material, de acordo com as leis naturais do objeto, com a finalidade prática e motivação científica (CARLI, 2012).

A gênese estética da proporção e da simetria advém da união contraditória e dialética do agradável ao útil, ou seja, está vinculada à fabricação de ferramentas úteis que, ao mesmo tempo causem sentimentos e impressões prazerosas no homem. Esse início é marcado pelo momento em que a produção deixa de ter a conveniência prática, tornando os objetos aptos a suscitar experiências evocativas nos humanos (CARLI, 2012).

c) Ornamentação

O nascimento estético da ornamentação para o homem é uma atividade própria, resultante de seu trabalho, que nasce de sua intervenção transformadora na natureza, e é complexificada por sua atividade vital, que implica sua vontade e consciência (LUKÁCS, 1967a, p.330). Portanto, não está ligado a um instinto animal, como a ornamentação do animal que pertence a sua natureza, por isso, não se desenvolve com o intercâmbio com a natureza a sua volta, a relação do animal com a sua atividade vital é unilateral.

A ornamentação humana é sócio histórica, e está condicionada socialmente em determinado período histórico, assim como também está associada aos padrões de beleza de cada época e lugar. Lukács (1966a) mostra que no momento de descanso, distante da prática cotidiana, começa a ser possível a contemplação do material construído pelo homem. Um exemplo da reprodução ideal deste momento seria apontando que teríamos ferramentas com adequada proporção e grande ornamentação que evocasse não somente o conteúdo prático, mas sim um conteúdo estético, "...reconhecendo seu trabalho, reconhecendo a si mesmo e ao seu mundo circundante naquela obra" (CARLI, 2012, p.60)

Neste processo, nota-se que a produção das primitivas obras de criação estética foi inconsciente, isto é, as obras foram criadas, e só então, com o desfrute do ócio foi possível para o ser social reconhecer seu caráter estético. Assim, "...a separação objetiva do estético em face do meramente útil e, portanto, agradável pôde assim se realizar sem despertar imediatamente vivências estéticas no produtor e no receptor" (LUKÁCS, 1966, v.1, p.338).

d) Mimese

Na análise das formas abstratas de refletir a realidade objetiva, principalmente do ponto de vista estético, Lukács (1966b) localiza a mimese também como uma forma de apreensão da realidade. Para ele, a mimese está na consciência, é uma espécie de imitação na consciência. Em outras palavras,

... a imitação significa a conversão do reflexo de um fenômeno da realidade na prática de um sujeito. Por isso, é tão compreensível o fato de que a "imitação" - no sentido mais amplo da palavra - seja um dado elementar e universal na vida de todo ser dotado de alto grau de organização (LUKÁCS, 1966b, p. 7).

Dito isso, podemos identificar essa imitação da realidade na consciência em alguns animais, quando os mais jovens imitam o comportamento dos mais velhos,

proporcionando uma adaptação da natureza, e também, uma conquista de habilidades corpóreas, ou seja, possibilitando um certo aprendizado por meio da imitação. Já no ser humano, a mimese, como essa imitação da realidade na consciência surge igualmente como adaptação e conquista, mas é mediada por fundamentos mais complexos, como a vida sócio histórica, a consciência e o trabalho.

A partir disso, e de tudo que foi apresentado sobre o nascimento dos elementos estruturais do estético, depreende-se que as informações sobre a gênese estética permitem negar a subestimação do papel do trabalho na humanização do homem e a não colocação do estético na forma de uma objetivação do ser social germinada em seu complexo processo de desenvolvimento, (CARLI, 2012).

A imitação é uma mediação da realidade muito imediata, assim, no cotidiano das comunidades primitivas o ser social lida com a realidade utilizando frequentemente a imitação, e ela é chamada de mimese espontânea da cotidianidade. Desta imitação ele faz uma analogia e toma uma conclusão, retira inferências analógicas.

Lukács (1966b) exemplifica¹¹ a apropriação mimética da natureza, evidenciando que ela não perde sua função em etapas evoluídas da cotidianidade, citando que um sujeito nos dias atuais, que precise pegar um trem, anota o nome do percurso, os horários de saída e chegada, as escalas, as estações, para fazer analogias e inferências analógicas, ainda que não esteja ciente de que aqueles símbolos sejam reflexos da realidade. Desse modo, da mesma forma, no comunismo primitivo, o sujeito indica o rumo do percurso com a mão no ar, descreve a duração do itinerário quando desenha no ar um arco com a mão perfazendo o movimento do sol, repetindo-o de acordo com o tempo de viagem em dias, fazendo o gesto de dormir no instante que há escalas e interrompendo a trajetória da mão na altura relativa que o sol estará quando o itinerário tiver o seu fim. Logo, Indicando que tanto a viagem moderna quanto a viagem primitiva lidam com a apropriação mimética da natureza.

Na busca pela peculiaridade do estético, o filósofo pretende ressaltar a legalidade característica do comportamento estético (CARLI, 2012). Isto é, aponta a distinção entre “leis do cotidiano” e as “leis da beleza”, porque o ser social no cotidiano gesticula sem se dar conta da interpretação teatral incluída na sua ação, uma vez que o mimético cotidiano está carregado de pragmatismo, mesmo se tratando de uma evocação emocional, sensível,

¹¹ Lukács retira esse exemplo de Max Schimdt.

como a descrição da primeira viagem, pois é somente uma maneira de se fixar o reflexo de um momento da realidade.

A legalidade do que é próprio do estético germina quando a evocação mimética, presente na cotidianidade, com o tempo passa a ser utilizada para os fins mágicos. Isto é, na medida em que o processo evocativo desprende-se em certo nível das atividades corriqueiras da comuna tribal, despojado de qualquer pragmatismo.

Neste sentido, a criação da arte só foi possível com o efeito mágico peculiar no modo de vida das comunidades primitivas. Inclusive, o filósofo maguear vai denominar como momento definidor em que germina a arte, o momento em que a natureza evocativa do reflexo mimético passa a ser direcionada por sua função mágica. Pois, na cotidianidade, a mimese é apenas mais um recurso, e, na magia, a mimese é direcionada de modo exclusivo à evocação.

A evocação da mimese mágica é destinada à evocação sensível em si mesma, encontra-se distante da determinação prática, mesmo que sua utilização associada à arte seja produzida inconscientemente, já as peças de artesanato, os adornos, as danças, as músicas, as pinturas, as encenações ritualísticas destinam-se à evocação de emoções no receptor, (CARLI, 2012).

Nesse período mágico do comunismo tribal, a imitação é vista como instrumento das realizações do mágico, pois se acredita que a reprodução de objetos e fatos possibilita uma ingerência neles, (CARLI, 2012). A mimese mágica é utilizada, por exemplo, na reprodução das guerras em rituais com danças, a fim de que de algum modo esse ritual pudesse influenciar na vitória sobre os inimigos. Nas palavras de Fischer, era uma “...arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência”, (FISCHER, p.45, 1967 *apud* CARLI, p.65, 2012). As danças, pinturas, artesanatos, encenações, músicas, poesias procuravam reproduzir mimeticamente situações concretas, para que a magia pudesse atuar com seu poder transcendente.

Em síntese, o germen do estético aparece na mimese mágica a partir da mimese cotidiana, isto significa que a magia sintetiza e desenvolve elementos miméticos evocativos já contidos no cotidiano, eliminando fins práticos imediatos. Logo, o estético não procede do útil, mas assim como vimos no nascimento artístico da proporção, da simetria e da ornamentação, o estético surge de uma conjugação relativa do útil produzido com certa intencionalidade estética. A respeito desse longo e complexo processo de surgimento do estético:

Os movimentos, os modos de comportamento – já em si miméticos – das ocupações cotidianas do homem em seu intercâmbio com os demais se imitam, por sua vez; e esses reflexos convertidos em ações não imitam já para determinados fins práticos imediatos determinados fenômenos da realidade, mas agrupam suas imagens segundo princípios plenamente novos: concentram-se na intenção de despertar no espectador determinadas ideias, convicções, determinados sentimentos paixões etc. Como é natural, essa intenção evocativo-mimética se apresenta também na vida cotidiana; sem essa preparação não poderia situar-se no centro da representação mimética. Porém, na vida cotidiana não é mais que uma parte, um momento do intercâmbio humano, caminha inserida indissolúvelmente em ações, formas de comunicação etc. Na representação se converte em centro, em princípio organizador do reflexo. (LUKÁCS, p.38, 1966b).

O filósofo mostra que a magia eleva o sujeito da vida cotidiana, e na representação mimética mágica é possível uma evocação antropomorfizadora da realidade, ou seja, uma evocação que se utiliza de “princípios plenamente novos”, distintos do cotidiano, para despertar ideias, convicções, sentimentos, paixões, etc. Assim, a evocação antropomorfizadora é o cerne da estrutura do comportamento estético.

Entretanto, é importante ratificar o desempenho do trabalho na constituição do estético, **o trabalho é a protoforma imprescindível para a gênese do estético**, ou seja, todo aquele desenvolvimento histórico que aqui foi sintetizado como o desenvolvimento do ser social nas suas capacidades, habilidades e sentidos, por meio da mediação do trabalho, como a possibilidade do ócio para a fruição artística, e como a produção dos elementos básicos da estrutura da obra de arte e o desenvolvimento da mimese se constituíram para o surgimento do rudimento estético.

A mimese mágica marca um salto qualitativo, somente com ela tudo isso se transforma em uma representação com a finalidade evocativa de experiências de um rudimento estético (CARLI, 2012). A possibilidade de objetos detentores de ritmo, proporcionalidade e ornamentos evocarem experiências sensíveis se concretizou por causa da orientação mágica, em que a mimese mágica se desenvolveu. “Da magia, germina o comportamento estético; do trabalho, o comportamento científico. Se o trabalho funciona como a protoforma imprescindível para a gênese do estético, o procedimento mágico-mimético é o seu momento seminal definidor”, (CARLI, p.67, 2012).

Carli (2012) pontua a polêmica das teorizações estéticas de Vázquez (1967), quando ele faz a crítica aos marxistas que acolheram a teoria da magia na explicação do surgimento da arte, incluindo Lukács. Carli (2012) argumenta que essa crítica permite

evidenciar e explicar, a partir de Lukács, o lugar das categorias do trabalho e da magia no desenvolvimento do ser social, bem como evidenciar o papel histórico da mimese mágica na constituição da arte.

De fato, a magia utilizou a arte como instrumento, mas já constituído quase totalmente na sua integralidade pelo trabalho. Essa observação serve para indicar que para Lukács é central a função do trabalho na formação dos complexos do ser social. Na investigação do surgimento da arte, o trabalho é base indispensável. Mas nem tudo é trabalho, o fato dele ser o momento predominante no desenvolvimento do ser não elimina o processo constante de interações, isto é, outros complexos categoriais vão surgindo no seio da reprodução social, se constituindo e movimentando com relativa autonomia.

Portanto, não dá para reduzir o comportamento estético eliminando o desenvolvimento de uma série de categorias que não poderiam ser desenvolvidas apenas pelo trabalho. Enfatiza-se aqui, que **a arte possui vínculos inelimináveis com a determinação criadora do trabalho**, por isso, ela é responsável pela dinâmica de humanização do homem. Logo, significa dizer que não é possível reduzir ao trabalho toda complexidade surgida no decorrer da história, visto que existem outras categorias que se complexificam com a finalidade de servirem a resolução de problemas a serem enfrentados.

Em síntese, não é suficiente indicar que o trabalho, atividade prática desantropomorfizadora é gênese de elevadas formas de objetivação, para ele a arte “... não supõe unicamente a constituição de técnicas mediante o trabalho; supõe também uma síntese de categorias que conformam a peculiaridade de seu comportamento” (CARLI, p.68, 2012).

A experiência promovida pela mimese mágica dá ao receptor uma experiência diversa que ele tem no cotidiano, uma vivência que permite que o sujeito realize a anulação temporária da estrutura heterogênea da vida cotidiana (CARLI, 2012).

Um exemplo da experiência mimética que eleva o sujeito da mera cotidianidade é quando ele assiste a um ritual mágico em que a dança reflete uma guerra, o receptor está certo do caráter fictício da dança, visto que ali sua tribo não perderá, já que se trata somente da fruição da dança, pois as forças do cotidiano estão anuladas. O retorno ao cotidiano acontece com um sujeito enriquecido pela experiência, mesmo que nesse caso, a experiência e a orientação mágica ocorram a partir de contradições na forma de apreensão do real. A harmonização dos sentidos “do homem sobre a totalidade da obra cria as condições psíquicas para que o homem inteiro aproveite, de novo na vida, as

experiências adquiridas, para que as emoções que a obra desencadeia nele alterem e aprofundem essencialmente sua ação pessoal na vida” (LUKÁCS, p.91 1966b *apud* CARLI, p.71, 2012).

Nestas circunstâncias, em que as emoções suscitadas pela obra proporcionam uma alteração e aprofundamento, ou seja, um enriquecimento da ação pessoal do sujeito apresenta-se para Lukács (1966b) o desenvolvimento do rudimento da experiência catártica.

A partir daqui há o nascimento espontâneo de outras categorias estéticas que procedem da cotidianidade, mas que conferem as peculiaridades do estético, como a categoria do típico. No exemplo da dança mimética, em que o conteúdo central é a guerra, tem-se a representação típica de uma batalha, no sentido de que aquele sujeito no momento de fruição daquela dança, se reconheceu como membro participante daquelas tendências reais expressas na dança. Assim, o típico pode ser percebido por essas tendências.

Outra categoria produzida e importante para a peculiaridade do estético é a prioridade do conteúdo sobre a forma. Esta relação é dialética, pois a unidade entre forma e conteúdo permite pontuar a prioridade do conteúdo. Com esta consideração, nota-se que a relação do par dialético forma e conteúdo, com prioridade do conteúdo, já está presente a partir da mimese mágica, na justa conformação do conteúdo particular extraído do movimento do real. Assim, o conteúdo orientado para a produção de sentimentos que levem ao enriquecimento que se espera da mimese mágica é produzido por ela com a eficácia pretendida quando se realiza uma justa composição típica do fenômeno real, por meio de uma forma adequada, ou seja, “a justa composição típica é *conditio sine qua non* para o devido ‘coroamento dos efeitos’”, (CARLI, p.73, 2012).

O movimento do desenvolvimento da peculiaridade do estético acentua-se no sentido de uma separação entre arte e religião. Isto é destrinchado por Lukács (1966b) ao identificar que a mimese mágica acaba realizando a construção de uma estrutura formal diretamente relacionada à busca por manutenção de uma coesão social. Mas, o problema é que a realidade social modifica-se, e mesmo assim, a representação mimética acaba sendo rigidamente atrelada ao formato do ritual, quando é prescrito aos atores, artesões e dançarinos quais sentimentos devem ser suscitados e a forma que deve ser realizada a evocação. (CARLI, 2012). Nesse sentido, “...a mimese mágica não transgride, é evidente, o seu específico caráter ritualístico e passa a ser um entrave na apreensão típica do real em eterna modificação” (CARLI, p.74, 2012).

A mimese mágica não acompanha o movimento da história, proporcionando transformações no formato da mimese, por isso, quando a realidade modifica-se o conteúdo sofre mutações que rompem em definitivo com a conformação mágica, e não só o conteúdo é transformado, mas a forma também.

A respeito dessa integração que ocorre na mimese mágica e na mimese artística, Lukács buscou o princípio de diferenciação que as separou. Frederico (1997) infere que o objeto da religião e da arte tem caráter fictício, mas a religião acredita na veracidade de seu objeto, considerando a transcendência da realização concreta da mimese religiosa, como fatos mais reais que a própria realidade humana. Já, a arte, aceita o caráter fictício de seu objeto, pois não pretende se confundir com a realidade, mas visa o enriquecimento da realidade em que o ser humano vive a partir do acompanhamento do desenvolvimento da história, o que é uma forma de se recusar ao transcendente.

A arte e a magia são antropomórficas, o caráter antropomorfizador delas é entendido como aquilo que depende do ser humano para existir. Mas a magia exige do seu receptor o sentimento de fé, recorre à transcendência, isto é, busca aquilo que não está posto na realidade e se encontra em um outro lugar. Já a arte recorre à imanência do que está posto na realidade, visto que sua experimentação está ligada ao homem concreto em situação concreta.

Com essa distinção entre a mimese mágica e a mimese artística é possível entender que a arte pressupõe mais do que evolução técnica, ou seja, pressupõe um determinado nível de segurança. “Sendo antropocêntrica, ela somente se realiza no momento em que o homem se sente seguro de si mesmo, dominando a natureza circundante e confiando em sua própria capacidade” (LUKÁCS, p.42, 1966b).

Em síntese, vimos que a magia cumpre o seu papel na criação das categorias importantes para o estético, tais como: a representação mimética do real, a evocação antropomorfizadora, a suspensão do cotidiano, a tipicidade particular, a imbricação de forma e conteúdo.

Assim, as categorias estéticas no procedimento mágico mimético que existiam *em si*, alcançam o *para si*, o que significa dizer que as categorias estéticas passam à “... aplicação consciente em vista de evocar a autoconsciência do gênero humano” (CARLI, p. 74, 2012).

A arte se separa da magia quando a realidade concreta faz surgir as condições objetivas para a sua diferenciação. Ou seja, a partir das transformações do comunismo primitivo provoca-se a necessidade social da arte, então, torna-se possível esse

desprendimento, em que a arte adquire seu mundo próprio, ou seja, “a arte adquire os pressupostos históricos de sua caracterização própria” (CARLI, p74, 2012)

A irrupção da arte, no conjunto das demais atividades humanas, “só se manifestam como arte quando obtêm sua plena autonomia, tornando-se *mundo próprio*” (FREDERICO, *grifos do autor*, 2005, p. 94). Reforçando novamente que arte se dá como resultado de um longo desenvolvimento histórico, de necessidades surgidas no cotidiano e não por faculdades apriorísticas.

Conforme o ser social se desenvolve há uma ampliação nas possibilidades da reflexão artística, seja com relação à profundidade de refletir a totalidade das determinações, seja com relação ao âmbito das suas leis internas.

As pinturas rupestres da era paleolítica marcam o período de transição do início da constituição do mundo próprio da arte e desprendimento de fins relacionados aos rituais mágicos. Elas representavam tipicamente os objetos de convívio do ser social do paleolítico, demonstrando o que Lukács (1966b) refere-se como um relativo nível de autoconsciência na representação das tendências do seu tempo. Mas ao mesmo tempo ainda estavam imbricadas na busca por obtenção de efeitos cerimoniais ligados à magia.

Para Lukács (1966b), as pinturas rupestres eram criadas em condições da existência em si, conforme as categorias estéticas no procedimento mágico mimético e não de um mundo próprio. Desse modo, mesmo que as representações fossem altamente realistas carecia de uma representação mimética estética própria, como uma segunda natureza produzida para e pelo homem.

Essa segunda natureza conformada esteticamente surge em Homero (LUKÁCS, 1996b). As epopeias homéricas são a expressão do descolamento da arte com a magia, e nelas, pela “... primeira vez, a magia não encobre os elementos dos estéticos” (CARLI, 2012, p.80). Carli (2012), explica

Este é um ponto culminante da estética lukacsiana: o desenvolvimento do ser humano reflete-se no desenvolvimento da arte como objetivação social, adquirindo aos poucos um mundo próprio. Certamente, pode-se inferir que o primeiro ato de trabalho, que representou um salto ontológico, significa um passo nessa direção; mas um longo período histórico da humanização do homem foi necessário para se conseguir um relativo recuo das barreiras naturais, o suficiente para provocar uma determinada segurança nos homens diante da obscuridade supostamente fantasmagórica da natureza. (CARLI, 2012, p.80 e 81)

Com o desenvolvimento do ser social a partir do trabalho, que permitiu o recuo das barreiras naturais, fez com que a concepção mágica de mundo perdesse espaço. O alcance de uma determinada segurança advinda do recuo das barreiras naturais possibilitou o desenvolvimento da arte para si, com um tipo de legalidade própria. Assim, o progressivo afastamento da magia e também, o constante aprimoramento do reflexo estético na captura da objetividade representou o alcance do autoconhecimento humano pela arte.

Até aqui, buscou-se pontuar alguns temas referentes ao esforço monumental que Lukács teve em investigar o surgimento da arte como uma objetivação do ser social, com uma ênfase para detalhar e analisar a mimese.

1.4. Vida cotidiana e a função da arte: implicações da experiência catártica

Nesta seção, busca-se trazer o debate sobre a transformação do homem inteiro em homem inteiramente por meio da recepção estética da arte. Para isso, enfatizam-se alguns aspectos da vida cotidiana, no sentido de localizar a missão da arte de desfetichizar o real e, posteriormente apresentar a catarse estética como uma categoria importante nesse movimento de transformação do indivíduo cotidiano em um indivíduo mais enriquecido pelo reconhecimento da generalidade do ser humano.

Conforme já se abordou, a vida cotidiana na análise luckacsiana recebe uma atenção privilegiada, principalmente porque toda e qualquer ação humana surge a partir das necessidades postas no dia a dia e, além disso, os efeitos destas ações retornam para o seio da vida prática comum. Assim, o cotidiano é o material primário para o surgimento dos conhecimentos científicos e estéticos, e também, é o local para o qual se destinam os efeitos desses conhecimentos, nutrindo e enriquecendo a vida.

Todo ser humano vive a cotidianidade, disperso na multiplicidade das atividades¹². Então, não existe ser humano sem ligação com o cotidiano, mesmo aqueles indivíduos cujo trabalho esteja relacionado à ordem de objetivações mais enriquecidas e duradouras, como é o caso da ciência e da arte, pois não é possível se desligar inteiramente do cotidiano. Mas também, não é possível viver só na cotidianidade, mesmo para aqueles que são absorvidos preponderantemente por ela (HELLER, 2000).

¹² E de todas as atividades contidas na vida cotidiana o trabalho é a experiência elementar, por que é em torno do trabalho que estão dispostas as outras atividades, e também é a partir dele que temos a união entre teoria e prática.

O comportamento humano na cotidianidade é marcado pelo funcionamento de todas as suas capacidades ao mesmo tempo, ou seja, o homem inteiro age na cotidianidade. O que significa dizer que o ser humano age com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, como se fosse um objetivo do homem inteiro na vida cotidiana. “Nela, colocam-se *em funcionamento* todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (Heller, *grifos do autor*, 2000, p.17).

As atividades cotidianas compõem um fluxo ininterrupto de imagens, sons, cheiros, gosto e tato consumindo todas as capacidades do ser humano por inteiro, com atividades em várias direções. Essa constatação implica que nenhuma dessas capacidades humanas atua em plena intensidade, ao ponto de realizar-se plenamente, porque na cotidianidade o ser humano não tem tempo e nem as condições para ser inteiramente pleno nessas capacidades.

O cotidiano constitui-se em um reino da heterogeneidade para o indivíduo, isto é, a vida do homem inteiro estabelece uma série de relações diversas, tais como: as relações familiares, conjugais, religiosas, profissionais, etc. Neste sentido, são “... partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (Heller, 2000, p.17). Em outras palavras,

A vida cotidiana é aquela vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir para o trabalho, para a escola, para a igreja, cuidar das crianças, fazer o café da manhã, fumar o cigarro, almoçar, jantar, tomar a cerveja, a pinga ou o vinho, ver televisão, praticar um esporte de sempre, ler jornal, sair para um ‘papo’ de sempre etc. Nessas atividades, é mais o gesto mecânico e automatizado que as dirige do que a consciência” (CARVALHO, 1996, p.23 *apud* CARLI, 2012, p.94)

Desse modo, as atividades cotidianas são ações heterogêneas da rotina do ser humano inteiro, as quais são marcadas por meio de uma demanda ou problemas advindos da prática material, mas que requer uma ação imediata do ser social que busca responder por meio das mediações que dispõe, formando hábitos e conferindo as ações cotidianas características ligadas ao espontaneísmo e ao pragmatismo.

A heterogeneidade do cotidiano é provida de historicidade. Para explicitar isso Carli (2012), aponta que no comunismo primitivo não havia o número variado de

objetivações que há atualmente no cotidiano do capitalismo avançado, no qual o momento predominante do cotidiano “...é o seu peculiar caráter reificado” (2012, p.94)

Na idade avançada do monopólio, a organização capitalista da vida social preenche todos os espaços e penetra todos os interstícios da existência individual: a manipulação desborda a esfera da produção, domina a circulação e o consumo e articula uma indução comportamental que permeia a totalidade da existência dos agentes sociais particulares – é o inteiro cotidiano dos indivíduos que se torna administrado, um difuso terrorismo psicossocial se destila de todos os poros e se instila em todas as manifestações anímicas, e todas as instâncias que outrora o indivíduo podia reservar-se como área de autonomia (a constelação familiar, a organização doméstica, a fruição estética, o erotismo, a criação de imaginários, a gratuidade do ócio etc) convertem-se em limbos programáveis (NETTO, 1996, p.86-87).

O cotidiano da ordem burguesa atual é marcado pela expansão do capital para todos os âmbitos da vida, transformando tudo o que estiver ao alcance em mercadorias, até elementos culturais (esporte, música, dança, arte, etc.). Assim, o que faz parte do lazer do indivíduo cotidiano torna-se produto de alta rentabilidade. “A cotidianidade burguesa passa a ser reificada”, (CARLI, 2012, p.95).

A partir dessa explicitação de que a heterogeneidade da vida cotidiana corresponde ao desenvolvimento histórico na ordem burguesa, portanto, trata-se de um homem inteiro experimentando a cotidianidade historicamente situada, marcada por antagonismos e contradições de classes.

Tendo em vista o caráter heterogêneo da cotidianidade, onde não é possível concentrar todas as energias do indivíduo em cada decisão, a vivência da arte permite que o sujeito tenha uma experiência diversa das experiências do cotidiano, uma vivência que permite que o sujeito realize a anulação temporária da estrutura heterogênea da vida cotidiana.

Na fruição da arte, as capacidades receptivas são direcionadas para o meio homogêneo que toda forma de arte tem. Por exemplo, a sonoridade na música, o visual nas pinturas e, assim por diante. Isso faz com que o sujeito esqueça temporariamente as preocupações cotidianas, como preocupações com o trabalho, com a escola, com a igreja, com as crianças, etc, enquanto a fruição estética age sobre suas capacidades receptivas. Consequentemente, entregando-se inteiramente a uma única questão, que ao mesmo tempo permite que a inteira individualidade humana se concentre na realização desta tarefa.

Carli (2012), estudando Lukács, explica que na criação artística o meio homogêneo funciona como instrumento para construir o próprio mundo da arte, seja a visibilidade nas artes figurativas, o gestual nas danças, a linguagem na literatura, a audibilidade na música, etc.

A homogeneização de algum sentido humano pode acontecer no cotidiano também, só que de uma forma diferente do estético. Por isso, “O meio homogêneo, apesar de sua natureza concreta (audibilidade, visibilidade, linguagem, gesto), é um elemento da vida humana, da prática humana, tem que ser retirado do fluxo contínuo da realidade” (Lukács, 1966b, p.320).

Lukács (1966b) dá o exemplo do caçador primitivo que coloca o ouvido no chão para identificar a proximidade da caça, cuja ação tem a mesma objetividade da intensificação do sentido na fruição, mas ele pondera que os procedimentos do conhecimento na vida cotidiana são ligados ao caráter prático e passageiro. Já, na recepção estética há a suspensão de todo propósito prático.

A partir desse processo de elevação do fluxo da vida cotidiana, pela intensificação do sentido perante um meio homogêneo do gênero artístico em questão, Lukács constata que o homem inteiro é transformado em homem inteiramente.

O sujeito é inteiramente tomado pelo meio homogêneo específico da forma artística em questão e singularizado frente à obra, satisfazendo plenamente as suas capacidades sensíveis. Observando que

Não podemos nunca perder de vista que, para uma estética fundada em Marx, o objeto da arte é o mundo externo em sua referência ao homem. O sujeito receptor vivencia inteiramente a experiência que o coloca em contato com a autoconsciência da humanidade da qual faz parte, mediante o mundo próprio da obra de criação estética, a qual, por sua vez, baseia-se no meio homogêneo do gênero em questão (CARLI, 2012, p.99)

Com a suspensão do fluxo cotidiano, o meio homogêneo da arte permite que o sujeito tenha contato com novos conteúdos, que estão encobertos na vida cotidiana e que permitem situá-lo “... no devir concreto de sua espécie, levando-o a autoconsciência da humanidade” (CARLI, 2012, p.101). Para a transformação de homem inteiro em homem inteiramente, deve ser figurado na obra de arte um conteúdo humanamente relevante.

Assim, a arte é uma forma sensível de revelar determinações profundas da totalidade social. O contato com novos elementos da realidade por meio da arte não seriam possíveis somente por meio da inteira vivência cotidiana humana, por isso, a

revelação destes novos elementos dispostos na realidade por meio da arte, inacessíveis às capacidades receptivas do homem cotidiano condiz com o **processo de desfetichização dos seres humanos por meio do reflexo estético da realidade.**

Nas palavras de Lukács (1966b), “a fetichização consiste no que - por diversas razões histórico-sociais em cada caso -, as objetividades são colocadas de forma independente em representações gerais, objetividades nem em si, e nem em relação aos homens são realmente assim.” (1966b, p.383). Então, tomamos o fetiche como qualquer encobrimento da realidade assim como ela é.

Lukács (1966b) mostra que a arte tem uma tendência por essência a ser desfetichizante, no sentido de revelar fetiches que encobrem a concretude do real. A negação dessa tendência de desfetichizar as relações dos homens entre si e no intercâmbio com a natureza, pode imputar autodissolução da própria obra.

A arte autêntica rompe a aparência fetichizadora do real, muito presente na vida cotidiana. O reflexo estético da realidade é mais rico e livre, diferente da experiência cotidiana, porque a arte revela e critica aspectos do mundo externo de determinado estágio histórico da humanidade, permitindo o enriquecimento dos indivíduos, no sentido de possibilitar um adensamento da concepção de mundo dos indivíduos.

Na verdadeira desfetichização que a arte pode proporcionar há uma reconfiguração adequada do mundo estético ao humano, provendo o atendimento das necessidades humanas mais profundas.

Essa adequação inclui também as catástrofes mais espantosas, as mais profundas tragédias, a mais angustiante manifestação da existência humana. Ao tornar visível e vivenciável essa adequação, até mesmo na mais cruel indiferença do mundo externo diante dos desejos e das representações dos homens, até mesmo nos conflitos mais insolúveis do ser histórico social, **a arte pode arrancar essas máscaras que, embora aparentemente naturais à vida dos homens, não passam, entretanto, de desfigurações de sua essência de homem**, podendo assim revelar esta essência como fundamento e princípio unitário da existência humana (LUKÁCS, 1966b, **grifos meus**, p.430).

Cabe à autêntica arte, a função de arrancar as máscaras daquilo que se apresenta aparentemente natural, mas que na verdade não passam de desfigurações da essência humana. Na fruição estética da autêntica obra de arte, o indivíduo entra em contato com a essência do gênero humano, por meio do contato com a autoconsciência da humanidade. Nesta direção, a “desfetichização artística funciona como uma ação de salvaguardar da essência permanentemente do gênero humano, ou seja, protege o que é digno da

autoconsciência humana: o que merece ser preservado e o que precisa sair do beco oculto do fetiche” (SANTOS, 2018, p. 350)

Para Lukács (1966b) “... toda obra de autêntica substância se converte para o receptor em um chamamento que apela à sua própria substancialidade ou sublinha evocadoramente em sua consciência a distância que internamente lhe separa de uma tal substancialidade” (1966b, p.478). Desse modo, a substancialidade nuclear humana encontra-se tanto no ponto de vista do criador da obra de arte quanto do receptor da arte.

O criador deve descobrir no fundamento da realidade concreta a matéria que receberá de suas mãos a forma artística, enquanto o receptor, por meio da forma descobrirá no fundamento estético o fundamento de seu mundo.

O conteúdo é material abstraído do movimento do real em que “O sujeito criador descobre o conteúdo na realidade, enquanto o receptor, por sua vez descobre a realidade no conteúdo” (CARLI, 2012, p.104). Em síntese:

O poder orientador e evocativo do meio homogêneo penetra a vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, impõe-lhe antes de tudo um “mundo” novo, envolve-o de conteúdos novos ou vistos de modo novo e move-o, assim, a receber esse “mundo” com sentido e pensamentos rejuvenescidos, renovados. Na transformação do homem inteiro no homem inteiramente, portanto, atua aqui uma ampliação e um enriquecimento de conteúdo e de formas, efetivas e potenciais, de sua psique. Ocorrem-lhe novos conteúdos que ampliam seu tesouro existencial. O meio homogêneo orienta-o a recebê-lo, a apropriar-se do novo ponto de vista do conteúdo; e assim se desenvolve simultaneamente sua capacidade perceptiva, sua capacidade de reconhecer e desfrutar como tais novas formas objetivas, novas relações etc. (LUKÁCS, 1966b, p.496)

O processo descrito do efeito da arte proporciona um desenvolvimento no âmbito da consciência do indivíduo. O estético coloca substancialidade nuclear da realidade vivida do receptor, ou seja, do seu próprio mundo, possibilitando que essa substancialidade faça o sujeito alterar e ampliar os pensamentos cotidianos. Assim a vida cotidiana prossegue em um nível de sensibilidade mais rico depois do momento propriamente estético. Deste processo decorre a **catarse**.

A catarse é um conceito que surgiu na antiguidade grega, na poética aristotélica. Ela significa purgação e purificação desencadeadas pelas peças trágicas. Aristóteles entendia que o gênero literário da tragédia possibilitava a intensificação dos conflitos e das relações entre os personagens proporcionando ao receptor sentimentos de natureza ética que o purificasse. Lukács (1966b) concorda, pois para ele

... o conteúdo da tragédia está formado pelas relações mais agudas do homem com seu entorno, que a externa contraditoriedade de sua existência, expressa nessas relações, trabalha em sua autoconsciência com uma veemência e uma intensidade que correspondem a esse conteúdo e desencadeiam a forma clássica da catarse” (LUKÁCS, 1966b, p. 508).

Mas, embora o filósofo húngaro concorde que o gênero da tragédia trabalhe a autoconsciência, trazendo à tona um conteúdo formado por relações mais agudas do homem no mundo, discorda que a catarse esteja presente apenas neste gênero. Lukács se apropria da catarse aristotélica e amplia para outros gêneros artísticos.

É necessário pontuar que Lukács (1966b) vê a catarse como a categoria geral da estética, na medida em que “ajuda a formular sob um ponto de vista determinado a essência do estético”, (LUKÁCS, 1966b, p. 509). Mas também como outras categorias do estético o autor identifica que a origem primária da catarse advém da vida cotidiana, ou seja, o criador da obra artística retira da vida os efeitos catárticos já existentes, para uma refiguração estética da realidade. O filósofo magiar chega a citar um ensaio sobre Makarenko¹³, em que ele trabalha a relação entre a catarse e a vida.

A catarse artística é o efeito responsável pela transformação do homem inteiro da cotidianidade em homem inteiramente. Por meio da obra, apresenta-se um mundo esteticamente apropriado ao humano, que o eleva a um novo patamar de humanidade, isto é, desperta interiormente o homem inteiramente Nas palavras de Lukács (1966b).

A transformação do homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente tomado que é receptor em cada caso, ante cada concreta obra de arte, move-se precisamente na direção de uma tal catarse, extremamente individualizada e, ao mesmo tempo, de suma generalidade (LUKÁCS, 1966b, p. 501).

Por um lado, a catarse é extremamente individualizada, visto que diz respeito à vida individual do sujeito, mas, à medida que tiver a subjetividade pouco desenvolvida, pouco estimulada, a catarse não ocorrerá de modo satisfatório, assim, como exemplo da bela música para o ouvido não musical. Por outro lado, a catarse implica na generalidade,

¹³ Anton Semyonovich Makarenko [1939-1988] foi pedagogo e escritor e participou da construção das propostas pedagógicas na ambiência da revolução soviética. O ensaio de Lukács não está traduzido ao português. Trata-se de um ensaio de 1952, intitulado como, “Der russische Realismus in der Weltliteratur”, o realismo russo na literatura universal.

produtos da atividade humana, consciente e livre, ao longo da história, que não estão disponíveis a todos os indivíduos, mas faz parte do patrimônio do gênero humano.

Pelo meio esteticamente apropriado, o despertar interior do homem inteiramente promove o movimento em direção à catarse, que se consolida a partir das singularidades do indivíduo cotidiano, ou seja, a partir das experiências com toda a sua singularidade por meio do reconhecimento da generalidade do ser humano, na experiência catártica. Para alcançar a catarse é preciso “se elevar acima de sua singularidade, ao menos enquanto dure sua relação com um mundo, com a representação estética do mundo real” (Lukács, 1966b, p. 476).

A relação entre forma e conteúdo conformados na obra de arte está articulada à obra em relação à realidade objetiva como totalidade e, também se relaciona à possibilidade de influenciar em alguma medida o espírito do receptor. Assim, quanto mais aprofundados e ampliados forem os conteúdos conformados na forma, mais eficaz será a capacidade crítica evocativa.

A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo obtém a vitória sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Justamente aqui se manifesta aquela ampliação e aquele aprofundamento das experiências que é causado pelo mundo representado na obra (LUKÁCS, p. 266, 1968).

A catarse, nos estudos luckacsianos é cume da elevação moral do cotidiano por meio da experiência catártica. Isto é, a arte por meio do seu potencial evocador permite ao sujeito que entre em contato com a substancialidade humana disposta na realidade objetiva, elaborando uma crítica à vida, à sociedade, às inter-relações entre ser humano e mundo, e conseqüentemente promovendo a possibilidade de exercer alguma influência no receptor da arte no sentido da genericidade humana. Assim,

A catarse produzida na obra não se reduz, pois, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com a luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; mas sim que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção e a capacidade, e a faz apta para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e novas relações de todas essas coisas consigo mesmo. (LUKÁCS, 1966b, p. 528)

Além de a catarse demonstrar relações sociais do núcleo humano, ela altera a percepção no sentido de torná-la apta a identificar novos fatos da vida e inclusive realizar novas conexões que permitam ampliar suas capacidades de entender a realidade. De

forma geral, a catarse trata-se de “uma ruptura da imagem cotidiana de mundo, das ideias e dos sentimentos costumeiros relativos aos homens, aos seus destinos, aos motivos que os movem: porém uma ruptura que reconduz a um mundo melhor entendido” (LUKÁCS, 1966b, p. 571).

Não se trata de uma experiência transcendental, diz respeito à transformação do indivíduo apenas particular em membro do gênero humano, por meio do contato homogeneizador com o conteúdo particular tipicamente conformado em uma autêntica obra. Essa transformação do indivíduo trata-se do desenvolvimento da autoconsciência de si, de si como membro de uma classe social, como sujeito ligado a um momento histórico e, mais amplamente, como membro do gênero humano.

A catarse, como elevação da individualidade do sujeito a novos patamares permite o desdobramento e desenvolvimento omnilateral. Na visão de Lukács, a arte pode ser vista com um papel de regulação da saúde espiritual da humanidade, “adoecida” pelo progresso, sobretudo, capitalista. Nas palavras de Lukács:

... o estado normal, a saúde dos homens e mulheres, está na possibilidade de seu desdobramento e desenvolvimento omnilateral, realizada em alguns períodos históricos para uma parte ao menos das classes dominantes, exigida para a humanidade inteira pelas tendências democrático-revolucionárias e socialistas, as quais são ademais, em princípio, capazes de realizá-la (LUKÁCS, 1967b, p.503).

Mesmo em sociedades com maior desenvolvimento da produção material da vida, mas com grandes possibilidades de deformação humana, a arte tem tendências contrapostas a essa deformação.

A omnilateralidade para Lukács é a possibilidade do desdobramento e desenvolvimento de todas as capacidades humanas, de todas as relações sociais com a vida, isto é, desenvolvimento total do indivíduo. Ele explica que a possibilidade se apresenta como objetivo em um sucessivo esforço de aproximação, “a meta de um infinito processo de aproximação” (LUKÁCS, 1967b, p. 504).

Assim, a obra de arte autêntica, com a transformação de homem inteiro na cotidianidade para homem inteiramente com a recepção artística é um passo rumo ao desenvolvimento omnilateral do ser social, que se apresenta no campo das possibilidades humanas.

Retomando os efeitos da catarse, o depois da catarse é marcado pelo retorno do indivíduo à cotidianidade com as mesmas finalidades de antes, mas é um retorno onde o

indivíduo mobilizado pela arte passa a analisar e ver a vida por uma forma distinta, quando comparado ao antes da experiência estética.

Há uma relação entre ética e estética no efeito catártico da obra artística. Nela, existe a possibilidade de impacto e modificação na alma humana do receptor, permitindo reafirmar novamente que a arte é um meio privilegiado para as reflexões de questões da existência humana. Em síntese,

A elevação do cotidiano é aquilo que Lukács denomina de experiência catártica: o efeito da catarse, para a estética lukacsiana, é a transformação do homem inteiro em homem inteiramente, mediante a recepção sensivelmente homogênea do mundo próprio da obra artística desfeticizado e, portanto, capaz de pôr à mostra o núcleo humano das relações sociais, promovendo uma determinada mudança de sua atitude no sentido da genericidade; (CARLI, p.105 e 106, 2012).

Aqui é importante lembrar que a apropriação da arte pelo sujeito propicia uma conquista substancial no conhecimento do sujeito sobre a própria condição humana, influenciando em uma mudança de atitude dele frente à vida.

1.5. Particular como categoria central da estética

Na tentativa de explicar a particularidade, é necessário destacar que a universalidade, a particularidade e a singularidade, para além de conformar problemas do pensamento humano são aspectos essenciais da realidade objetiva, ou seja, determinações da realidade. Sendo assim, categorias nas quais o ser social “...está em convívio... antes mesmo de usá-las como *elementos organizadores* dos reflexos do movimento do real” (CARLI, p.117, 2012).

As dimensões da universalidade, da particularidade e da singularidade operam na realidade antes mesmo da tomada de consciência desta pelo ser social, desenvolvendo-se processualmente. Os exemplos da forma como se encontram dispostos na realidade, pode ser a universalização da linguagem, pelo seu desenvolvimento através da generalidade, e também, a universalização contida na categorização dos objetos, que ocorre após a percepção de equivalência de objetos. Em ambos os casos, a universalidade está presente e mantém esse referido convívio com o ser social na realidade, a partir da generalidade desses dois processos, antes mesmo de aparecer como elemento organizador da apreensão da realidade concreta, (CARLI, 2012).

Elas se tornam objeto do pensamento conforme ocorre o desenvolvimento do ser social, com o aumento das objetivações em quantidade e complexidade, pois as generalidades passam a receber gradações que chegam à percepção prática e posterior abstração da singularidade, em que o seu prolongamento equivale à apreensão da particularidade, e consequentemente, o seu reconhecimento ao ser social, (CARLI, 2012).

Para fins de exemplificação, tomamos o trabalho para expressar como essas categorias, universal, particular e singular se apresentam para o conhecimento do concreto. O trabalho na forma da categoria universal seria o mediador entre sociedade e natureza; já o trabalho particular no modo capitalista de produção como meio de valorização do capital e o trabalho singular dos metalúrgicos, dos agricultores, dos oleiros etc, (CARLI, 2012).

Como elementos organizadores na apreensão da realidade concreta, Lukács (2018) demonstra a dinâmica entre a singularidade, a particularidade e a universalidade no sentido de esclarecer como “... o movimento no qual o artista reflete a realidade objetiva culmina, fixa-se, recebe forma no particular...” (2018, p.159)

Essa demonstração revela a organização metodológica de como o materialismo dialético cumpre a dialética entre o singular e o universal, e, clareia a categoria do particular. Tendo em vista a premissa de que o cotidiano, a ciência e a arte refletem a mesma realidade, e, portanto, não se afasta da prioridade objetiva do real.

Desse modo, infere-se que o ponto de partida do investigador deva ser concreto real, não um concreto em sua forma imediata, porque este tem em si a unidade contraditória entre essência e aparência. Neste sentido, o ponto de partida é o concreto apreendido nas mediações cada vez mais gerais, um reflexo de uma totalidade social imbuída por complexos de complexos, em que a consciência humana tem a possibilidade de retornar ao concreto saturando-o de múltiplas determinações, elaborando conceitos e sínteses para compreender a realidade.

Assim, o concreto aparece no pensamento como síntese, ou seja, como resultado, nunca como ponto de partida, porque a realidade não é auto movimento do pensamento, visto que concreto no pensamento é apenas uma imagem do concreto no pensamento.

Este modo como o pensamento se apropria do movimento do real é marcado pela conexão entre o universal e o singular, mas o particular também está presente como uma faixa articulada na ligação entre universal e singular. A dialética materialista

... na medida em que realiza e desenvolve a aproximação à realidade objetiva conjuntamente ao caráter processual do pensamento como meio para esta aproximação, pode compreender a universalidade em uma contínua tensão com a singularidade, em uma contínua conversão em particularidade e vice-versa (LUKÁCS, p.105, 2018).

Neste sentido, é que o conhecimento do concreto opera-se envolvendo a universalidade, a singularidade e a particularidade. Desse modo, a ininterrupta utilização das leis da unidade dialética e do caráter do contraditório na relação singularidade, particularidade e universalidade podem possibilitar melhores explicações teóricas mais profundas e refinadas que captem mais nexos do real, realizando análise concreta de situação concreta.

Para entender corretamente o caráter peculiar da particularidade do reflexo estético, Lukács (2018) parte do modelo analítico de aproximação e distanciamento entre cotidiano, ciência e arte. Defende que se por um lado a arte culmina, fixa-se e recebe forma no particular, por outro lado, no conhecimento científico, o cientista dá forma para as suas descobertas no âmbito do universal ou no singular, de acordo com suas finalidades. Ou ainda, o conhecimento ligado à prática cotidiana, fixa-se em qualquer ponto a depender das suas tarefas e práticas.

Essas características peculiares da ciência e da arte estiveram presentes tanto nos limites extremos como nas fases intermediárias do processo de diferenciação ao longo do desenvolvimento da humanidade. Este processo permitiu a especialização e a superioridade (no sentido de objetividades duradouras) destes campos, em face da práxis imediata cotidiana, da qual ambas surgiram.

Em vista da diferenciação produzida pelo desenvolvimento histórico social, Lukács (2018) explica que quanto maior for a especialização, tanto maiores podem ser suas fecundas relações recíprocas entre os resultados oferecidos pela ciência, pela arte, pelo trabalho e pela prática cotidiana. Em suas palavras,

Naturalmente, a longa especialização, realizada com sucesso, implica que se aperfeiçoem órgãos receptivos que percebem coisas, formas, relações e etc., que não poderiam ser obtidas pela práxis imediata da vida cotidiana. Não pensamos aqui tão somente em toda a técnica dos instrumentos surgidos com o desenvolvimento da produção econômica, da técnica e das ciências naturais, mas também no superior desenvolvimento dos órgãos receptivos naturais causado pelas exigências cada vez mais diversificadas do trabalho, etc., e pelas fecundas relações recíprocas entre os estimulantes resultados oferecidos pela ciência e pela arte, pelo trabalho e pela prática cotidiana (LUKÁCS, 2018, p.160)

Dessa forma, evidencia-se que a especialização não isola entre si as atitudes singulares, pelo contrário, o filósofo mostra que o aperfeiçoamento dos órgãos e dos sentidos ao longo da história ampliam as relações numa relação diretamente proporcional. Exceto em casos, nos quais a estrutura social crie obstáculos, como ocorre na divisão social do trabalho no capitalismo, sobretudo em sua fase imperialista.

Lukács (2018) defende que nessa perspectiva não há um isolamento entre as atitudes singulares e a sociedade, na criação de mundos isolados da realidade como indica a filosofia do idealismo subjetivista. Na verdade, há uma unidade de reciprocidade. A concepção materialista insiste, por um lado, na unidade conteúdo e forma do mundo refletido, por outro lado, sublinha o caráter não mecânico, não fotográfico do reflexo.

Em outros termos, as atividades que se impõem ao sujeito quando ele constrói concretamente o reflexo do mundo estão condicionadas socialmente pelas problemáticas do desenvolvimento das forças produtivas que, por sua vez, são modificadas pelas transformações vindas das relações de produção, Lukács (2018).

Somente com esse quadro, no qual, é no interior da dialética conteúdo e forma que se manifestam as relações, também dialéticas, entre as categorias singularidade, particularidade e universalidade que é possível compreender que o particular no reflexo estético funciona como convergência.

De fato, enquanto no conhecimento teórico este movimento de dupla direção vai realmente de um extremo a outro, tendo o termo intermediário, a particularidade, uma função mediadora em ambos os casos, no reflexo estético o termo intermediário torna-se literalmente o ponto do meio, o ponto de recolhimento para o qual os movimentos convergem. Neste caso, portanto, **existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa), e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo** (LUKÁCS, p.153, **grifos meus**, 2018).

Esse movimento é ininterrupto, como também é o movimento da realidade. A particularidade é a mediação necessária entre singularidade e a universalidade produzida pela essência da realidade objetiva. No âmbito do reflexo estético, a particularidade como ponto do meio, resolve em si o universal e o singular, representando a síntese da essência e do fenômeno, (CARLI, 2012).

Nos estudos estéticos de Lukács, a particularidade é categoria central da estética, por conta da sua capacidade de expor a peculiaridade antropomorfizadora e terrena da

arte, em refletir o homem na sociedade. A arte é a síntese entre o objetivo e o subjetivo, entre o universal e o singular, em outras palavras, a arte comporta a mediação particular do universal com o individual.

A particularidade não se trata de um ponto central fixo, ou seja, não há local fixo para o conteúdo refletido no particular, na verdade é uma esfera de movimentação, por isso, a obra de arte pode conformar-se em uma posição mais próxima da singularidade, ou ainda, da universalidade. Para Lukács, depende da individualidade do artista, do momento histórico, da legalidade do gênero literário e da forma artística específica.

Esse entendimento da centralidade da particularidade condiz com a peculiaridade da obra artística de refletir o real, conformado pela intervenção do sujeito, para quem qual a arte é o conhecimento da realidade mediando universal e singular.

O caráter histórico e terreno que Lukács atribui a toda autentica obra de arte, sendo a reprodução de uma realidade historicamente situada, impede a sua conformação em torno da generalização idealista, que significa em si mesma uma negação especulativa da história, ao mesmo tempo que se impede a sua configuração em torno da singularidade avulsa, o que seria uma daquelas robinsonadas denunciadas por Marx. (CARLI, 2012, p.121 e 122)

Assim, onde a particularidade faz a síntese do universal e do singular, há a expressão de um tempo particular e não um tempo universalmente abstrato e transcendente, ou ainda, um tempo singularmente único e não processual. Aqui, trata-se de uma lei na qual toda obra de arte harmoniza-se no particular, ou seja, lei determinante da obra de arte.

Problematizando a refiguração da singularidade sem harmonização no particular, Lukács (2018) aponta que nas épocas de decadência ideológica, os artistas tendem a acentuar excessivamente a singularidade puramente imediata e perdem a capacidade de harmonizar o singular no particular, ficando impedidos de atingir a verdadeira concreticidade. Essa tendência expressa uma privação dos órgãos dos sentidos do artista com o amálgama social, historicamente situado. O filósofo complementa que “... a arte não pode certamente desprezar a singularidade, que ela deve lutar sem tréguas para afirmar tal singularidade, mas que só pode realmente considerá-la algo artística, que lhe é próprio, quando ela é superada no particular.” (LUKÁCS, 2018, p.166)

Santos (2017) argumenta que a produção de uma obra depende da escolha do artista em relação à universalidade e à singularidade, apontando que a particularidade não

é um ponto central em sentido estrito, mas ela é “... um campo de jogo e movimentação entre os extremos” (2017, p.62).

Lukács (2018) propõe-se indicar o que seria necessário para fazer a análise estética e a crítica, mesmo que não aborde as tarefas e os princípios para realização de uma análise estética. Nas palavras do filósofo:

Naturalmente, quando se determina o ponto central assumido na obra de arte singular (ou melhor, o campo dos movimentos em relação recíproca que surge em torno deste ponto central, no interior da esfera da particularidade), a análise estética está muito longe de ter terminado. Ao contrário: só então ela tem início. Neste local, naturalmente, não podemos enunciar as tarefas e os princípios atinentes a este problema. Podemos tão somente indicar muito brevemente que a tarefa da estética e da crítica consiste em pesquisar concretamente, em cada caso concreto, se o ponto central do particular escolhido pelos artistas corresponde ao conteúdo das ideias, à matéria, ao tema, etc. da obra se – buscando-lhes dar expressão adequada – não se fixou o ponto muito alto ou muito baixo. A esta questão de conteúdo, está estritissimamente ligada a questão da forma, a atitude observada em face das leis do gênero relativo; a este respeito, mesmo numa enumeração muito rápida das principais tarefas, não se deve esquecer de sublinhar que não se trata simplesmente de aplicar leis eternas a obras de arte singulares (como na estética dogmática), mas sim de indagar, por exemplo, se na obra considerada estas leis foram legitimamente ampliadas, etc. E, finalmente, na obra de arte singular, considerada como obra de arte, deve-se ainda pesquisar como a escolha do ponto central, no amplo sentido acima indicado, determina e influencia a vitalidade estética da composição das figuras, dos detalhes, etc., como a coerência da execução (e, se ocorrer, um aparente desvio desta coerência) favoreça ou impeça a unidade e a vivacidade estética (LUKÁCS, 2018, p. 178-179).

Lukács cuidadosamente alerta que a tarefa da estética e da crítica consiste em pesquisar concretamente cada obra, analisando se o ponto central do particular escolhido pelo artista corresponde ao conteúdo das ideias, à matéria e ao tema da obra, de modo a identificar se este ponto foi expressado de maneira adequada. Considerando que conteúdo está ligado à forma, deve-se analisar também as leis do tipo de obra de arte em questão, formas legitimamente ampliadas pela subjetividade criadora do artista. E, por fim, o filósofo indica que tem que pesquisar como a escolha do ponto central determina e influencia a vitalidade estética da composição das figuras, dos detalhes e coerência da execução, no sentido de indicar se favorece ou impede a unidade e a vivacidade estética.

No entanto com isso, não se quer dizer que a obra de arte autêntica é uma simples transferência de categorias de manuais de estética para a forma artística, mas que toda “...obra verdadeiramente realista implica a concretização e a superação dos princípios da

teoria estética.” (Carli, p.123, 2012). Além disso, a determinação do estético não é estanque, é necessariamente ampliada pela produção de cada autêntica obra de arte.

1.6. A estética e o pseudo-estético

Lúkács (1967d) percebeu a existência de formulações ideias e reações emotivas que aparentemente se aproximam do estético, ainda que não tenham relação direta com as determinações decisivas da arte.

O conjunto de manifestações que aparentemente aproximam da arte é denominado por Lúkács como o pseudo-estético. Trata-se das formações e das reações emotivas que mesmo não possuindo determinações decisivas dos elementos artísticos em seu modo de aparição imediata, aproximam-se do estético.

Santos (2021) explica que a tematização do pseudo-estético é imprescindível para o debate sobre a arte, porque existem muitas criações humanas cujas aparições e contemplações as fazem ser designadas como obras de arte, pois por um lado elas cumprem a missão para um determinado indivíduo e até para grupos de sujeitos, mas padecem de valor artístico em uma análise estética.

Estas manifestações pseudoestéticas envolvem tanto os objetos artísticos que não têm as determinações decisivas da arte, quanto objetos industriais desprovidos de valores estéticos decisivos da arte. Mas nem por isso, elas deixam de influenciar, de modo decisivo, na vida cotidiana.

De acordo com Lukács (1967, v.4), este debate situa-se como ciclo problemático do agradável, isto é, quando o cotidiano é tomado como “...elemento balizador para se tematizar o problema do agradável, dado que as verdadeiras e autênticas relações entre cotidianidade e a arte exprimem problemas reais” (SANTOS, 2021, p.48). Assim, a arte sai do cotidiano e volta a ele depurada de modo a suscitar uma evocação catártica que pode transformar o sujeito, ampliando a sua compreensão de mundo.

Para o filósofo magiar, em parte essa problemática reside nas interpretações mecanicistas e, por outra nas interpretações idealistas, em que o primeiro entende que o campo estético se dissolve completamente na vida cotidiana, sendo, pois, a arte apenas um fenômeno social. No segundo, as concepções idealistas enxergam a beleza como realização suprema da arte, logo, o belo e o artístico se separam sem que haja qualquer transição em relação ao cotidiano.

Para resolver essa questão, é necessário entender as contradições que concretamente existem na vida cotidiana. Contudo, somente entendendo a estrutura real desta problemática na vida cotidiana, é possível captar as determinações que mesmo aparentemente pertencendo ao estético, em essência são esteticamente discrepantes.

Lembrando que a estética processa-se na constante transição entre a prática e a suspensão de suas finalidades imediatas, por isso, no processo criador há a articulação da posição de fim e o exame “desinteressado” do produto planejado. Na produção artística e na recepção artística não há supressão do interesse, o que acontece é uma suspensão transitória, mas nela não se processa uma supressão do interesse do sujeito, há interesses referentes às questões humanas.

Ainda buscando explicar a base do estético, a efetiva cisão entre o estético e o agradável relaciona-se com a superação ou com a preservação da singularidade do sujeito privado. Isto é, quando a singularidade do sujeito é preservada de forma imediata, o agradável tem acento primordial, pois o estético ocorre quando a particularidade consegue superar e ao mesmo tempo preservar a singularidade imediata do sujeito singular.

Em outras palavras, há um círculo dialético que precisa ser levado em consideração na análise desta questão: nasce na vida cotidiana para chegar ao estético e deste, quando atinge o âmago autêntico da problemática humana, retorna para a cotidianidade (SANTOS, 2021).

Voltando à compreensão do agradável, nas formulações restritas ao agradável falta a devida suspensão de todo interesse imediato relacionado à ação prática. Lukács questiona como o estético conecta-se em parte com o agradável e por outra parte se distingue dele, entendendo, assim, que a agradabilidade é só uma parte do estético.

A respeito do agradável compreende-se que à medida que o sujeito afirma a si próprio cria-se por meio da realização útil da sua produção a emoção do que é ou não agradável. Infere-se que o agradável aparece como categoria subjetiva (antropomórfica), enquanto a utilidade apresenta-se como categoria objetiva, por conta da sua necessidade de dar resultado ao desenvolvimento social (desantropomórfico).

Considera-se que existem muitas transições e diversos pontos de contato entre utilidade e agradabilidade, além de haver o desejo humano de unir o útil e o agradável, mas em muitos casos tende-se a levar ao fracasso da finalidade planejada.

Destaca-se que, na maioria das ações na prática cotidiana, o útil abre a possibilidade de se desdobrar no agradável, como exemplo do ritmo do trabalho que resulta na satisfação agradável obtida por meio do melhor desempenho do próprio ato de

trabalho, ou ainda no exemplo do cozimento de alimentos para o consumo humano, que se processa com prazer e satisfação degustativa enquanto alimenta o próprio corpo. Assim, o agradável se desprende do útil.

Essas inferências permitem a compreensão de que mesmo a agradabilidade se convertendo em elemento da estética, **não se pode afirmar que o agradável seja objeto central do campo estético**. Os elementos do agradável apenas alimentam, como muitos outros fenômenos da vida, a vivência cotidiana. Por isso chegam a desembocar no estético. Mas do contrário, considerar o agradável como estética é falsificar a compreensão sobre o objeto estético.

Entretanto, apenas a compreensão de como o agradável se forma, em seu ser-em-si de manifestação pode clarear a devida delimitação dessa fronteira com o estético sem macular as determinações de suas muitas e fluidas transições.

A partir dessas considerações no plano ontológico, é possível formular dois princípios para enfrentar o problema do agradável. O primeiro deles diz respeito ao caráter geral e aparentemente ilimitado, já o segundo princípio da esfera do agradável trata-se do acidente.

Para alguns sujeitos, a utilidade só alcança o êxito quando há completa superação dos elementos agradáveis, aqui se observa a influência da moda sobre os sujeitos, impondo a eles decisões contrárias às suas intenções. Além disso, cabe observar que determinado sujeito pode considerar dada situação como agradável e, em outras circunstâncias, abandonar completamente aquilo que considerava agradável. Assim, mesmo que o sujeito mude de ideia com relação ao objeto que causava a emoção agradável no passado, a experiência desse porte seja insuperável em sua momentaneidade.

Ainda, complementando a estrutura do agradável, destaca-se o momento objetivo dele, no qual a objetividade concretamente social influencia os sujeitos a partir de uma determinada cultura de um dado período histórico, de uma classe, de uma nação etc. no entendimento deste conceito.

Portanto, retomando a discussão sobre a aproximação e o distanciamento entre o estético e o agradável, para Lukács **a comprovação do estético ocorrerá pela superação da singularidade privada do sujeito, visto que** a característica comum a toda grande obra de arte reside no fato dela cobrar do receptor que ele ultrapasse a sua íntima esfera privada. Então, se a experiência receptiva do agradável se converte em elemento da vida cotidiana em que se preservam os dados privados de cada sujeito sem que haja uma

mudança em essência da esfera singular e privada do sujeito, cria-se apenas um estado de agradabilidade.

Para haver o estético há que se ultrapassar o meramente privado, pois na vida social concentra-se a contraditória unidade composta pela dupla determinação, já que, ao mesmo tempo em que o sujeito é singular e privado, a vida move-se de forma, não sem contradições, a ultrapassar da mera singularidade privada.

Os atos mais elementares demonstram essa dupla determinação, como por exemplo, no ato de trabalho, que por mais primitivo que seja guarda generalizações que alçam a subjetividade do trabalhador para além de sua imediatez da vida privada, como na incorporação de uma ferramenta ao processo laboral.

A personalidade privada e singular refere-se a peculiaridades fisiológicas e psicológicas construídas desde o nascimento do sujeito e até mesmo pela influência educacional. Ela é derivada das condições materiais da existência social do sujeito, assim, ao se interferir nestas condições modifica-se a sua própria existência. Logo, é neste processo dinâmico que a particularidade age no sentido de superar a singularidade privada. Trata-se de transformações reais e ocorrem nas decisões morais ou com catarse estética, Santos (2021) qualifica esse processo como geralmente muito violento.

Vale observar que mesmo o sujeito tendo alcançado um estado qualitativamente novo de vivência, não se suprime ou destrói-se a vinculação contraditória da particularidade com a sua contradição.

Voltando a enfatizar a diferença entre o que é estético e o que é apenas agradável, compreendemos que o particular é central para o entendimento do estético, pois é por meio da particularidade que se supera a mera singularidade privada. Mas a particularidade está ligada à categoria do típico, que pode auxiliar essa discussão.

O típico é expresso em toda obra artística autêntica, porque toda obra autêntica carrega em seu cerne a essência da vida cotidiana, mesmo estando separada da cotidianidade. Esse paradoxo do típico permite a antinomia entre sujeito privado e generalidade. Então, toda intenção da tipicidade funda-se na singularidade privada. Caso a recepção do estético não processe o movimento do soerguimento da subjetividade do sujeito, essa recepção será uma mera abstração do sujeito que hesitará entre o inteligível e o experiencial.

Cabe explicar que entre os pressupostos estéticos de Lukács está a realidade da vida cotidiana. Por isso, mesmo depois da superação da singularidade privada do sujeito, a referência da realidade da vida cotidiana ainda é um elemento básico. Então, tudo aquilo

que é específico do ser humano é propriedade do gênero, portanto ele não pode ser entendido em contraposição excludente à singularidade privada. “Não se pode, metafisicamente, fixar a separação entre o singular-privado e o específico” (SANTOS, p.57, 2021). Mas é importante destacar se por um lado o singular privado está contido no que é específico do gênero, o contrário na nossa sociabilidade não é verdadeiro.

Esse esforço rumo à compreensão da distinção entre o estético e o agradável é central para entender que os sujeitos em suas vidas cotidianas já promovem determinado enriquecimento da experiência que tem das situações dadas, mas o enriquecimento estético está acima do cotidiano, pois tem um caráter “... antropomorfizador, orientado à imanência do centro humano” (SANTOS, p.57, 2021).

Enquanto o agradável proporciona uma satisfação momentânea e muitas vezes ligada a elementos subjetivos e pessoais, **o estético vai além, ele usa o efeito do agradável como espaço de manobra, ludicidade e tensão, cujo objetivo é fazer com que o sujeito ultrapasse dialeticamente a sua singularidade privada.**

As poucas obras que, ao longo da história, conseguem revelar a “inverossimilhança” do específico humano, provam que a razão da existência da arte é registrar as profundíssimas necessidades específicas da humanidade que, de maneira geral, são obstacularizadas e/ou ocultadas (SANTOS, p.59, 2021).

As criações artísticas são produzidas a partir da necessidade da vida concreta, uma vez que a arte autêntica tem a capacidade de revelar as complexidades e contradições da vida cotidiana, proporcionando uma compreensão mais profunda das interações humanas, isto é, um alcance do gênero humano.

Ainda sobre essa discussão, ressalta-se o aspecto do salto qualitativo que separa o agradável do estético é evidente. As formações pseudoestéticas presentes frequentemente no cotidiano penetram de forma mais veementemente e extensivamente do que as obras de arte. Ainda que, o que “...conforma de modo mais duradouro a autoconsciência da humanidade, apesar de todas as contradições, é o efeito causado pelas grandes e autênticas obras de arte.” (SANTOS, p.61, 2021).

Também se ressalta que o agradável tem sua importância, pois tanto ele quanto o útil nutrem com o sujeito uma relação que possibilita ao ser social se relacionar com o mundo externo. Esta relação permite que o sujeito desperte, afirme e desdobre suas

capacidades e tendências vitais. “O agradável, não obstante, por sua essência subjetiva, é um reflexo privado do mundo externo” (SANTOS, p.61, 2021).

O agradável não se generaliza por meio da movimentação da particularidade, já o reflexo estético se alimenta constantemente da concretude da realidade, mesmo não sendo a realidade.

A contradição entre o agradável e o estético é que as produções pseudo-estéticas crescem ao ponto de se confundirem com o autenticamente artístico. No capitalismo, valoriza-se a elaboração de técnicas que possam dominar, por intermédio da produção em série do agradável, as formas mais adequadas à difusão em massa. Isso tem influência em um movimento de eliminação das fronteiras do estético e uma consequente camuflagem da essência da arte.

Esse rico aprofundamento sobre a estética demonstra a complexidade das questões que envolvem a sensibilidade humana e a formação dos sentidos humanos ao longo da história sem perder de vista a emancipação humana.

CAPITULO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTÉTICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!”

(Eduardo Galeano, 1995)

Iniciamos este capítulo com a epígrafe de Eduardo Galeano (1995) retirada da obra “*O livro dos abraços*”, com a intenção de refletir sobre a complexidade da formação da sensibilidade humana, que tem sido problematizada na Educação e mais recentemente na Educação Física, pois se trata de um aspecto importante do desenvolvimento dos sujeitos e conseqüentemente da sua prática social. Visto que indivíduos educados e esclarecidos cientificamente e artisticamente tem um potencial de contribuir com o rompimento de processos alienantes e assim organizar melhor a esfera da sua vida privada e da sua vida pública. E a epígrafe de certa maneira expõe a necessidade de intervenção pedagógica no processo de apropriação do conhecimento necessário para a constituição da autonomia dos sujeitos.

Aqui nos interessa compreender como o debate da formação da sensibilidade humana, ou seja, da estética tem se dado na Educação Física. Por isso, apresentamos uma parte inicial de aproximação do tema, por meio de um olhar histórico da constituição da Educação Física, para entender as circunstâncias do surgimento das primeiras abordagens sobre estética na área, em um exercício de contextualização. Mas para compreender as particularidades e pontuar algumas complexidades do tema, empreender-se-á uma análise da produção de artigos sobre estética, nos periódicos da Educação Física.

2.1. Fase inicial de aproximação com o tema de pesquisa: contextualização das circunstâncias do surgimento das primeiras abordagens sobre estética na Educação Física

No contexto específico da Educação Física os enfoques pedagógicos, a relação com a ciência e a relação com a arte se dão por meio de necessidades sociais concretas que ao longo da história vão se modificando de acordo com as novas necessidades que vão surgindo. Uma vez que a Educação Física não pode ser tomada como um fenômeno social isolado, ou natural, ao contrário disto, é fruto de relações sociais estabelecidas na produção material da vida social em um determinado período histórico, respondendo a determinadas necessidades humanas. Em outras palavras, a Educação Física faz parte da totalidade social através da qual a história da humanidade se materializa. Logo, à medida que a sociedade é transformada pelo ser social, também se altera a forma da Educação Física sob as circunstâncias do processo histórico. Assim, a Educação Física também influencia a totalidade.

Portanto, indagamos quais são as circunstâncias do surgimento das primeiras abordagens sobre estética na área? Para tanto, recorreremos à constituição histórica da Educação Física, destacando aproximações e distanciamentos da estética.

2.1.1. Elementos sobre o desenvolvimento sócio-histórico da Educação Física

A Educação Física tem a sua origem no século XIX, no ocidente da Europa, inspirada pela prática da ginástica científica que “afirmava-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade” (SOARES, 2007, p. 19) da burguesia conservadora em ascensão naquele período histórico. A ginástica científica passa a racionalizar e realizar um processo de cientificização dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares e dos passatempos da aristocracia.

A prática da ginástica científica em diferentes países da Europa se intensifica fazendo nascer o chamado Movimento Ginástico Europeu que acentua os princípios de disciplina e ordem, mas também, rompe com o campo dos divertimentos. Assim, constituindo-se a partir dos preceitos da ciência, da racionalização dos movimentos (técnica) e das condições políticas (SOARES, 2007). Ela é constituída por um projeto de educação do corpo a partir da extração de movimentos corporais que se davam no âmbito da rua, da festa, do circo, ou seja, na vida cotidiana, mas com afastamento do campo dos divertimentos, isso inclui um distanciamento da arte, como uma espécie de limpeza, organização e cientificização dos movimentos corporais.

A aplicação da ginástica inicialmente se dá no meio militar, mas seus ideais começavam a incluir possibilidades de ampliar sua aplicação ao meio civil e até mesmo ao escolar. Desse modo, o processo de aceitação do Movimento Ginástico Europeu se dará gradativamente alinhado aos interesses da burguesia europeia do século XIX, que acabara de consolidar a dita dupla Revolução Burguesa, estando, inclusive, empenhada na formação de um novo homem e uma nova sociedade regida pela égide capitalista.

A ginástica passa a ser reconhecida pelos círculos intelectuais como uma aliada, no sentido de ser uma prática corporal capaz de potencializar a internalização de um conjunto de preceitos e normas do bem viver da nova sociedade, como noção de economia de tempo, gasto de energia e de cultivo da saúde, em outras palavras, o entendimento que a ginástica era capaz de propiciar novos princípios organizadores do cotidiano (SOARES, 2013).

Mas a demanda de inclusão dos exercícios físicos, ou uma educação do corpo por meio de jogos, brincadeiras e outras manifestações nos currículos escolares remonta ao século XVIII com Guths Muths (1712-1838), J. B. Basedow (1723-1720), J. J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827).

Com essa demanda de inclusão de uma educação do corpo nos currículos apontada por filósofos e com a influência da ginástica científica nasce a Educação Física. Assim, logo, é incorporada aos Sistemas de Ensino Nacionais, com o objetivo de fortalecer física e moralmente aos indivíduos, visto que esta disciplina vem amparada pelo caráter científico oriundo das ciências biológicas (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Embora, ao mesmo tempo em que representa um avanço em relação ao seu formato laico para a Educação, também tem suas funcionalidades atreladas aos interesses da burguesia conservadora na construção de um homem novo necessário à sociedade do capital.

Desse modo, a Educação Física constitui sua funcionalidade atrelada aos interesses da burguesia conservadora no processo de construção do homem novo, necessário à manutenção de sua hegemonia naquela sociedade, portanto adequado à nova ordem política, econômica e social.

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se a receita e o remédio para curar os homens de sua letargia, indolência,

preguiça, imoralidade, e, desse modo passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (Soares, 2007, p. 5 e 6).

No contexto do início da Modernidade, quando o capitalismo estava buscando fundamentos para a sua constituição e a lógica de produção de mercadorias ocorre por meio da venda da força de trabalho dos trabalhadores para o acúmulo do capital, é possível perceber que a Educação Física assume o papel de um projeto de educação do corpo em vários espaços da sociedade. Evento que contribui para a preparação da mão de obra tanto física quanto ideológica no sentido de “construir um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor”, (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.51). Além disso, também, foi atribuído à Educação Física certo papel no controle de surtos e doenças em meio ao crescente processo de urbanização da sociedade nascente.

A urbanização e a proletarização da Europa, decorrentes da Revolução Industrial, especialmente nos países centrais da dupla Revolução (França e Inglaterra), demonstram e exportam para o mundo um tipo de vida degradante a que foi sujeita parcela significativa de sua população. O crescimento rápido e desordenado das cidades e áreas industriais não foi acompanhado pela ampliação dos serviços mais elementares nas cidades, como por exemplo, a limpeza das ruas e os serviços sanitários. O aparecimento das grandes epidemias, como a cólera, o tifo e a febre recorrente entre 1831 e 1840, evidencia de forma contundente a exteriorização do espaço urbano (Soares, 2007, p. 10).

Estas condições degradantes, acrescidas da organização das classes operárias compunham um quadro de ameaça, fazendo surgir um movimento de moralização sanitária, para “reorganizar” o espaço urbano. Este movimento, influenciado pelo higienismo e pela eugenia usava da argumentação de que os pobres viviam mal por estarem impregnados de vícios, de imoralidade e por viverem sem regras.

Uma visão ancorada em um modelo positivista de ciência, pautado nos princípios de observação, experimentação e comparação, e, tendo como base teórica as chamadas ciências biológicas. Assim, os exercícios físicos passam a ser entendidos como receitas e remédios para conferir ao indivíduo um corpo saudável e pronto para o trabalho, sem necessariamente ter relações com as suas condições de vida e de trabalho (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

A Educação Física surge como parte da totalidade social deste período histórico da Modernidade, cumprindo funções à sociedade vigente. Essas funcionalidades, de um ser disciplinar, moldado e útil ao trabalho constituem as características históricas mais gerais da Educação Física na Europa, que foram mantidas no processo de sua expansão pelo mundo, e particularmente na sua implantação no Brasil.

No Brasil, em meados do século XIX, a inclusão da Educação Física na escola sofreu resistências devido a sua especificidade prática, que foi diretamente relacionada à estigmatização ao trabalho manual, algo que já era existente, advindo de uma ética colonial, na qual o homem branco livre não se imaginava exercendo uma profissão que houvesse demandas de esforços manuais (CASTELLANI FILHO, 1988). Embora o campo da Educação tenha representado um conflito na inserção da Educação Física nos currículos, mais adiante ela foi responsável por inferir grande influência na área, visto que no início do século seguinte, muitos intelectuais da Educação apresentam grande número de produções acerca da importância da Educação Física ou da Educação Corporal para a formação dos indivíduos, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros (HÚNGARO, 2011).

Ainda no século XIX, cabe registrar que a educação brasileira é marcada pela introdução da pedagogia liberal modernizadora, que veio substituir a pedagogia jesuítica, (SAVIANI, 2013b). A pedagogia liberal modernizadora tinha uma visão pedagógica centrada no educador, no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor, na disciplina e memorização. Em geral, essa visão pedagógica abordou a importância da Educação Física na formação dos indivíduos.

Já no início do século XX, no Brasil, o contexto é marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais, devido ao movimento que ficou conhecido como Escola Nova. O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e pressupostos constituídos a partir de ideias¹⁴ oriundas dos Estados Unidos e Europa, em prol de uma concepção liberal de educação e sociedade. Para isso, altera-se o eixo de ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, deslocando-o para o aluno com o intuito de atender às suas necessidades e interesses. Portanto, a escola seria o lugar para formar um homem integral por meio de uma educação adequada e apoiada na ciência e no desenvolvimento psicobiológico dos alunos (SAVIANI, 2013b).

O movimento foi encampado pela elite intelectual brasileira que propunha a modernização do país, por meio da educação, o que pode ser constatado, principalmente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que além de redefinir a educação no Brasil, propunha a construção da escola pública.

A partir deste contexto educacional, onde se busca construir um homem novo, integral, caberia à Educação Física educar no que se refere à moral e ao fortalecimento e

¹⁴ Os intelectuais mais proeminentes deste movimento foram: John Dewey e Freidrich Fröebel.

higienização dos corpos. A disciplina reorganiza-se para o atendimento dessas intenções da pedagogia escolanovista, juntamente com a influência dos Métodos Ginásticos, da instituição médica e da instituição militar, alinhada ao projeto de sociedade do Estado Novo.

Podemos perceber essa fundamentação a partir das considerações de Fernando de Azevedo (1960), que se apoia na teoria de Philipe Tissié, na qual o professor de Educação Física além de ser pedagogo deveria dominar os mesmos conhecimentos que o médico higienista domina, de forma que a sua propedêutica abranja noções seguras de higiene e anatomo-fisiologia, pois a Educação Física seria entendida como higiene, e, higiene é considerada como medicina.

Desse modo, a militarização da Educação Física na escola estabeleceu-se ao ponto de ser confundida com a instrução física militar, isto é, com métodos rígidos e hierarquia militar. Até mesmo, porque, nesta época, os próprios profissionais de Educação Física eram os instrutores formados pelas instituições militares (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Castellani Filho (1988) sintetiza que a história da Educação Física no Brasil se confunde “...em muitos de seus momentos, com a dos militares” (1988, p. 26). Assim, a instituição militar juntamente com a instituição médica constituíram a Educação Física. Logo, de forma geral, a Educação Física sofreu influência da filosofia positivista e dos interesses da burguesia conservadora que afirmava a necessidade da ordem e harmonia social, sem conflitos para a conquista do progresso (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em grande parte, as instituições militares e médicas imbuíram-se da tarefa de ditar, à sociedade, normativas que redefiniam os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira, ditando um processo de reorganização da família (CASTELLANI FILHO, 1988).

Embora, a Educação Física tenha sido teorizada por outros campos de conhecimento, tais como: a medicina e a pedagogia, o conhecimento que foi constituído ao longo desta trajetória foi quase que exclusivamente prático, por meio da aplicação de exercícios físicos, (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Desse modo, até à metade do século XX, o conteúdo hegemônico era a ginástica, influenciada em grande parte pela ciência positivista e por um ideal de corpo necessário ao trabalho industrial e à defesa da pátria. Tanto os médicos, quanto os militares pensavam a ginástica, em si mesma como conhecimento, mas a partir do interesse pedagógico (BRACHT, 1999).

Após a Segunda Guerra Mundial, e com o fim do Estado Novo no Brasil, em 1945, houve a reorganização da política, a partir da tensão entre uma política de caráter nacional-desenvolvimentista e de um modelo econômico que contava com investimento de capital financeiro internacional, para instalação de indústrias de bens de consumo duráveis e equipamentos para essas instalações. Isso proporcionou um significativo desenvolvimento econômico e uma demanda crescente por mais escolarização, desenvolvendo uma visão economicista na educação, amparada pela chamada teoria do capital humano, que relacionava diretamente a educação ao fator de produção. Logo, já nos anos de 1940 o esporte passa a ter um papel importante para a educação.

Com o Golpe de 1964, a referida teoria influenciou decisivamente a educação brasileira realizando ajustes às exigências do grande capital e delineando a política educacional. Desse modo, a Educação Física por sua vez, fica incumbida em cuidar da força de trabalho, passando a ser sustentada pela concepção instrumental de atendimento às necessidades do mercado, prova disto, é o surgimento do discurso de incentivo à atividade física nas empresas, a fim de promover a saúde do trabalhador e aumentar a eficiência do seu desempenho (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em meados da década de 1970, surgem os primeiros incentivos para promover o desenvolvimento científico da área, tais como: a criação dos primeiros cursos de pós-graduação, dos simpósios para o debate científico, da fundação de associações científicas, do lançamento de periódicos, do fomento à pesquisa e estruturação de laboratórios. De acordo com Bracht (1999), esse processo é resultado da pressão exercida pelo cientificismo do ambiente universitário, da popularização do fenômeno esportivo e do aparecimento das ciências do esporte no plano internacional. Portanto, há uma valorização da importância social e política do esporte, que de certa maneira justifica não só o investimento científico, mas também os investimentos em práticas escolares esportivas.

Neste momento, o campo científico da Educação Física é influenciado principalmente pela medicina esportiva. Um exemplo desta influência é a fundação da entidade científica da Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)¹⁵, em 1978, por médicos e professores da área, que buscaram inspiração na tradição científica estadunidense e canadense, com predomínio da inspiração positivista.

¹⁵ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é inspirado no modelo de college advindo da tradição científica estadunidense e canadense, denominada American College of Sports Medicine.

De acordo com Paiva (1994), a proposta da prática científica calcada na sofisticação dos equipamentos laboratoriais de ponta aparentemente era um avanço, mas não revelava a essência de que seria uma falácia este tipo de proposta em um país de terceiro mundo, tanto por conta da incongruência entre a proposta e a falta de investimento financeiro necessário, quanto também pela real necessidade social de transformar os profissionais de Educação Física em cientistas do esporte.

Outro ponto sobre o início deste processo de cientificação foi o alinhamento com os interesses dos militares. Evidenciando essa questão Castellani Filho (2019) observa que o discurso aparentemente inovador das primeiras gestões do CBCE sinalizava ausência do entendimento de que a proposta estava muito além da “... simples cientificação da EF/Ciências do Esporte em parâmetros científicos de índole pragamática e tecnicista coerentes com os interesses inerentes à *Doutrina da Segurança Nacional* emanada da *Escola Superior de Guerra*” (2019, p. 67). Porém, cabe ainda, observar que “o fato de o CBCE haver sofrido influência do entendimento governamental sobre a política esportiva, de formação profissional e científica, não quer dizer que tenha havido em sua origem, concordância ideológica expressa e consciente com a autocracia burguesa...” (DAMASCENO, 2013, p. 36)

No cenário da Educação Física escolar, o esporte assume uma posição de centralidade na Educação Física, por meio do Método da Educação Física Desportiva Generalizada desencadeando o processo de esportivização na área e, também uma perspectiva de pedagogia tecnicista. Este processo desencadeará uma perspectiva da Educação Física voltada para o desenvolvimento da aptidão física e responsabilidade com a formação da pirâmide esportiva.

No âmbito escolar, a instituição esportiva foi influenciada de maneira marcante pela ideologia e interesse dos militares. Assim, proporcionou uma subordinação da Educação Física aos seus códigos e sentidos, “caracterizando o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional”, (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.53). Além disso, fomentando códigos como “... princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas etc.”, (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 53 e p. 54).

Até ao final dos anos de 1970, o conteúdo esteve fortemente marcado pelo pragmatismo, além de ser voltado para a higiene, disciplina e formação moral do

trabalhador. A partir disso, pode-se dizer que o regime político ditatorial acentuou o conteúdo esportivo e alterou objetivos, finalidades e justificativas da disciplina Educação Física nos currículos escolares, motivado principalmente pela popularidade, COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Mas é necessário ponderar que não estamos concebendo o esporte como uma prática alienante, pois entendemos que sua vivência pode se dar de outra maneira, em que os sujeitos não percam sua capacidade de análise crítica da realidade social a que estão inseridos. Portanto, cabe evidenciar que o esporte foi usado como instrumento de manipulação da realidade, mas não significa que automaticamente passou a evidenciar práticas de submissão e disciplinamento para sustentação do poder.

Os contextos histórico, sociocultural e político que o país passava ainda eram influenciados pelo golpe militar instaurado em 1964, que cerceava as liberdades de expressão, por isso, havia emergência por mudanças na década de 1980, na busca por redemocratização do país. Isso marcou não só o Brasil, mas a própria Educação e a Educação Física.

No campo da educação, há um intenso debate sobre suas teorias críticas: pedagogia libertadora, uma abordagem de Paulo Freire, pedagogia histórico crítica, uma abordagem de Demerval Saviani, pedagogia histórico social dos conteúdos, abordagem de José Carlos Libâneo. Essas teorias são articuladas com propostas pedagógicas, formuladas pelo ponto de vista dos interesses dos de baixo, isto é, das classes trabalhadoras. Por isso, consideram a história e posicionam-se contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento da qualidade do ensino para as camadas populares (SAVIANI, 2008).

As teorias críticas preocupam-se em questionar criticamente o papel da educação e o tipo de formação na sociedade capitalista, desdobrando questões referentes à escola, currículo, organização do trabalho pedagógico, saber objetivo, didática, avaliação, formação profissional etc., para a superação de práticas pedagógicas conservadoras.

Esse debate e outros debates libertadores estavam sendo feitos nas ciências sociais, mas chegam até à Educação Física, por meio, principalmente, de formações continuadas dos professores da área, que foram fazer especialização, mestrado e doutorado em outras áreas do conhecimento.

Na ambiência particular da Educação Física, Medina (2012, [1983]) em seu livro “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’”, onde a palavra mente é empregada no sentido de mentira, faz o diagnóstico da necessidade da Educação Física entrar em crise

(HÚNGARO, 2011). Além disso, indica que a disciplina deve rever criticamente seus princípios e as suas práticas ancorando-as ao “verdadeiro desenvolvimento humano integral” (MEDINA, 2012, p.89), além da defesa de sua democratização e universalização de acesso. Essa nova dimensão da área, deveria “... colocá-la a serviço da nossa coletividade e valorizar o corpo na totalidade de suas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza” (MEDINA, 2012, p.91).

A partir da necessidade de mudança, a Educação Física, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, passou por um movimento conhecido como movimento renovador, que buscava renovar a área a partir das contribuições científicas das diversas áreas do conhecimento: medicina, psicologia, história, ciências sociais etc. Tratou-se de um movimento com diferentes expressões, que conformou em um profundo processo de autocrítica com a intenção de ruptura com seu passado conservador (HÚNGARO, 2011).

Na análise de Húngaro (2011), esse movimento pela renovação da Educação Física era bem diverso, havia aqueles que articulavam esta renovação a um projeto de emancipação humana e entre outros cujas contribuições foram de ordens teóricas e políticas.

Segundo Castellani Filho (2019), de uma forma geral era possível notar “... a existência de dois Movimentos de Renovação na EF brasileira. Um, conservador, outro, progressista” (2019, p. 74). Os renovadores de cariz conservador, eram assim caracterizados “... pela subserviência e endosso aos valores societários impostos pela ditadura civil-militar gestada pelo golpe de 1964, e minimizada pela sua inserção no processo, aparentemente inovador, de cientifização da EF/Ciências do esporte, gestado nos anos 70” (CASTELLANI FILHO, 2019, p. 74). Neste sentido, buscava-se intensificar o paradigma da aptidão física em oposição ao pragmatismo.

Já os renovadores de cariz progressista aproximavam-se dos princípios filosóficos de perspectiva humanista, que foram constituindo-se participantes do processo de redemocratização brasileira na década de 1980. Esses sujeitos foram “... sinalizando a ruptura com os princípios sociopolíticos presentes no período de exceção ao Estado democrático de direito do período anterior e com os paradigmas científicos inerentes ao processo de cientifização da área instaurados naquela ocasião” (CASTELLANI FILHO, 2019, p. 74).

No âmbito da produção teórica, parte desse movimento de renovação da área foi fortemente inspirado pelo marxismo, consolidando obras como: “*A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*”, Medina (1983); “*Criatividade nas aulas de Educação*

Física”, Taffarel (1985); *“Educação Física no Brasil: a história que não se conta”*, Castellani Filho (1988); *“Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos na Educação Física Brasileira”*, Ghiraldelli Junior (1991); *“Metodologia de ensino de Educação Física”*, Coletivo de Autores (1992), entre outras obras.

Húngaro (2011) nos ajuda a entender que a interlocução com a teoria social de Marx foi fundamental para a construção de um projeto de intenção de ruptura da Educação Física com seu passado conservador. Além disso, observa que essa interlocução do Movimento Renovador não se deu sem problemas, por isso, aponta que alguns deles foram herdados do próprio debate marxista e outros tiveram a sua gênese na Educação Física.

Entre os problemas “herdados”, Húngaro (2011) cita aqueles referentes às disputas de interpretações mais verdadeiras de Marx, presentes nas investigações dos objetos referentes à área. Desse modo, adverte que essa constatação não pretende sugerir o abandono do rigor acadêmico, tão necessário à reflexão teórica, mas sim sinalizar que tais disputas estiveram e ainda estão presentes na Educação Física, contudo, atrapalham a ação política, por se constituir um debate conduzido ao inócuo fundamentalismo.

Outro problema da interlocução da Educação Física com a teoria social de Marx citado por Húngaro (2011), e, que ele considera o mais importante deles, trata-se da apropriação indireta, porque o contato inicial com Marx se deu mediado pelo debate da Educação. Esse fato também foi constatado por Bracht (1999).

Mas, podemos dizer que o movimento renovador impactou o campo, proporcionando vários avanços, tais como: teorizações críticas e sistemáticas, dentre as quais, algumas marcadas pelo ponto de vista “dos de baixo”, questionando a histórica funcionalidade da Educação Física para as elites dominantes, abordando a teoria social (HÚNGARO, 2011).

Dentre os impactos que são atribuídos ao Movimento Renovador da Educação Física, houve o desenvolvimento de críticas e proposições para a área, articulando projetos de: ser humano, sociedade e educação. Com destaque para a proposição da pedagogia crítico-superadora da Educação Física, por meio da obra *“Metodologia do Ensino da Educação Física”*, produzida por um coletivo de autores, em 1992. Mas que, na verdade, é fruto da ambiência de debates realizados na década de 1980 que faziam a crítica ao paradigma da aptidão física na escola, constituído por fundamentos históricos conservadores e acríticos.

A obra, de certa forma, representa a expressão, ou ainda, a repercussão da pedagogia histórico crítica no campo da Educação Física, incorporando alguns de seus pressupostos, que sucintamente citaremos, como: a) a historicidade, considerando elementos da própria história no sentido de realizar sínteses superadoras; b) formulação a partir do ponto de vista das classes trabalhadoras, na medida de construir um referencial teórico para a prática docente comprometida com o processo de transformação social, já que os trabalhadores são considerados privados do acesso ao conhecimento elaborado da Educação Física, em decorrência das relações sociais desiguais, e conseqüentemente, alteração do status quo; c) comprometimento com a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos da disciplina de forma a contribuir com a sua orientação na realidade; d) a educação é compreendida como prática social; e) o currículo é entendido como conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço tempo da escola, que necessita do saber sistematizado e das condições de transmissão e assimilação.

A obra indica que a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A expressão “cultura corporal”¹⁶ foi cunhada referindo-se ao acervo de conhecimentos historicamente acumulados a partir das significações sociais que vão surgindo, se constituindo e se desenvolvendo em meio às atividades humanas do jogo, esporte, dança, luta, ginástica, mímica, dentre outras.

Significa que ao longo da história da humanidade, os seres humanos foram desenvolvendo diversas formas sociais de atividade com finalidades e motivos particulares, entrelaçados às condições sociais de produção e reprodução da vida. Assim, a cultura corporal resulta “da criação de motivos com fins de satisfazer necessidade historicamente instituída, de natureza lúdica” (LAVOURA, p.112, 2020). Portanto, podemos afirmar que

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agnóstico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de **significações objetivas**. Em face delas, ele desenvolve um **sentido pessoal** e que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, p. 62, 1992, **grifos do autor**)

¹⁶ A cultura corporal é objeto da concepção de ensino da Educação Física, abordagem crítico superadora. Esta abordagem se pretende crítico-superadora, direciona-se em criar as condições para a transmissão e assimilação deste conhecimento. Em outras palavras, busca organizar o tempo e o espaço pedagógico, selecionar e sistematizar conteúdos da cultura corporal e prover as formas necessárias para que os alunos se apropriem deste saber escolar da Educação Física, enquanto disciplina do currículo da Educação Básica.

Nesse sentido, as atividades de jogo, esporte, dança, lutas, ginástica, mímica e outras vão acumulando significações sociais, que são históricas, mas que, em razão disso, se modificam, desenvolvem e complexificam. Em face destas significações, o sujeito desenvolve um sentido pessoal, permanecendo na esfera da sua singularidade privada.

é importante compreender que a cultura corporal tem relações de interdependência com as relações sociais, ou seja, jogo, esporte, ginástica e dança constituem-se não só por relações advindas das técnicas corporais, mas também de relações com grandes questões da humanidade ao longo da história humana, bem como “... problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, da distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (COLETIVO DE AUTROES, 1992, p. 62).

Por isso, caberia à Educação Física possibilitar um aprofundamento da realidade através de problematizações do jogo, esporte, ginástica, luta e dança, para que o aluno da escola pública possa “... entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social” (COLETIVO DE AUTROES, 1992, p.63). Isto é, buscando extrapolar os conhecimentos do senso comum, ou seja, viabilizando conhecimentos científicos e artísticos da cultura corporal, assim, desenvolvendo capacidade de análise crítica do contexto onde os alunos estão inseridos.

Isto significaria, por exemplo, que mesmo entendendo o esporte como uma produção histórico cultural que se subordina aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista, ele teria que ser abordado no currículo para “... questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria” (COLETIVO DE AUTROES, 1992, p.70). Pois, entende-se que sua abordagem pedagógica seria no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola (COLETIVO DE AUTROES, 1992).

Nesse viés, tem-se em vista que na escola é preciso “... resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, compreensão de que jogo se faz a dois, e de que é diferente jogar com o companheiro e jogar contra o adversário” (COLETIVO DE AUTROES, 1992, p.70). Assim, o ensino do esporte deveria propiciar uma vivência de jogos com regras implícitas e esportes institucionalizados por regras específicas e, também deveria propiciar conhecimentos para desmitificá-lo, permitindo uma análise crítica dele, que revele, por

exemplo, a sua mercantilização do futebol, as suas especificidades na reprodução das desigualdades de gênero e raça, ou ainda, do seu potencial de articular o coletivo.

Outro exemplo, no sentido de extrapolar os conhecimentos do senso comum, seria abordar a capoeira aprofundando sua historicidade, sem descolá-la do movimento cultural e político que a gerou, ou seja, é preciso entender a capoeira como manifestação cultural que retrata a luta de emancipação dos escravizados no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 1992), bem como vivenciar seus principais movimentos.

Ousamos por hora, afirmar que a obra *“Metodologia do ensino da Educação Física”* consolidou uma proposta de conhecimento que pretende cobrar do receptor que ele ultrapasse sua íntima esfera de personalidade privada, para um reconhecimento do indivíduo em sua generalidade, ao ponto de modificar-se, ou seja, ao ponto de proporcionar uma superação. Por exemplo, se a experiência receptiva da dança, do esporte, do jogo e da luta se der somente no âmbito do agradável, a experiência se converteria em elemento da vida cotidiana em que se preservam os dados privados do sujeito.

De forma geral, essa obra e outras deste período permitiram que a área se entendesse como prática social, que trata do conhecimento pedagógico a partir de duas dimensões, o saber fazer (corporal) e um saber crítico (pensar/refletir) sobre esse fazer, articulados a um projeto mais amplo de escolarização. Isso potencializou a contextualização e a historicização dos conhecimentos da Educação Física que fazem parte do patrimônio universal da humanidade, proporcionando um enriquecimento nos conteúdos escolares, e conseqüentemente, estimulou o entendimento de construir um fazer pedagógico considerando a possibilidade de entender o movimento corporal vinculado à construção contínua da cultura.

2.1.2. Primeiras aproximações sobre a estética na Educação Física: da pós-moderna à marxista

Retomando os acontecimentos históricos, Húngaro (2012) nos mostra que o projeto de “intenção de ruptura” da Educação Física com seu passado conservador será fortalecido até meados da década de 1990. A partir daí, as determinações da realidade foram extremamente avessas a esse projeto, porque a área “começa a se defrontar com um contexto (da pós-modernidade) extremamente conservador (em certo sentido, inclusive, reacionário) e absolutamente avesso ao marxismo – que tanto inspirou o projeto de ‘intenção de ruptura’” (HÚNGARO, 2012, p.144).

É importante ressaltar “...as circunstâncias não têm sido favoráveis às formulações marxianas (e marxistas)” (HÚNGARO, 2012, p. 144). A partir desse momento, a interlocução com a teoria social de Marx foi “... interrompida e/ou enviesada pela chamada ‘crise dos paradigmas’” (HÚNGARO, 2012, p. 151), que também é conhecida como crise de identidade, marcando a área com o debate sobre paradigmas em geral e abordando questões particulares da Educação Física, como a especificidade de seu conhecimento, a sua legitimidade e a sua obrigatoriedade (GAYA, 1994; TAFFAREL; ESCOBAR, 1994; BRACHT, 1995; LOVISOLO, 1995, LAMARTINE, 1996; PALAFOX, 1996).

A intenção de ruptura pretendida pelo Movimento Renovador da Educação Física, de fato não representou um rompimento com o passado conservador da área, ou seja, não correspondeu a uma mudança hegemônica do seu fazer pedagógico, mesmo que a área tenha se desenvolvido bastante. Além disso, somou-se a esse período, a influência do movimento pós-moderno¹⁷, que ataca as bases da filosofia moderna, tais como: o humanismo, o historicismo e a razão dialética (HÚNGARO, 2010), opondo-se à modernidade como se ela fosse única e uniforme.

As circunstâncias nas quais se deu a emergência do movimento pós-moderno são de ordem econômicas, sociais e políticas. Em meados de 1970, o capitalismo monopolista passou por uma profunda crise, decorrente de uma grande recessão, desencadeando modificações sistêmicas no padrão de acumulação, cujas consequências constituíram na ambiência sociocultural para este movimento (JAMESON, 2002).

A crise econômica é decorrente do esgotamento do padrão taylorista-keynesiano de acumulação que desencadeou gradativamente o novo padrão da chamada acumulação flexível. Esse novo padrão implicou: a) a revolução informacional; b) a globalização das relações econômicas; c) o fortalecimento do capital financeiro; d) novos modos de organização da produção (principalmente o toyotismo), que marcados pela revolução informacional implicou em um crescimento extraordinário do excedente da força de trabalho. Por sua vez atingiu o mercado de trabalho fazendo surgir novos tipos de contratação precarizada, estratificação entre os que estão empregados, ampliação das exigências de qualificação, acentuando o nível de exploração (HARVEY, 1995).

¹⁷ Em acordo com Wood (1999) usamos o termo “movimento pós-moderno” por entender que não há substância histórica na defesa de estarmos vivendo um novo momento civilizatório.

Na esfera política, desenvolveu-se o argumento da impossibilidade revolucionária, principalmente a partir da crise dos ordenamentos sociais alternativos ao capitalismo, como colapso do chamado “socialismo real” e fim do chamado “Estado de bem-estar social” (HARVEY, 1995).

Já a dinâmica cultural, é marcada pelo avanço da lógica do capital para todos os processos dos espaços culturais, juntamente com o desenvolvimento de formas culturais socializáveis pelos meios eletrônicos, seja pela televisão, pelo vídeo ou por chamada multimídia (NETTO, 1996). O que implicou em uma espetacular indústria do entretenimento ditando moda, hábitos e comportamentos, principalmente após a propagação dos meios de comunicação de massa.

O conjunto dessas transformações econômicas sociais e políticas fortaleceram o movimento pós-moderno. Tal movimento mesmo heterogêneo tem alguns pressupostos os quais proporcionam uma identificação comum, tais como: a desreferencialização do real, a exorbitação da linguagem e a dessubstancialização do sujeito revolucionário (EVANGELISTA, 1992). Esses pressupostos comprometem a luta por um projeto de emancipação humana, em síntese

Questões caras ao projeto da modernidade de viés revolucionário são criticadas e as implicações dessa crítica conduzem a consequências extremamente complicadas àqueles que se alinham a um projeto de emancipação humana (que exige a superação da ordem burguesa). A primeira delas diz respeito à “entificação da razão”. A razão humana toma o lugar do capitalismo na compreensão dos limites da sociabilidade do homem contemporâneo. Em outras palavras, para os pós-modernos, o problema não está no capitalismo, mas na racionalidade moderna. Dessa forma, seria impossível a emancipação humana abandonando a maneira de pensar, sem superar o capitalismo! Articulada com a primeira, destaca-se uma segunda: já que o mundo – a realidade – não poderá ser racionalmente apreendido – como totalidade – também não poderá ser radicalmente (em suas raízes) transformado (HÚNGARO, 2011, p. 149 e 150).

Compreende-se que quando o movimento pós-moderno, de forma geral, ataca a razão humana, representa impedimentos ao projeto de emancipação humana para que a realidade seja compreendida em sua totalidade e radicalmente transformada em uma intervenção coletiva e consciente.

No âmbito da educação, essas novas condições, inicialmente, em 1970, implicam em uma educação entendida como elemento para o processo econômico produtivo. Tal crença advém da teoria do capital humano, pautado numa lógica centrada em demandas

coletivas, tais como: crescimento econômico, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos do trabalho. Percebe-se que com esse processo reforçou-se a importância da educação escolar na formação de trabalhadores para trabalhos flexíveis, ou seja, o sujeito deveria ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais e abstratos de modo especial, seguindo a ordem matemática (SAVIANI, 2013b).

Já na década de 1990, a teoria do capital humano assume novo sentido prevalecendo a lógica de atender aos interesses privados, guiada pela capacidade e competências que a pessoa deve desenvolver no mercado educacional para atender melhor ao mercado de trabalho (GENTILI, 2002). Daqui surgem um neoprodutivismo e suas variantes (neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo), cujas ideias pedagógicas são difíceis de caracterizar porque trata-se “... de um momento marcado por descentramento e de desconstrução das ideias anteriores e que lançam mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade” (SAVIANI, 2013b, p. 428).

Entende-se que diante da influência do movimento pós-moderno, somado às desigualdades sociais advindas da histórica luta entre classes sociais¹⁸, os desafios prioritários postos à Educação Física e para a própria Educação centram-se principalmente na luta do desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada pelo gênero humano.

A Educação Física, neste complexo contexto, tem sua produção acadêmico-científica acentuadamente marcada pela influência do movimento pós-moderno, mas é necessário ponderar que isso não significa a inexistência daqueles que se consideram herdeiros daquelas contribuições acadêmicas do Movimento Renovador de cariz progressista. De fato, naquele período têm pesquisadores trabalhando com diferentes temáticas e perspectivas, dentre elas, a estética surge como um tema “novo”, que, aliás, é a tônica deste trabalho em tela.

Esse breve panorama permite identificar as circunstâncias nas quais surgem as primeiras produções acadêmicas na Educação Física, que abordam a estética como eixo principal. São elas: a obra “*Educação Física: ética, estética, saúde*”, de Santin (1995), e,

¹⁸ Considerando que o desenvolvimento do gênero humano tem ocorrido por forças das contradições geradas pelas lutas de classes, é preciso levar em conta que o desenvolvimento da cultura tem um caráter contraditório e heterogêneo, mas que é marcado pela luta ideológica dos conflitos de classe. Então, faz-se necessário o enfrentamento do movimento pós-moderno principalmente na materialidade da vida, porque é também uma questão econômica que pesa sobre a classe trabalhadora.

a obra *“Estética, esporte e Educação Física”*, de Lovisolo (1997). Mesmo que as obras tenham um forte tom do debate oral e que ambas sejam uma espécie de registro de palestras proferidas no ambiente acadêmico. Visto que Santin (1995) apresenta o livro como um conjunto de conferências, que tiveram como tema central questões de ética e de estética que caracterizam o pensamento pós-moderno. Enquanto Lovisolo (1997) apresenta o livro como conjunto de artigos e ensaios demandados por conversas e conferências, que tratam da relação entre o fundamento estético, a formação dos corpos e o esporte.

É necessário dizer que essas obras localizam-se em um contexto fortemente marcado pela disputa de paradigmas, impulsionado principalmente pela emergência da pós-modernidade no campo de produção das Ciências Sociais.

Na obra *“Educação Física: ética, estética, saúde”*, Santin (1995) indica que essas reflexões de questões éticas e estéticas a partir do paradigma da pós-modernidade “...validam a intuição e a subjetividade como recursos legítimos na construção do saber. Em oposição a racionalidade cartesiana, que impôs a exclusão dos fatores psíquicos no processo de construção das ciências” (SANTIN, 1995, p. 7).

Com essa justificativa Santin (1995), vale-se de um referencial extenso, em que os principais teóricos são: Michel Maffesoli, Edgar Morin, Juremir Machado da Silva, Feliz Gattari, Max Weber, Maurice Merleau-Ponty, Friedrich Schiller.

Santin (1995) questiona quais são os caminhos e alternativas do final do último século, que a Educação Física dispunha para pensar o desenvolvimento humano. Apresenta duas direções, a primeira relacionada à continuidade dos ideais da Modernidade, que de acordo com suas argumentações, desde a organização das ciências modernas a humanidade atingiu um altíssimo grau de desenvolvimento tecnológico, ao ponto das ciências biológicas conduzirem artificialmente a evolução biológica. Assim, se este fosse o caminho do desenvolvimento “... a Educação Física nada mais teria que fazer do que engajar-se nesse processo. Surgirão, assim, os super-homens e os atletas geneticamente construídos e tecnicamente treinados” (SANTIN, 1995, p. 17).

Já a segunda direção, seria a assimilação das alternativas da pós-modernidade, que de acordo com o autor surgem a partir de uma interpretação da modernidade, daquilo que foi desprezado por ela. Afirma-se que esse outro caminho do desenvolvimento para o homem não se trata de negar os avanços das ciências e nem de suas conquistas, mas de ver aquilo que não é explicável, como a esfera da subjetividade (SANTIN, 1995). A partir dessa esfera, o autor aponta que a pós-modernidade abriu alguns espaços, o primeiro deles

seria o conceito de comunidade emocional para substituir aquilo que é social, demonstrando que a base desse novo conceito se dá nas dimensões humanas do sentimento, na sensibilidade, na emoção, na corporeidade e no cotidiano (SANTIN, 1995).

Enquanto o segundo espaço seria um novo estatuto humano “... definido pela ideia de Aisthesis, em seu sentido original grego, de sensibilidade, de sentir com e junto com o outro” (SANTIN, 1995, p. 18). Sendo assim, aquilo que distingue o ser humano de todos os outros seres vivos não é a racionalidade, mas sim o sentimento, a emoção e a paixão. Mas pretende-se buscar uma ruptura radical com os esquemas da racionalidade sem, entretanto excluí-la (SANTIN, 1995).

Para o autor, o “... modelo moderno não funciona para explicar certos aspectos da realidade contemporânea e, também, constatamos que as ciências nos iludiram porque não cumpriram suas promessas de solucionar todos os problemas do homem” (SANTIN, 1995, p. 17). Além disso, o autor aponta que a pós-modernidade advém dessa ineficiência do modelo moderno.

Santim (1995) também demonstra que o futuro da Educação Física está em sua manifestação cotidiana, nesta direção faz um diagnóstico do que está acontecendo na Educação Física evidenciando quatro passos para o enfrentamento de desafios futuros. No primeiro, a área estaria elaborando seu próprio discurso a partir da linguagem da corporeidade, diferentemente daqueles discursos da modernidade que buscavam uma performance produtiva do corpo como uma máquina, em suas palavras, além de “... conhecer cientificamente e dominar tecnicamente o corpo e o movimento, é preciso comunicar-se com eles. O corpo não pode ser reduzido a arquitetura mecânica [...] Corpo e movimento podem fazer parte das instâncias da arte, da linguagem e do sentimento” (SANTIN, p. 23, 1995).

O segundo passo propõe a alfabetização do corpo, entendendo que ele fala a linguagem da emoção, da paixão, do sentimento, da necessidade, dos desejos e da presença. Já o terceiro passo, aponta para o trabalho da ideia de que cada ser vivo tem um vínculo coletivo de unidade, para além de sua mera funcionalidade na sociedade. Por fim, propõe a restauração do homem *aestheticus*, para que a Educação Física trabalhe diretamente para a educação dele, no sentido de valorizar a sensibilidade humana (SANTIN, 1995).

O autor ainda desenvolve argumentos apontando para paradigmas ético-estéticos em contraposição a paradigmas cientificistas (SANTIN, 1995), entendendo que a “... ética

da estética reintroduz o sujeito do discurso, isto é, a subjetividade como de eticidade”, (SANTIN, p. 35, 1995). Também, cabe dizer que a ética da estética é considerada um aspecto fundamental da pós-modernidade.

Em síntese, a primeira obra na Educação Física a abordar o tema da estética como eixo principal se dá a partir de uma perspectiva da pós-modernidade. Assim, a abordagem de uma teoria estética para subsidiar as reflexões de questões da área já foi apresentada como uma assimilação das ditas alternativas pós-modernas.

Já na obra “*Estética, esporte e Educação Física*”, Lovisolo (1997) aborda estética como um dos eixos de discussão principal em seu livro. A partir desse eixo, entende que entre as matrizes fundadoras da ação de intervenção, na Educação Física, a linguagem estética começava a desenvolver como “... demanda e ação de formação de corpos estéticos e como campo do espetáculo esportivo no qual as emoções e os gostos, ambos componentes centrais do fenômeno estético e de suas teorizações, podem ser expressados, descarregados, elaborados” (LOVISOLO, 1997, p.8).

Lovisolo (1997) busca a ideia de estética corporal do filósofo Anthelme Brillat-Savarin [1755-1826], mostrando que ela é um elemento orientador de condutas gastronômicas e da atividade corporal, indicando que a busca do emagrecimento a partir de razões estéticas é mais fácil do que a partir de questões morais e econômicas, mobilizadas em nome da saúde.

Em seguida, Lovisolo (1997) explica que “...estariamos mergulhados na coexistência de dois modelos: um de fundamento estético, o outro de fundamento moral e cognitivo [...] parte da crise das pedagogias resulta do ineficiente reconhecimento de ambos os modelos” (1997, p. 36). Além disso, aponta como o reconhecimento da estética e do moral-cognitivo seria possível mediante a um relativismo operacional.

O autor entende que há uma cisão das práticas escolares e práticas universalizantes e singularizantes, sendo que, a primeira refere-se aos conteúdos universalizantes de matemática, ciências e história, já as práticas singularizantes se relacionam às disciplinas de Educação Física e Educação Artística, onde o singular “ está predominantemente vinculado ao campo da estética das relações, dos esportes e das atividades artísticas ou da valorização de algum tipo de pertencimento: indígena negro, feminino, regional, entre outros” (LOVISOLO, 1997, p. 40).

Lovisolo (1997) aborda a estética sob o ponto de vista kantiano, identificando que o principal objetivo dela é a reflexão sobre os significados e formação dos gostos sobre o que é belo e sublime para os indivíduos. Além disso, indica que os “... esportes deveriam

ser matéria prima para a discussão estética, para o entendimento de nossa identidade cultural de beleza e para despertar atitudes de respeito e de admiração diante do belo (LOVISOLO, 1997, p. 49).

De acordo com a explicação do autor, a apreciação de gestos esportivos como o enterrar de uma bola de basquete no aro pode inspirar muitas reflexões sobre a beleza do movimento.

Diferentemente do debate acerca da estética, que passou a ser construído na Educação Física, seja por uma abordagem profundamente marcada pelas circunstâncias históricas do surgimento da pós-modernidade, ou ainda, por um subjetivismo do gosto e da beleza, conduzimos este estudo inspirados na estética marxista. Entendendo que a estética é um ramo da Filosofia que se ocupa com as reflexões sobre a arte e a formação dos sentidos humanos ao longo da história.

Com base em Marx (2008), a estética trata-se da dimensão em que possibilita a educação dos sentidos que são construídos histórico e socialmente, e, portanto devem ser apropriados pelo conjunto dos seres humanos no sentido de enriquecer a formação dos indivíduos, de modo a possibilitar a compreensão da realidade.

Cabe ainda apontar que as reflexões sobre o belo, a arte e o sublime remontam-se à Antiguidade Clássica, à Idade Média e à própria Modernidade. Mas foi no final do século XVIII, com as contribuições do empirismo britânico, do Iluminismo francês e do idealismo alemão, que a palavra estética foi formulada pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, não se referindo “primeiramente à arte, mas sim, como o grego *aisthesis*, a toda região da percepção e sensação humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual.” (EAGLETON, p.5, 1993).

Essa discussão desperta o campo da filosofia daquele contexto histórico para um território além dos seus limites, que tratava da totalidade da nossa vida sensível, ou seja, “... o movimento de nossos afetos e aversões, de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo, enfim, que se enraíza no olhar e nas vísceras e tudo que emerge de nossa mais banal inserção biológica no mundo” (EAGLETON, p. 19, 1993).

O mundo das sensações não pode ser ignorado por conta da sua complexidade com a adjetivação de que é “subjetivo”, ou que é relativo ao gosto do sujeito que contempla¹⁹. “A estética nasceu do reconhecimento de que o mundo da percepção e da

¹⁹ Kant (1955) entende a estética não como ciência do belo, mas como teoria no conjunto da teoria do conhecimento da filosofia transcendental, isso porque o filósofo procurou demonstrar que os problemas estéticos seriam insolúveis, visto que a para ele a razão não explica a arte. Um dos principais motivos disto

experiência não pode ser simplesmente derivado de leis universais abstratas, mas requer uma abordagem mais apropriada, embora inferior, à sua própria lógica interna” (EAGLETON, p. 19, 1993).

Tendo em vista os desafios prioritários postos pela realidade à Educação Física e considerando suas particularidades, acreditamos que as reflexões teóricas do debate sobre a estética, com base na teoria social de Marx, podem representar contribuições para a área, embora ainda sejam escassas. Identificamos o trabalho de Luz (2015), Siquara (2015), Magalhães et al. (2014) e Martineli e Borges (2018) em consonância com nossos pressupostos.

A pesquisa de mestrado de Luz (2015), intitulada “Educação Física e Educação Estética: a formação humana, a (de)formação humana e uma proposta de sua superação pela educação dos sentidos”, analisa criticamente o componente curricular “Educação Física e Educação Estética”, ofertada como disciplina optativa, pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e, pelo módulo livre a outros cursos, na Universidade de Brasília.

Luz (2015) questiona sobre a possibilidade de promover a educação dos sentidos nas aulas de Educação Física buscando a transformação social. O pesquisador desenvolve uma descrição discorrendo sobre os momentos da aula, formação, (de)formação e superação da (de)formação. No tema da formação humana, discute-se a centralidade do que é o ser humano e como ele se constitui, mas em seguida, desenvolve o tema da (de)formação humana, problematizando que a forma de produção e reprodução social estabelecida na ordem burguesa promove e restringe a possibilidade dos seres humanos serem aquilo que efetivamente podem ser. Já no tema da superação da (de)formação, aborda-se a educação dos sentidos a partir da fruição de obras de arte, tais como: a música, o cinema, a literatura e a gastronomia.

Na investigação Luz (2015), procurou fazer uma avaliação diagnóstica sobre a prática social inicial e a prática social final dos estudantes. Os resultados da prática social inicial demonstraram que as expectativas dos alunos acerca da proposta curricular eram outras e, também com os resultados da prática social final foi possível constatar que os alunos produziram novas sínteses filosóficas e estéticas.

é por conta da diferença entre os juízos do gosto e os juízos do conhecimento. De acordo com Kant (1955), os juízos de conhecimento emitem conceitos gerais que possuem validade geral, por conta da sua vinculação com o objeto, já o juízo estético não emite conceito, por ser uma reação pessoal do contemplador em relação ao objeto. Então, para ele o juízo estético depende do gosto do sujeito que aprecia o objeto.

Já a pesquisa de mestrado de Siquara (2015), intitulada como “Estética Marxiana e Formação humana: inspirações para a Educação Física escolar e inclusão” teve a intenção de discutir as contribuições e inspirações da dimensão estética marxiana para a Educação Física escolar com o foco na inclusão. A autora identifica que as reflexões marxianas da dimensão estética podem auxiliar a pensar, defender e construir uma Educação Física democrática e ampliada que desenvolva a inteireza do ser, nas suas múltiplas capacidades e sentidos.

A principal mediação de Siquara (2015) entre a Educação Física e as reflexões marxianas da dimensão estética é feita pelo âmbito do corpóreo. Em síntese, a autora mostra que os sentidos humanos não são apenas naturais, pois eles constituem-se históricos e socialmente à medida que o ser humano a partir de sua inteireza apropria-se das produções humanas, chegando à compreensão de que a formação dos sentidos passa pelo âmbito corpóreo. Além do que, também é a partir do corpóreo que a especificidade do conhecimento da Educação Física é centrada.

Nesta direção Siquara (2015), explica que a sociedade ocidental foi marcada por uma concepção dualista e fragmentada de corpo e mente. Para a autora, filósofos idealistas como Platão, Descartes, Kant e Hegel atribuíram à atividade do pensar uma relevância em detrimento do corpo, e, essa visão consolida-se devido à divisão social do trabalho, que além de implicar em uma divisão de classes sociais em condições desiguais, também, marcam uma desvalorização das atividades manuais. Assim, historicamente foi atribuído um valor inferior ao corpo e os conhecimentos produzidos por esse corpo, desse modo, dentro desse bojo encontram-se os trabalhos manuais dos artesões, dos próprios artistas, e também da cultura corporal.

Contextualizando a discussão para a dimensão escolar, Siquara (2015) identifica o quanto algumas disciplinas escolares que trabalham diretamente com o âmbito do corpo são relegadas a segundo plano, como é o caso das Artes e da Educação Física. Essas disciplinas possuem conhecimentos bem específicos, ambas “... assumem o compromisso de tematizar e possibilitar ao sujeito a apropriação dos saberes produzidos pela via corpórea, ao longo da história” (SIQUARA, 2015, p. 66). Portanto, “... é preciso rever a hierarquia em que conhecimentos da arte e do sensível/corpóreo” (SIQUARA, 2015, p. 66), tendo em vista a formação do sujeito pleno, em que os conhecimentos em conjunto constituem-se como essenciais.

Respalhada por subsídios da teoria social de Marx, Siquara (2015), em vias de superação da dicotomia entre corpo e mente, remete-se ao entendimento de Marx (2008)

para quem o ser tem prioridade ontológica em relação à cognição. Em outros termos, primeiro existiu a natureza, e somente depois no desenvolvimento da natureza, desenvolve-se o ser humano para além do seu aparato biológico. Isto é, a capacidade de pensar e desenvolver-se de forma omnilateral se deu ao agir no mundo, assim, à medida que produz e se apropria do mundo com todos os sentidos, o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades materiais, quanto imateriais. “É por meio do seu aparato corporal que o homem se faz presente no mundo” (SIQUARA, 2015, p. 66)

A autora continua sua mediação com Marx (2008) com o âmbito do corpóreo, trazendo à baila a definição de que o homem é um ser de carência, ou seja, um ser que não tem dentro de si tudo aquilo de que necessita para existir e, portanto, depende da busca dos meios de sua existência fora de si, da interação com o mundo, com as plantas e com os animais. Mas diferente deles, que produzem de acordo com a carência da espécie a qual pertencem, o homem por meio de sua ação intencional no intuito de suprir suas carências sabe produzir segundo a medida de quaisquer espécies, seja uma produção material ou imaterial, ao ponto de se formar com essa produção.

Por meio desta ação intencional, atividade criativa e criadora – trabalho – o ser humano tem a possibilidade de inovar, criar materiais e conhecimentos possibilitando o surgimento de um mundo novo – o mundo social. A partir disso, o homem extrapola suas carências imediatas, e por meio de objetivações, constitui uma natureza humanizada. Esse processo só se dá porque o homem é um ser social, ele se constitui humano na relação com os pares, inseridos no contexto social. “Portanto, o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele” (Marx, 2008, p.106, *grifo do autor*).

Tendo em vista essa compreensão de que os conhecimentos são construídos no âmbito do corpóreo, Siquara (2015) reitera que o conhecimento artístico também é deste âmbito, por estar arraigado à sensibilidade, mas pondera que esse conhecimento torna-se mais enriquecido quando mediado pelo conhecimento intelectual. Portanto, coloca como defesa “...assumir a contribuição do conhecimento estético para a formação humana...” (SIQUARA, 2015, p. 67).

A ilustração dessa argumentação se dá pela fruição do espetáculo de Dança Contemporânea Café Müller, produzido por Pina Bausch, cuja inovação advém da articulação da dança com o teatro. Siquara (2015) explica que caso o sujeito não tenha proximidade com esse conhecimento artístico poderá ficar possivelmente sensibilizado, encantado ou espantado quando assiste a cena, na qual a bailarina é colocada inúmeras

vezes nos braços de um bailarino, por outro bailarino e, em todas as vezes ela cai ao chão sob forte impacto. De acordo, com Siquara (2015)

... caso o sujeito já conheça o trabalho da coreógrafa, suas intenções e proposições para o espetáculo, a fruição será outra [...] No caso do espetáculo citado e que fora criado em 1978, Pina buscou problematizar a falta de contato profundo entre as pessoas, as relações pessoais, a solidão, os encontros e desencontros (2015, p.68).

Nesta observação sobre a formação prévia da sensibilidade, a autora tenta valorizar tanto razão quanto sensibilidade, tendo em vista, a superação de dicotomias.

A autora continua desdobrando que a educação estética, isto é, a sensibilidade humana é experimentada pelo âmbito do corpóreo. Ela apoia-se da produção teórica de Vazquez (2010), que por sua vez entende que o foco da experiência estética está em revelar o humano.

Siquara (2015) indica que para “Marx (2008) foi possível pensar a arte como um caminho para se consolidar uma educação estética” (2015, p. 69), mesmo que o filósofo não tenha se dedicado a uma obra sistemática sobre arte ou educação. Siquara (2015) ainda propõe ampliar a possibilidade dessa educação estética, “... principalmente ao considerar manifestações das práticas corporais (dança, lutas, esportes, jogos, brincadeiras etc.) como manifestações potencializadores para se fomentar a educação da sensibilidade humana” (SIQUARA, 2015, p. 69).

Assim, a Educação Física escolar como área de conhecimento e intervenção que problematiza a dimensão corporal deve estar articulada com vistas à formação de um sujeito pleno, juntamente com outros saberes escolares. Diferentemente, das práticas desenvolvidas ao longo da sua história, como por exemplo, na década de 1960 e 1970, que o esporte de alto rendimento passou a ser parâmetro das aulas de Educação Física implicando em um trato pedagógico que dificultava, quando não impossibilitava a vivência de outras práticas pedagógicas. Ou ainda, quando o rendimento esportivo torna-se a finalidade independente dos meios, representando uma perda, uma precarização de valores relacionados ao humano (SIQUARA, 2015).

A intenção da autora é situar as atuais problemáticas conferidas à corporalidade, tendo em vista que a defesa de uma Educação Física de outrora “...não dá mais conta da pluricidade de conhecimentos e valores que atravessam o corpo, o ser” (SIQUARA, 2015, p. 72). Desse modo, é necessário que a Educação Física contribua com uma parcela do

conhecimento estético, a começar com os aprofundamentos dos seus conhecimentos específicos a partir de suas problematizações.

A autora entende que a prática pedagógica em Educação Física escolar que promoverá uma educação estética ampla e profunda necessita de fundamentação crítica do conhecimento e concepção de homem/mundo/sociedade que permita que o corpo não seja compreendido simplesmente como um organismo, indicando até, que a prática pedagógica pautada pela aptidão física, hipervalorizando a execução técnica, o rendimento, “...trabalha com a dimensão estética, mas de maneira unilateral” (SIQUARA, 2015, p. 72).

Outra pesquisa que buscou aproximar a Educação Física das contribuições teóricas do debate sobre a estética, com base na teoria social de Marx, mas por via da proposta estética do filósofo György Lukács, foi o artigo de Magalhães et al (2014), intitulado como “Sonhos no (de)gelo: a análise fílmica na perspectiva da estética lukacsiana”. Mas diferentemente das outras pesquisas, os autores procuraram demonstrar uma análise estética de um filme.

Este artigo tem como objetivo central analisar o filme “sonhos no gelo”, a partir de uma sinopse interpretativa, que busca trazer as categorias da universalidade, singularidade e particularidade, como bases de reflexão e interpretação, para promover subsídios para o professor refletir, de forma contextualizada, acerca da questão do esporte, da escola, da relação professor/técnico/aluno/conhecimento em uma sociedade regida pelo capital.

De acordo com Magalhães et al (2014) “... a análise interpretativa pode servir no processo de mediação para a apropriação do conhecimento em Educação Física, assim como na Educação. Os filmes cinematográficos podem ser utilizados como oportunidade de entender a própria sociedade e as relações sociais...” (2014, p. 162), desde que sejam utilizados a partir de uma reflexão crítica, com escolha consciente e critérios determinados, para não se perder a possibilidade de mediação para a apropriação do conhecimento.

Cabe ponderar que a abordagem do filme como um facilitador do conhecimento da Educação Física pode assumir o papel de instrumentalização da arte, isto é, o uso da arte como mero recurso para ilustrar os conteúdos. No sentido de evitar essa instrumentalização, por ora entendemos que, deve-se valorizar a arte abordando obras propiciando: a) condições para a fruição; b) noções estéticas introdutórias das diferentes formas artísticas; c) metodologias de análise estética da obra de arte.

Observa-se que a inovação deste artigo está no recurso de metodologia estética da análise fílmica, inspirado na estética do filósofo György Lukács, na direção para aprofundar e enriquecer os conhecimentos sobre o esporte, como a contradição entre competição e competitividade a partir do filme. “Na competição, subtende-se existir respeito às regras, diferentemente da competitividade, que se remete ao vale tudo para conquistar a vitória” (MAGALHÃES, et al 2014, p.165).

É possível evidenciar que não é novidade que a Educação Física tem se aproximado da arte, mais especificamente utilizando obras de arte em atividades de ensino e aprendizagem dos seus conteúdos. Um dos exemplos disso são as pinturas e filmes presentes no “Didático Público do Estado do Paraná”. Com as pinturas: “Crianças do Brasil – O Futebol” (2000), “O Futebol”, de Luiz Ventura; as pinturas: “Futebol” (1935), Meninos Brincando (1955), Picadeiro (1957), Circo (1957), de Candido Portinari; as pintura “O Circo” (1891), “Uma tarde de domingo na ilha de Grande Jatte” (1884-1886), de Georges Seurat; a pintura “Capoeira” (2006), a pintura “Jogar Capoeira” (1835), de Johann Moritz Rugendas; a pintura “O enterro da Sardinha” (1746-1828), de Francisco de Goya y Lucientes; as pinturas “Os camponeses dançam grandes” (1567), “Os Jogos Infantis” (1560), “A dança do casamento” (1566), de Pieter Bruegel; “Baile Popular de Carnaval” (1972), Di Cavalcanti. Ou ainda, com o cinema: Billy Eliot (2000, Inglaterra, direção Stephen Daldry), “O dia que o Brasil esteve aqui” (2004, Brasil, direção: Caio Ortiz e João Dornelas) e “Entre nessa dança: Hip Hop no pedaço” (Estados Unidos, direção: Chris Stokes).

Mas nem sempre essa abordagem tem sido feita valorizando o potencial de fruição das obras abordadas. Neste sentido, Martineli e Borges (2018) analisam a contribuição das obras de arte “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel e “O circo” de Georg Seurat para a compreensão da cultura corporal no Livro “Didático Público do Estado do Paraná” e, constataam “... o caráter ilustrativo das imagens, bem como a descontextualização histórico-cultural das obras e de seus autores” (2018, p. 364).

Para este caso específico Martineli e Borges (2018) entendem que “é necessário avançar nas produções didáticas, superando as incongruências apresentadas no livro analisado, valorizando as imagens das obras de arte, seus artistas e o contexto de sua produção” (2018, p. 364). Em certa medida, evidenciando que é preciso considerar mais questões para realmente valorizar o potencial da arte.

Voltando ao artigo de MAGALHÃES et al (2014), a análise fílmica do filme “sonhos no gelo” é realizada por meio da identificação e interpretação das categorias da

universalidade, singularidade e particularidade. Toma-se como singularidade a questão de ser patinadora, por particularidade as relações éticas na formação do ser patinadora. Além disso, entende-se que a universalidade é a sociedade regida pelo capital (MAGALHÃES, et al 2014, p.165).

Em resumo, mesmo que este artigo ainda seja uma primeira aproximação, ele permite mostrar que as possibilidades da contribuição estética para a Educação Física sejam amplas, podendo estar relacionadas não só a um enriquecimento de ordem ontológica, epistemológica, mas também de enriquecimento didático. Por exemplo, a análise fílmica permitiu constatar que o projeto de conquista da singularidade da vitória a qualquer preço pela técnica/professora constitui-se num valor predominante sob a égide do capital, permitindo desenvolver a condição egoísta, traiçoeira e covarde de alguns sujeitos na sua prática social. Portanto, a competitividade não pode ser considerada prerrogativa da competição esportiva, já que o atual modo de produção preconiza a elaboração de forma desigual e combinada entre a riqueza e a miséria fazendo com que tenhamos uma subjetividade inautêntica, ao ponto de fazer-nos estranhos a nós mesmos, estranhos aos outros e estranhos em relação à realidade coisificando-nos.

Retomando os três últimos trabalhos que debatem a estética, é possível identificar características em comum como um esforço de fundamentação, uma tendência de aproximação das obras de arte e o comprometimento com objetos educacionais de perspectiva crítica.

Ademais, nessa tentativa de identificar os trabalhos compatíveis com nossos pressupostos, é possível reconhecer um atual crescimento das pesquisas e trabalhos acadêmicos abordando o tema estética. Mas cabe ponderar que essa abordagem é feita para diversas discussões no âmbito da Educação Física, embora parte significativa deste número não apresente trato conceitual devido, a ponto de alguns destes usarem referenciais teóricos que implicitamente indicam o sentido da concepção estética abordada (COSTA, 2011; SIQUARA, 2015). Essa situação se agrava com escasso número de produções baseadas na teoria social de Marx (SIQUARA, 2015).

Pressupomos que tal quadro – incipiente – seja uma somatória de fatores, entre os quais se destacam, inicialmente, a hegemonia das biodinâmicas na área, revitalizando o discurso da aptidão física e esportiva alinhada à promoção da saúde. Outro fator, é que, no âmbito das políticas educacionais, a Educação Física tem sido desvalorizada.

Segundo Bracht (1999), essa desvalorização da Educação Física, no âmbito das políticas educacionais, advém da visão neotecnicista da educação, que não reserva

nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público na Educação Física na escola. Essa pedagogia produtivista da educação é decorrente em grande parte das mudanças tecnológicas no processo produtivo, que passou a buscar um trabalhador flexível constituindo novas demandas para a educação, como preparar o cidadão para o novo mercado de trabalho, que tanto tem se aproximado da informalidade, quanto da exigência de qualificação polivalente. Assim, o neotecnicismo, nos marcos do neoprodutivismo, trata-se de uma estratégia para produzir com eficiência de acordo com os interesses do capital, que tem atingido a educação brasileira (SAVIANI, 2013b).

Nesse sentido, adiciona-se a consideração que a revitalização do discurso da promoção da saúde “... é uma tentativa de setores conservadores de legitimar a EF na escola, mas tem pouca probabilidade de encontrar eco, haja vista a crescente privatização, e individualização, da saúde promovida pelo estado mínimo neoliberal” (BRACHT, 1999, p. 82).

Portanto, por definição o neoliberalismo é um projeto de classe, um projeto utópico para a reorganização do capitalismo, que no plano político reestabelece as condições de acumulação das elites e do poder delas. Isso estabelece muitas consequências para as políticas sociais, dentre elas a educação.

2.2. Revisão sistemática: a produção do conhecimento em artigos científicos sobre estética e Educação Física

Nesta parte, empreendemos uma análise da produção de artigos sobre estética, nos periódicos da Educação Física, com a intenção de apresentar as temáticas nas produções, apontar os principais padrões de referencial teórico e levantar as concepções de estética que têm referenciado as produções. A preocupação por trás deste levantamento é compreender as prioridades dos estudos na Educação Física quando se aborda estética e se esses estudos estão orientados na direção da manutenção do status quo ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade.

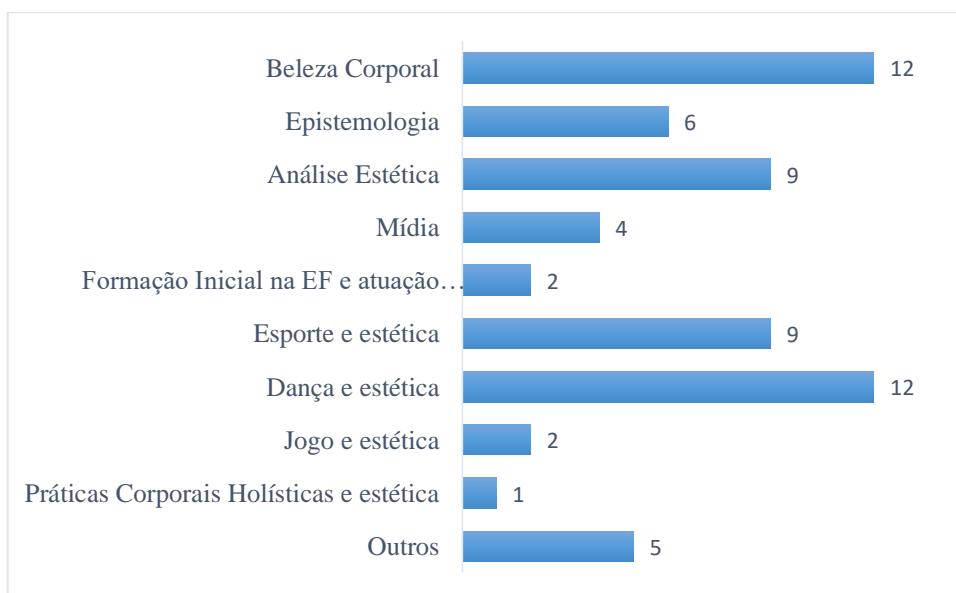
Na primeira fase da pesquisa, levantamos os artigos que tinham como temas Educação Física e estética utilizando a ferramenta de busca do Portal de Periódicos da Capes, resultando em um total de 191 artigos. Em seguida, procedeu-se a análise deste resultado a partir da análise de títulos, resumos, palavras-chaves e a leitura integral dos textos que geram dúvidas para serem reavaliados. Esses procedimentos permitiram selecionar 73 trabalhos, excluindo trabalhos cuja abordagem de estética não era central.

Análises

A partir dos artigos obtidos, pudemos, por meio do viés qualitativo, delimitar categorias a partir dos conteúdos que emergiam dos textos analisados. Logo, as categorias analíticas desenvolvidas a partir do estudo do material empírico expõem os temas da produção, objetos e abordagens. Elas são: Beleza Corporal (19,3%), Epistemologia (10,0%), Análise Estética (14,5%), Mídia (6,4%), Formação Inicial na EF e atuação profissional (3,2%), Esporte e estética (14,5%), Dança e estética (19,3%), Jogo e estética (3,2%), Práticas Corporais Holísticas e estética (1,6%), outros (8,0%) (Estética da Dor e do Abandono no ciclismo, Estética do Congo).

No gráfico 1, ilustramos os principais temas abordados nos estudos sobre estética, classificados nas categorias adotadas em nossa revisão sistemática.

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos envolvendo estética na Educação Física por tema



Fonte: Elaborado pela autora

Beleza Corporal

O tema a beleza corporal, no contexto da produção sobre estética na Educação Física, aborda pesquisas que se referem ao corpo, a partir de discussões sobre padrões de corpo e beleza corporal veiculados, associados à saúde e/ou ao sentido social da beleza corporal, por meio de discurso ou da imagem. Com relação ao sentido social da beleza

corporal há também discussões filosóficas sobre o conceito de beleza natural debatido no contexto da Filosofia, da Sociologia e também da antropologia. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos categorizados no tema beleza corporal.

Tabela 1 – Títulos dos artigos categorizados como beleza corporal e autoria

Título dos artigos	Autor(es)
Do ideal de robustez ao ideal de magreza: Educação Física, saúde e estética	Souza Mendes (2009)
Boa postura: Uma Preocupação com a Estética, a moral ou a saúde?	Vieira e Souza (2009)
Corpos femininos volumosos e estética: discursos contra- hegemônicos sobre beleza em blogs na internet	Godoi (2011)
A Educação Física no ensino médio: um olhar sobre o corpo	Silva, Silva e Lüdorf (2015)
Corpo, estética e ideologia: um diálogo com a ideia de beleza natural	Baptista e Zanolla (2016)
Avaliação da imagem corporal em professores de Educação Física atuantes no fitness na cidade do Rio de Janeiro	Vilhena et al (2012)
A beleza feminina como poder: desvendando outros sentidos para a construção estética de si	Teixeira, Freitas e Caminha (2014)
Representações do corpo masculino na revista Men's Health	Eufrásio e Nóbrega (2016)
La morfología femenina como método de valoración de la estética corporal em estudiantes universitarias de Andalucía	Manuel (2003)
Corpo, beleza e cultura: reflexões a partir da produção científica da Educação Física	Silva; Porpino (2013)
Estética no esporte: notas iconográficas sobre duas "estrelas" Anna Kournikova e David Beckham	Sebrenski, Capraro e Cavichioli (2010)
O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante o IMC	Freitas (2010)
O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual	Lara (2007)

Fonte: Elaborado pela autora

Nos estudos que abordam estética associados à saúde, Vieira e Souza (2009) investigam as motivações daqueles que procuram uma educação postural e abordam

estética como beleza corporal referente à aparência física. Para eles, a estética é um dos motivos que levam as pessoas a procurarem a educação postural, além das razões morais e da preocupação com a saúde. Ainda, nesta direção, Manuel (2003) analisa a morfoestética real e ideal da mulher jovem universitária da Andalucía (Espanña) por meio de exame antropométrico para determinar o índice de massa corporal e a porcentagem de massa magra.

Nesta forma de abordagem, percebe-se que estética aparece na literatura como sinônimo de aparência corporal, em que parte dos estudos não apresenta um tratamento conceitual ao termo, abordando-o com um sentido de aparência corporal restrita a medidas e formas.

Percebemos, que outra parte da literatura traz estética associada a partir de reflexões que passam pela Sociologia ou Antropologia, sendo que, alguns artigos discorrem mais e outros apresentam brevemente acerca de discursos sobre o corpo ou padrão de beleza.

Nos estudos associados ao sentido social da beleza corporal tem-se Godói (2011) analisando discursos sobre corpos femininos volumosos e estética corporal em blogs na internet. Na sua pesquisa, apresenta-se a “...construção de sentidos de beleza funcionando como discursos contra hegemônicos à estética do corpo magro e modelado para repensar a beleza feminina” (GODÓI, 2011, p.168), em um padrão contra hegemônico.

Sebrenski et al (2010) buscou compreender por meio da imagem pública da tenista russa Anna Kournikova e o jogador de futebol inglês David Beckham, como a estética corporal tem composto o espetáculo esportivo. Considerou-se que a exposição corporal dos atletas é evidente, sendo destacados pela beleza física e movimentando um mercado em torno dela.

Eufrásio e Nóbrega (2016) também abordam essa relação entre corpo e estética a começar pela imagem corporal, compreendida como padrão corporal a partir da discussão de Vigarello (2006), com a intenção de analisar o corpo masculino na revista Men's Health.

Silva, Silva e Lüdorf (2015) investigam os aspectos relacionados ao corpo na contemporaneidade destacados pelos professores de Educação Física, em um recorte da realidade escolar do Ensino Médio, no Rio de Janeiro. Eles constatam que a estética e saúde sobressaem no discurso dos professores, em que estética, aparece referindo-se às questões estritamente físicas e à aparência ideal e à busca pelo corpo que é considerado belo.

Souza Mendes (2009) indicam que a Educação Física promove uma conexão entre a ideologia do ser saudável e um padrão particular de estética corporal, o ideal de robutez e o ideal de magreza. Vilhena et al (2012) busca identificar as distorções de imagem corporal entre os sexos, em professores atuantes no mercado fitness do Rio de Janeiro. As distorções constatadas levam os pesquisadores a considerações de preocupação com construção ideal de corpo entre os docentes.

No estudo de Silva e Porpino (2013), percebemos o trato com a estética a partir de teorias sobre o corpo que abordam uma discussão sobre a beleza corporal. Elas constataam que as compreensões do corpo e beleza vêm sendo ressignificadas ao abordar novas concepções estéticas de belo relacionadas às singularidades expressas no corpo humano e na cultura. As autoras analisam produções acadêmicas, no formato de dissertações, na Educação Física, que discorrem sobre corpo e beleza. Com base na discussão que fazem das dissertações analisadas evidenciam, no texto, referências sobre o corpo de Le Breton, Lévi-strauss, Merleau-Ponty. Assim, constataam que as concepções de corpo e beleza compreendem corpo como condição cultural, com uma dimensão de sentidos e valores conferidos pelo mundo, em que o corpo não é só um mero receptor. Além disso, apontam que a Educação Física, em seu contexto educativo, quando aborda essas novas discussões sobre o corpo e a beleza pode produzir indivíduos críticos frente aos sentidos corporais que permeiam a sociedade, ou seja, entendem que as apreensões críticas dos conceitos de beleza favorecem o aprimoramento dos sentidos humanos.

Percebemos, que outra parte da literatura traz a estética a partir de um tratamento conceitual que passa pelas teorias estéticas relacionadas à Filosofia da Arte ou propriamente a Arte.

Nesta linha de estética associada a padrões de beleza corporal, Freitas et al. (2010) propõem-se a confirmar a existência de um padrão de beleza construído socialmente sobre o corpo feminino com o auxílio da filosofia e do parâmetro do Índice de Massa Corporal. Os autores afirmam estar em sintonia a Simmel (1988) que trata a beleza como qualidade do ser humano e a Kant com a definição de belo como algo que encanta, trazendo ao semblante do ser humano a viva sensação. Apresentam a compreensão de corpo belo, como aquele cujas formas provocassem sensações e seria possível afirmar que corpos com determinadas medidas fossem mais agradáveis aos sentidos de diversos indivíduos. O estudo aponta a tendência à uniformidade na percepção do corpo belo realizada por estudantes e profissionais de Educação Física.

Teixeira, Freitas e Caminha (2014) abordam a estética como aparência corporal, destacando a relação de gênero e a beleza corporal, usando como referência Michael Foucault. Os autores percebem, ainda, que o culto à aparência corporal das mulheres tem ganhado contornos advindos da economia da beleza com a aceitação social em detrimento do risco infligido à mulher. Além disso, consideram que anabolizar a vida representa uma configuração existencial peculiar da cultura somática.

Em Lara (2007), foi possível perceber a aproximação com a estética a partir do sentido ético-estético do corpo, entendido "... como dimensão humana que traduz a forma do homem ser, agir e sentir em suas relações sociais, marcada por sua racionalidade sensibilidade e capacidade criadora, disciplinada ou transgressora" (p.115). Lara (2007) investiga a construção cultural do sentido ético-estético do corpo na cultura popular e percebe que "...a construção do sentido-ético e estético do corpo na estruturação do campo gestual não se dá de forma isolada, mas depende de inúmeras relações próprias da vida comunitária" (p. 126). Por isso, Lara (2007) aponta a possibilidade de pensar o trato pedagógico do campo gestual popular para além da abordagem meramente técnica do movimento, com a abordagem do contexto e da sua estrutura complexa forjada na cultura popular de ordem religiosa, lúdica, laboral, coletiva, normativa, dentre outros(as). Mas destaca a negação a uma dimensão totalizante do trato da cultura popular no sistema escolar, mesmo quando visto como forma de resistência a uma educação que tenha no "erudito" o único meio de conhecimento.

Ainda, no contexto da produção sobre estética na Educação Física, a beleza natural aparece para refletir sobre a ideologia da beleza pela imagem do corpo humano. O tema refere-se ao conceito filosófico que associa beleza à natureza.²⁰ Baptista e Zanolla (2016) discutem a perspectiva dialética da beleza natural em Adorno, considerando sua concepção crítica de beleza corporal. Destaca-se a concepção de beleza natural como "...dissonante e parte na natureza orgânica e social, relacionada a cultura como obra de arte" (p.1009). Logo, aponta-se esta ideia como fértil para pensar a ideologia da beleza pela imagem do corpo humano. De acordo com os autores, "... na lógica da indústria cultural a standardização é um componente de controle social, resistir à ideia de uma

²⁰ Diferentemente de Adorno, Lukács (1967b) aborda o conceito de beleza natural, para problematizar se as vivências naturais têm ou não um caráter estético, no sentido de questionar como se dá a relação entre beleza natural e o belo artístico. Ele desenvolve com base na divisão social do trabalho para o desenvolvimento dos indivíduos e no conceito de natureza em Marx, a partir de uma perspectiva sócio histórica, que a base das experiências entre a humanidade e o meio natural tratam-se pertencentes ao âmbito do agradável, inferindo que assim não se trata de uma natureza estética e nem guia do comportamento ético, mas são importantes para o desenvolvimento da personalidade privada.

beleza comum e generalizada é uma forma de tentar garantir, através de uma consciência estética, a individuação e a emancipação do ser humano..." (p.1009). Por isso, os autores consideram que a beleza natural de cada pessoa trata-se de uma forma de resistência à lógica da sociedade baseada na padronização humana em termos objetivos e subjetivos.

A partir desta apresentação de diferentes estudos categorizados na categoria de beleza corporal mapeamos que a maioria dos estudos aborda beleza corporal apenas como sinônimo de aparência corporal, frequentemente associada à ausência teórica do conceito, conforme já foi dito. Desse modo, a preocupação gira em torno das medidas corporais e do impacto que elas têm tanto para a saúde quanto para a percepção da imagem do corpo.

Ao contrário destas produções com ausência teórica de estética houve as pesquisas com tratamento conceitual explícito a partir de teorias estéticas. Como o artigo de Freitas (2010) com a teoria estética de Kant, em Teixeira, Freitas e Caminha (2014) os estudos de Foucault sobre o corpo e produção da beleza, em Eufrásio e Nóbrega (2016) os estudos de Vigarello sobre a estética das singularidades expressas no corpo a partir da vontade e em Baptista e Zanola (2016) a Teoria Crítica Frankfurtiana a partir da beleza como sinônimo da experiência estética frente ao modo de produção capitalista.

Epistemologia

No contexto da produção sobre estética na Educação Física, estudos de epistemologia referem-se a uma abordagem de estética e ética do corpo para pensar a área, ampliação da compreensão da estética para que todas as experiências corporais possam ser vistas como experiências de caráter estético. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos relacionados ao tema epistemologia.

Tabela 2 – Títulos dos artigos relacionados à epistemologia e à autoria

Título dos artigos	Autor
Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico	Lima (2000)
Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da Educação Física	Nóbrega (2001)
A estética como perspectiva de ensino na Educação Física Escolar: um diálogo com alunos do ensino médio	Nobrega Oliveira e Medeiros (2014)

Linguagem, corpo e educação física: o sempre insuficientemente dito	Fensterseifer e Johann (2021)
A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista	Eussea et al (2016)
O corpo e o movimento como matrizes de criação e conhecimento: paralelos entre a poiésis grega e o vitalismo schopenhauriano	Roble et al (2012)

O estudo de Lima (2000) analisa o pensamento epistemológico da Educação Física brasileira, pela vertente científica e pela vertente pedagógica²¹, questionando as condições de constituir um campo científico centrado nas práticas corporais que substitua as abordagens disciplinares. Mas aponta que a incursão das ciências já constituídas impede a construção de uma ciência específica da Educação Física. Sugere também que a problemática da legitimidade acadêmica e social da Educação Física seja retomada pela via da discussão ética e estética do corpo.

Lima (2000) acredita no trânsito de paradigmas cientificistas a paradigmas éticos e estéticos. Ainda, especula que "...a Educação Física, quem sabe, descubra-se não como ciência, mas como arte e aceite o desafio de poder manter-se sobre leves cordas e possibilidades, e, mesmo diante de abismos, dançar ainda" (p.101, 2000).

O artigo de Nobrega Oliveira e Medeiros (2014) reflete sobre a estética no âmbito escolar da Educação Física como perspectiva de ensino, a partir dos resultados da pesquisa dialogada com os alunos do Ensino Médio, além do estudo teórico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva que utiliza o questionário como instrumento para analisar as compreensões de beleza de alunos das escolas: Cooperativa de Parelhas (RN) e do Colégio Impacto (Natal, RN). Os dados apontam, principalmente, para questões relacionadas à aparência de um corpo belo, padronizado e difundido na sociedade.

As autoras explicam que o "...fato da estética estar historicamente ligada à arte leve ao entendimento de que aquela tenha pouca relação ou nenhuma com a Educação Física" (2014, p.4). Desse modo, propõem a ampliação do termo estética para definir as experiências corporais como experiências de caráter estético. Nobrega Oliveira e

²¹ Na vertente científica, Lima (2000) identificou a proposição da Ciência da Motricidade Humana (Manoel Sérgio), da Ciência do Movimento Humano (Canfield), a Cinesiologia (Go Tani) e as Ciências do esporte Gaya. Já na vertente pedagógica, identificou a Cultura corporal de Movimento (Bracht), a Educação Física como ciência da prática: do colonialismo epistemológico à articulação de um campo interdisciplinar (Gamboa), a Educação Física como arte da mediação (Lovisoló), a Teoria da Educação Física como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão (Betti).

Medeiros apud Porpino (2014) entendem a experiência estética “...como uma eminência corporal, que se manifesta e toma sentido no corpo, na identificação recíproca com os objetos, com os outros seres humanos e com a natureza da qual o próprio homem constituído e constituinte” (2014, p.5). E partir disso, Nobrega Oliveira e Medeiros (2014) apontam uma educação que contemple as aventuras pessoais, os acontecimentos banais, ou históricos, a linguagem do corpo, uma educação que desperte a sensibilidade.

Fensterseifer e Johann (2021) tratam da linguagem e seus entrelaçamentos com o tema do corpo e a responsabilidade pedagógica da Educação Física no interior da Área de Linguagens. Também consideram que o conhecimento, emergente das experiências de linguagens, permite um saber ético-estético, expressivo e reflexivo.

Eussea et al (2016) propõem que a prática pedagógica seja considerada a partir da arte vivencial de Hans-Georg Gadamer, que é a arte determinada por uma vivência estética, que por sua vez trata-se de uma criação que advém da abertura para vivenciar esteticamente um espaço, que tem tido algum efeito particular, mas que confere significado duradouro. Os autores situam a arte vivencial nos três grandes momentos da estrutura de uma prática pedagógica: planejamento, execução e avaliação.

Para Nóbrega (2001), a estética compõe o cenário epistemológico, juntamente com a ontologia, o ético, o lógico e o metodológico. Para a autora, a abordagem estética diz respeito aos diferentes sentidos produzidos pelo corpo em movimento, pela perspectiva fenomenológica como novo logos para o conhecimento, pois assim considera-se o corpo expresso através dos discursos produzidos por diferentes instituições sociais, observando-se o modo como influenciaram e influenciam a experiência vivida. Portanto, a “...Educação Física ao ater-se a cultura de movimentos coloca-se nesse espaço de produção de subjetividades, havendo a necessidade de ressignificar suas práticas” (p.8, 2001). Nesta produção de subjetividades, modos de ser e de conviver identificam-se como se articulam o conhecimento do corpo e o conhecimento da Educação Física, vislumbrando-se possíveis cenários epistemológicos e de intervenção nesta área.

Roble et al (2012) aborda a estética como saída para fundar novos saberes para o corpo a partir da ciências poiéticas, já que o movimento é matriz de criação. O artigo faz uma reflexão sobre corpo e sua relação com o conhecimento, a partir da epistemologia aristotélica, pela distinção entre Theoria, Praxis e Poésis. Propõe uma mudança de paradigma conjugando saberes teóricos, práticos e poiéticos sobre o corpo e o movimento. O suporte dos autores se dá na filosofia vitalista.

Análise estética

A temática análise estética, no contexto da produção estudada sobre estética na Educação Física, aborda pesquisas que se referem a análises estéticas de séries e filmes que representam o corpo, a luta, o esporte, o espetáculo de dança, crônicas esportivas e o repertório musical de skatistas. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos categorizados no tema análise estética.

Tabela 3 – Títulos dos artigos categorizados como análise estética e autoria

Título dos artigos	Autor
Eternamente jovem: corpo malhado, ficção televisual e imaginário	Silva e Gomes (2008)
Os discursos de corpo bem dito, mal dito e não dito: uma análise a partir de filmes	Gomesa e Caminha (2013)
O caminho-via marcial no cinema japonês: estudos sobre a representação do Budo em Sanshiro Sugata e Kuro Obi	Souza (2013)
Sonhos no (de) gelo: a análise fílmica na perspectiva da estética lukacsiana	Magalhães, Batista e Garcia (2014)
Feminilidades e masculinidades na cena contemporânea: análise do espetáculo caminho da seda - raça cia. de dança de São Paulo	Assis et al (2015)
A Copa do Mundo de 1982 e o “turbilhão de emoções” nas crônicas de Nelson Motta	Lise, Capraro e Cavichioli (2015)
“A legenda dos Gracie”: uma análise da crônica de Nelson Rodrigues	Lise, Santos e Capraro (2014)
“Olhos masculinos nascidos para a contemplação do belo”: a relação entre esporte e mulher na crônica esportiva brasileira	Souza, Capraro e Jensen (2007)
A experiência de ver filmes na formação inicial de professores de Educação Física	Pinto e Pereira (2005)
Gosto musical e hexis corporal: a questão do estilo na prática do skate de rua em Ponta Grossa-PR	Barreto, Barros e Oliveira Junior (2017)

Fonte: Elaborado pela autora

Silva e Gomes (2008) interpretam as imagens televisuais do corpo, na ficção seriada “Malhação”, com vistas a compreender o imaginário coletivo que circula nas academias de ginástica, a partir de uma opção epistemológica estética. De acordo com os autores, isso significa que por meio da teatralidade se “...aprecia a forma (aparência) como aquela capaz de tornar visíveis elementos invisíveis (estrutura do imaginário)” (p.198,

2008). Indicam que essa ficção televisual traz de volta o mito da juventude de Apolo, como o atualiza, na medida que atrela felicidade, não mais à idade do jovem, mas ao corpo com uma aparência jovem, enfatizando que a felicidade deixa de ser temporal para ser corporal, então basta que os corpos estejam modelados.

Gomesa e Caminha (2013) investigam e discutem os discursos de corpo (bem dito e mal dito) e as práticas corporais exibidas no cinema. O corpus de análise é constituído por 15 filmes internacionais (1995-2009), observados sistematicamente, e interpretados por meio de análise fílmica, que gerou diagramas interpretativos. Concluiu-se que existe um modelo biopolítico que predomina nos filmes como expressão do corpo bem dito e que para a sua produção os personagens lançam mão de práticas corporais, com destaque para a cirurgia plástica. Em um polo distinto, os corpos mal ditos são retratados como carentes de reparos e susceptíveis de julgamento. Sugere-se a existência dos corpos não ditos, que são fruto da alienação de si na busca exacerbada pelo corpo bem dito das telas de cinema.

Souza (2013) aborda a estética a partir de uma análise de filmes proposta por Penafria para analisar a presença do *Budo* no cinema japonês e também a partir da consideração da dimensão estética das práticas marciais orientais. O autor considera que os filmes analisados, “Sanshiro Sugata” (1943) e *Kuro Obi* (2007) demonstram os princípios ético-filosóficos presentes no *judo* e *karate* formados pela religiosidade e moralidade advindas da sociedade japonesa da época, que legitimam os elementos constituintes da identidade nacional.

O entendimento de que a análise fílmica contribui com processos educativos, também é visto em Magalhães et al (2014), cujo trabalho faz uma análise do filme “sonhos no gelo”, a partir de uma sinopse interpretativa, que busca trazer as categorias da universalidade, singularidade e particularidade, a partir de Lukács, como base de reflexão e interpretação, para promover subsídios para o professor refletir de forma contextualizada acerca da questão do esporte, da escola, da relação professor/técnico/aluno/conhecimento em uma sociedade regida pelo capital. Conforme exposto pelo autor, a análise fílmica pode ser aplicada no processo de mediação para a assimilação de conhecimentos no âmbito da Educação Física. Os filmes podem ser um canal para apreender construções sociais, desde que propiciem as condições para uma contemplação crítica.

Assis et al. (2015) realizam uma análise estética do espetáculo de Dança “Caminho da Seda”, da Raça Cia. de Dança de São Paulo. Além disso, usam o sentido de

aparência corporal, no termo, estética dos movimentos dos dançarinos. Os autores observam as representações de feminilidade e masculinidades por meio de fotos e vídeos e verificam que se mantêm tradicionais imagens e padrões estéticos da dança, entretanto, há representações que contrastam com estereótipos de papéis sexuais, revelando novas construções de corpo e movimento no espetáculo.

Lise, Santos e Capraro (2014) analisam uma das primeiras crônicas esportivas de Nelson Rodrigues sobre um desafio entre atletas de jiu-jítsu, no ano de 1955. No estudo utilizam alguns conceitos de Antonio Candido e Carlo Ginzburg para a análise. Considera-se uma estética literária e uma linguagem típicas do teatro rodrigueano, dramática e passional, além de reforçar o discurso da família Gracie como criadora e disseminadora do jiu-jítsu no Brasil.

Lise, Capraro e Cavichioli (2015) fazem uma análise estética, a partir de conceitos de Antonio Candido e Carlo Ginzburg, das crônicas esportivas de Nelson Rodrigues sobre o desafio entre atletas de Jiu-Jitsu, Carlson Gracie e Waldemar Santana, no ano de 1955. Souza et al. (2007) também fazem uma análise estética de crônicas esportivas, neste caso, para identificar como a mulher atleta e o esporte feminino foram retratados pelos literatos brasileiros. Os autores destacam ainda, que as impressões masculinas dão muita ênfase na aparência corporal das mulheres, que no artigo é denominado como supervalorização da estética corporal.

Pinto e Pereira (2005) buscam registrar possibilidades de utilização da linguagem cinematográfica como conhecimento na educação do corpo, a partir da construção coletiva de vídeo sobre as Olimpíadas da Escola, em questão e a análise do filme “Boleiros: era uma vez o futebol”, de Ugo Giorgetti. Os autores destacam a importância de um referencial teórico articulado com a arte cinematográfica, bem como a realização de mais pesquisas sobre a temática.

Barreto et al. (2017) abordam estética por meio de uma análise estética musical de um grupo de skatistas e sua relação com o estilo de skate desenvolvido pelos praticantes. Os autores tratam a música e a estética corporal como manifestações do habitus, eles evidenciam as referências musicais e seu impacto na formação do estilo do tipo de skate praticado pelo grupo, a partir da estética musical e hexis corporal de Bourdieu.

A temática mídia, no contexto da produção estudada sobre estética na Educação Física, aborda pesquisas que se referem a estratégias discursivas para associar produtos e padrão estético. Trata-se de um relato de experiência de um banco de dados sobre esporte e arte para formação estética na Educação Física, apreciação da beleza estética do espetáculo esportivo dos meios de comunicação em massa e a estética dos discursos da mídia impressa sobre o papel da dança em projetos sociais. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos categorizados no tema mídia.

Tabela 4 – Títulos dos artigos categorizados como mídia

Título dos artigos	Autor
Culto ao corpo e exposição de produtos na mídia especializada em estética e saúde	Oliveira et al (2010)
O esporte como uma forma de arte: diálogos entre (duas?) linguagens	Melo (2005)
O projeto "esporte e arte: diálogos": a construção de um banco de dados	Melo et al (2007)
Educação Física e televisão: reflexões sobre sensibilidade, tecnologia e conhecimento	Araújo e Porpino (2007)
O dito e o interdito análise das formações discursivas produzidas pela mídia impressa acerca do papel atribuído a dança em projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro	Assis (2005)

Fonte: Elaborado pela autora

Oliveira et al (2010) investigou as estratégias discursivas presentes na revista Boa Forma para identificar o apelo mercadológico de tais discursos. A pesquisa mostrou que as informações contidas nas revistas especializadas em saúde e beleza têm a tendência de estimular intervenções para a transformação do corpo e os produtos que prometem transformações no corpo fazem parte da aposta para alcançar um padrão estético.

Melo et al (2007) relatam a experiência de utilização de recursos computacionais, no sentido de construir e alimentar um banco de dados, para potencializar o alcance dos intuítos do projeto “Esporte e arte: diálogos”, que são: a) mapear obras artísticas em que o esporte é tematizado/representado; b) discutir os diálogos intersemióticos possivelmente observáveis entre esporte e diferentes manifestações artísticas; c) desenvolver estratégias didático-metodológicas construídas a partir do diálogo entre esporte e diferentes linguagens; d) discutir as representações de esporte nas obras de arte. No trabalho abordam a disciplina filosófica da estética com a intenção de ampliar as considerações da área sobre o papel do esporte na sociedade.

Referenciados por Adolfo Vázquez entendem que estética não está relacionada somente à arte, mas está na natureza, na indústria e na vida cotidiana, porque os indivíduos vivem em situações estéticas e são guiados por uma consciência ou ideologia estética. O conceito de estética está relacionado ao conhecimento sensível, ligado às sensações, aos sentidos, algo para o qual fomos educados cotidianamente e que interfere nas escolhas de cada um.

Para Melo et al (2007), umas das responsabilidades pedagógicas deve ser a educação das sensibilidades. Por isso, entende-se que a arte é uma ferramenta importante para a área de Educação Física. Neste sentido, propõe-se a apreciação das manifestações artísticas (cinema, artes plásticas, música, artes cênicas, relacionadas ao esporte, para a Educação Física contribuir com a formação estética do aluno).

Araújo e Porpino (2007) analisam como os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, interferem na apropriação do conhecimento da Educação Física com base no esporte. Eles propõem uma abordagem pedagógica que inclui a apreciação do espetáculo esportivo na televisão, com o objetivo de contribuir para diferentes formas de sensibilização corporal. Destaca-se a importância de apreciar a beleza estética do espetáculo, mas também de fazer uma reflexão crítica sobre ele.

Assis, Correia e Teves (2005) investigam as formações discursivas que a mídia impressa construiu na última década sobre o papel da dança em diversos projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro. No trabalho constatou-se que as reportagens jornalísticas fornecem pistas de como se formam as construções imaginárias em relação ao papel da dança nestes projetos. A prática da dança assume uma dimensão moralizante de correção e ajuste social. Além da negação das dimensões da ludicidade, da gratuidade, da arte e da estética.

Formação Inicial na Educação Física

Nos estudos sobre formação inicial na Educação Física e estética, encontramos uma aproximação do sentido educativo da arte e a indicação da abordagem dança para formação estética e uma identificação da prática pedagógica como arte na formação inicial. Abaixo, apresentamos a tabela dos artigos relacionados ao tema formação inicial.

Tabela 5 – Títulos dos artigos relacionados ao tema formação inicial

Título dos artigos	Autor
Estética, formação inicial e dança: um olhar para a formação de professores de Educação Física	Rocha e Rezer (2015)
Experiência estética e formação inicial de professores: um olhar para o campo da Educação Física	Dal-cin e Rezer (2018)

Fonte: Elaborado pela autora

Rocha e Rezer (2015) buscam as contribuições da teoria estética adorniana para a formação inicial em Educação Física. Os autores admitem que a organização da obra do autor tenha insuficiências devidas a sua morte prematura, além disso, a reflexão estética para Adorno provém da sua relação com a arte e não com outros elementos da cultura. No entanto, justificam que decorrente ao caráter maduro da sua teoria com relação à abordagem de outras formas artísticas, isso credenciaria de certa forma refletir para além de uma certa forma de arte.

Eles partem do pressuposto “... de que entender a Educação Física como possibilidade de experiência estética é contribuir com a sua legitimação no campo da educação, intermediada pelos elementos da cultura corporal de movimento” (ROCHA; REZER, 2015, p.866). Entendem que o sujeito que se movimenta experimenta a sua realização em várias dimensões, inclusive a estética, então o uso da dimensão estética na abordagem pedagógica das manifestações da cultura corporal de movimento seria uma possibilidade de qualificar a intervenção pedagógica. Destaca-se que não se ensina somente pela experiência, mas pelo pensamento crítico.

Rocha e Rezer (2015) realizam um esforço para explorar outros caminhos diferentes do percurso da racionalidade, para contribuir com a formação crítica dos sujeitos. Como a busca da “... dimensão estética do humano através de um saber sensível, nos propondo um encontro do próprio ‘eu’ (experiência vivida) com a realidade (realidade vivida), promovendo novas formas de conhecimento sob o critério da sensibilidade” (2015, p. 868).

Entretanto, alertam que não estão sugerindo uma estetização da área, indicam, inclusive, que uma possibilidade desta aproximação da estética pode ser por meio da dança, visto que ela representa a possibilidade significativa da teoria estética, por conta da sua especificidade de ser arte, que necessariamente passa pelo campo da estética.

Rocha e Rezer (2015) apontam também que a teoria estética contribui pela possibilidade de qualificar a futura intervenção e apontar um olhar mais sensível para a educação, através de uma reeducação dos sentidos permeada pela reflexão filosófica

ligada à arte. Os autores entendem, ainda, que as experiências sensíveis em dança despertam os sentimentos e sensações através da tomada de consciência.

Dal-cin e Rezer (2018) buscam apresentar as contribuições da experiência estética para a formação inicial do professor de Educação Física, tendo como referencial Gadamer. Para ele, a arte é uma forma de verdade sobre o mundo, portanto ela é crucial para o acesso às verdades fundamentais e ao significado do que é ser humano. A experiência estética é um encantamento, em que o sujeito é tomado pela experiência da arte. Com esse referencial, Dal-cin e Rezer (2018) questionam se é possível pensar a formação inicial em Educação Física como uma obra de arte, pois a estética possibilita pensar em um abrir e escutar novos horizontes de mundo.

Esporte

Nos estudos sobre esporte e estética, em geral, pensam-se as configurações estéticas do esporte ou a associação dele a algum objeto artístico. Encontramos trabalhos que analisam: o esporte como arte; as transformações sociais no esporte como mutações estéticas; a raça no futebol como elaboração identitária da estética do futebol; a união entre esporte e arte por meio da modalidade esportiva da ginástica artística; a relação entre basquete de rua e o movimento cultural *hip-hop* como uma estética esportiva artística diferente da estética esportiva de outros esportes; estética do futebol; estética do rúgbi; estética do taekwondo; e valores éticos e estéticos do Kung-Fu. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos relacionados ao tema esporte.

Tabela 6 – Títulos dos artigos relacionados ao tema esporte

Título dos artigos	Autor
A catarse do espetáculo futebolístico da arte à mercantilização	Simon et al (2013)
O esporte como uma forma de arte: diálogos entre (duas?) linguagens	Melo (2005)
Transformações do esporte: estética e regime de visibilidade (Pós) moderno	Araújo (2012)
Identidades "Raciais" e Identidades Nacionais: as Representações do Corpo Negro na Construção do "Estilo Brasileiro de Jogar Futebol"	Abrahão et al (2011)
O que a ginástica artística tem de artística? Considerações a partir de uma análise estética	Roble, Nunomura e Oliveira (2013)
Espectáculo e reflexividade: a dimensão estética do basquete de rua	Silva e Correia (2008)

Da estética do desporto à estética do futebol	Graça e Lacerda (2011)
Jogo bonito ou jogo feio: o que é e como podemos quantificar?	Montoyaa, Barreirab e Mercadantea (2020)
Produção de forma no esporte: sobre a estética do rúgbi	Gonçalves e Vaz (2017)
Elementos para a compreensão da estética do Taekwondo	Coelho, Kreft e Lacerda (2013)
Valores éticos e estéticos do kung-fu: uma revisão sistemática	Mocarzel, Queirós e Lacerda (2020)

Fonte: elaborado pela autora

Nas produções que abordam o esporte como arte, o artigo de Melo (2005) questiona se o esporte trata-se apenas de um tema e/ou inspiração artística para as obras de arte ou se poderia ser considerado uma manifestação artística estabelecendo diálogos intersemióticos com outras linguagens artísticas. Para desenvolver seus argumentos Melo (2005), considera arte e esporte como linguagens. Ele parte dos estudos de Gordon Graham e Wolfgang Welsch. No caso do primeiro, para apontar a legitimidade do prazer das massas e conseqüentemente outras alternativas de prazer estético; enquanto, no caso do segundo, para apontar que o esporte não é arte, mas sim um outro tipo de arte, além do que, as performances dos atletas devem ser observadas como performances similares às artísticas, mas não no sentido de substituir uma pela outra.

Melo (2005) defende que, em função de deslocamentos conceituais contemporâneos, o esporte tem apresentado potencial artístico e se manifestado como uma forma de arte. Para ele, o esporte tem muitas similitudes com os elementos que compõem o teatro, por isso, a defesa de que o esporte seja arte trabalha no sentido de:

... chamar a atenção para certos preconceitos que podem ainda persistir; de compreender melhor epistemologicamente o fenômeno esportivo; de perceber de maneira mais precisa e multifacetada sua ocorrência social; e fundamentalmente de argumentar que seu diálogo com a arte se deu no nível de linguagens similares que trocaram, se interpenetraram (p.127).

Com certeza realizar estudos sobre o esporte e seu potencial de comoção contribui para um aprofundamento necessário à área. Outro trabalho que se propõe a esse aprofundamento da dimensão estética do esporte é o de Simon et al (2013) que estuda os elementos artísticos e dramáticos do espetáculo esportivo, no sentido de compreender o efeito catártico do futebol que atrai milhares de torcedores. Aponta-se uma relação entre

o futebol e o teatro, assim, a dimensão estética pode ser percebida pelo potencial criativo, que advém de uma atividade lúdica, criativa, subjetiva do ser humano.

Na produção que analisa as transformações sociais no esporte como mutações estéticas, Araújo (2012) reflete sobre as transformações do esporte a partir da comparação entre manifestações deste na modernidade e no período contemporâneo, por meio de referências imagéticas variadas. Apontam-se as mutações estéticas do esporte contemporâneo a partir da sua manifestação (modificações da técnica, regras, etc.) e da sua visibilidade imersa decorrente da cultura contemporânea.

Para Roble, Nunomura e Oliveira (2013), A terminologia Ginástica Artística sugere um grande papel estético para a modalidade e aponta um cruzamento entre o fenômeno esportivo e a arte. O presente artigo busca discutir as premissas desse cruzamento e coloca em pauta conceitos do campo da estética e constatações observadas no contexto atual desse esporte. Nota-se que uma das grandes riquezas da modalidade reside justamente na união desses dois fenômenos, mas que, na realidade, a prática do conteúdo artístico tem sido negligenciada, pouco valorizada ou subaproveitada. O Brasil pode deixar a sua marca no cenário mundial da Ginástica Artística através da combinação do hibridismo e da inventividade que são características da estética brasileira, podendo, inclusive, influenciar o conteúdo expressivo e artístico deste esporte.

Silva e Correia (2008) buscam analisar a relação entre o basquete de rua e o movimento cultural do *hip-hop*, além das tendências das estruturas de comunicação e informações presentes na dimensão do espetáculo dessas novas linguagens esportivas. Os autores consideram que o basquete de rua é arte, que apresenta uma consciência estética do mundo, além de valorizar a construção de novos gestos não apenas em função de sua eficiência, mas também de sua beleza. Para eles, a estética desse esporte não segue o modelo dos esportes institucionalizados.

Abrahão et al (2011) analisaram as representações socialmente construídas sobre a "raça negra" e a sua contribuição para a elaboração identitária da estética do futebol brasileiro pelo estilo de jogar. Como resultado percebe-se que atualizam a tradição do "estilo à brasileira" - o futebol-arte - polarizando-o com o futebol-força. A estética do futebol tem sido marcada pela ideologia da mestiçagem e da participação dos negros nesse processo.

No contexto da produção estudada sobre estética e esporte, percebemos um movimento mais intenso de artigos que versam sobre estética do esporte com

aprofundamento a partir da abordagem de uma modalidade específica, como estética do futebol, estética do rúgbi, estética do taekwondo e valores éticos e estéticos do Kung-Fu.

Graça e Lacerda (2011) realizam um ensaio exploratório sobre a estética do futebol. A discussão aponta que a estética do jogo não se dá de forma espontânea no processo de ensino e aprendizagem, pois precisa de processos que permitam a contemplação e compreensão do futebol como realidade estética. Dá-se a ênfase na liberdade por ser ponte fundamental da expressão estética do corpo no futebol.

Montoyaa, Barreirab e Mercadantea (2020) também pesquisam a estética do futebol, referenciados por Arnold, Best e Edgar, compreendendo que a relação entre estética e esporte é mediada pelo jogo, pois no jogo “... o ser humano age, interage, encena, se comunica, se conhece, cria, reconstrói, se reinventa e redescobre” (LACERDA apud MONTOYAA et al, 2020). De acordo com os autores essa dinâmica permite uma experiência imersa na dimensão da arte e da estética. Ainda, definem estética pela capacidade de sensorialidade e sensibilidade de apreciar ou julgar algo, a partir do livre interesse, sendo motivada pela atração e pelo prazer da experiência. Embora, os autores entendam que nos estudos de estética do futebol não há consenso em relação à extensão da estética e às características de uma experiência estética no futebol.

No trabalho, buscam identificar as variáveis quantitativas de uma partida de futebol que são relacionadas à classificação de jogo bonito ou feio, para percepção do espectador, a partir dos indicadores de desempenho disponíveis no site oficial da FIFA. O jogo bonito foi associado à grande quantidade de finalizações, chances de gols e passes certos. A ausência destes mesmos indicadores foi importante para a classificação dos jogos como feios. Contudo, as variáveis quantitativas identificadas nesse estudo avançam com o debate sobre futebol e estética.

Gonçalves e Vaz (2017) consideram o esporte como artefato estético, obra esportiva quando não associada à cultura corporal, passível de elogio e desfrute na sociedade. Os autores abordam a dimensão estética por meio do conceito de “forma”, fazendo alusão à teoria estética de Adorno, mas destacando que esta teoria não contempla a estética do ponto de vista esportivo, porque o autor focou exclusivamente na esfera da arte. Os pesquisadores uma equipe de rúgbi feminino de Florianópolis para entender como as atletas representam esteticamente o esporte que praticam. Elas simbolizam esteticamente as questões ligadas às formas de jogo, ao belo, ao feio, à técnica, à inteligência e à criatividade, que podem propiciar fruição estética.

Coelho et al (2013) abordam em seu ensaio a estética do esporte e buscam contribuir para a compreensão da experiência estética vivenciada pelo atleta de Taekwondo. De acordo com os autores, a experiência estética ocorre na esfera do sensível no sujeito (o atleta), por meio do seu sentimento de prazer ou desprazer advindo da prática esportiva. A prática esportiva permite ao indivíduo vivenciar o belo ou o feio, ou seja, experimentar em si o valor estético da sua performance em função das suas características particulares. No Taekwondo, essa experiência decorre do jogo, por conta do desafio, da disputa e da imprevisibilidade, gerando situações de risco. “Este arriscar, deslizar na imaginação e na ação, conduzir às vezes ao prazer, às vezes ao desprazer, ambos configuradores da experiência estética” (COELHO et al, p.295, 2013).

Mocarzel, Queirós e Lacerda (2020) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre a importância ética e estética no contexto educativo do Kung-Fu. Identificou-se que quase todos os trabalhos abordam ética e estética de maneira muito abstrata.

Dança

No contexto da produção estudada sobre estética na Educação Física há pesquisas que se referem à dimensão estética dos projetos dos cursos de dança e Educação Física, isto é, a dança com experimentação estética, a constituição da estética de uma companhia de dança, a estética como estrutura da dança contemporânea e da dança do ventre. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos relacionados ao tema dança.

Tabela 7 – Títulos dos artigos relacionados ao tema dança

Título dos artigos	Autor
Dança: sentido estético em discussão	Brasileiro (2012)
A dança "en-cena" o outro: prerrogativas para uma educação estética através do processo criativo	Alves (2009)
Educação estética e Educação Física: a dança na formação de professores	Gomes Júnior e Lima (2002)
Quasar companhia de dança: expressão da contemporaneidade em Goiás	Ribeiro (2003)
Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética	Fiamoncini (2003)
Corpo, estética e dança popular: situando o bumba-meu-boi	Viana (2005)

Dança do ventre: evoluções e proposições de uma década	ROBLE; LIMA (2013)
A dança improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola	Piccinini e Saraiva (2012)
Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética	Saraiva (2009)
Entre o jogo estético e o impulso lúdico: um ensaio de dança	Assis et al.2006
Corpo, dança e criação: conceitos em movimento	Lacince e Nóbrega (2010)
Dança contemporânea: percepção, contradição e aproximação	Souza (2013)
Dança é política para a cultura corporal	Guzzo et al (2015)
Um universo em fronteiras: olhares sobre a experiência estética de dança do grupo univérsica a partir da constituição da masculinidade – 1973	Rodrigues (2015)

Fonte: Elaborada pela autora

De forma mais detalhada Brasileiro (2012), discute a dimensão estética nos projetos dos cursos de dança e Educação Física (UFBA, UNICAMP). Para ela, nos cursos de dança aparecem a proposta de novas metas estéticas. Esta situação chama a atenção, já que é comum vermos anunciadas metas sociais, culturais, educacionais, políticas etc., mas não as metas estéticas. Na análise, a autora utiliza como referência Adolfo Sánchez Vázquez, com o livro “Convite a Estética” (1999) e, Angel Pino, com o texto “A produção imaginária e a formação do sentido estético” (2006). Para a pesquisadora, a dança como produção corpórea é produção artística e, por isso, produto estético, ou seja, saber sensível representado simbolicamente por signos estéticos, que foi organizado para ter o significado artístico situado historicamente e socialmente. Logo, os cursos que tomam a dança como conhecimento precisam ter a perspectiva estética destacada, porque seu objeto é artístico, contribuindo para ampliar as possibilidades de apropriação de conhecimento.

Alves (2009), com base em uma análise interdisciplinar da psicanálise e filosofia propõe uma reflexão sobre a percepção corporal na dança para compreender o processo criativo como um campo de sensibilização do corpo. Nessa perspectiva, entende-se que a dança acontece em estados alterados de consciência, em meio a uma atuação corporal, visto que o processo criativo é um campo de sensibilização corporal, em que arte e

educação encontram possibilidades de diálogo. Inclusive, essa situação acontece, a ponto do autor identificar o processo criativo da dança com processo educativo estético, pois permite ao corpo trabalhar no traço espontâneo do processo criativo.

Gomes Junior e Lima (2002) questionam a discriminação da dança no contexto da Educação Física, apesar de ser um patrimônio cultural. Eles analisam a formação do corpo na modernidade e ressaltam que a dança deve ser abordada como uma forma de reflexão e discussão dos conhecimentos, tanto racionais quanto emocionais, por meio de uma experimentação estética, a fim de preservar nossa identidade cultural e construir um saber universal.

Guzzo et al (2015) contextualizam a história do desenvolvimento do espetáculo de dança defendendo a dança como manifestação artística complexa, que trabalha a partir dos sentidos políticos do corpo, pelo movimento crítico que faz em relação à realidade questionando ou propondo possibilidades de ação e transformação da forma de existir. Cada espetáculo constrói-se por uma maneira coletiva de narrar, posicionar-se e recortar a realidade. De acordo com Guzzo et al (2015), a atuação da Educação Física deve estar atenta à história e contribuindo para a fruição e apreciação da dança como linguagem artística.

Fiamoncini (2003) entende estética referenciada por Maria de Fátima Pombo como domínio fundamental a ter em conta quando se trata de referir o ser humano em toda a sua abrangência, levando em consideração o significado etimológico do termo estética como sensibilidade, ou propriedade de se conhecer através do sentir pessoal/particular. Portanto, o objetivo de Fiamoncini (2003) é estabelecer uma conexão entre dança, arte e estética por meio da busca por elementos nessas áreas, a fim de fornecer uma base teórica para o ensino da dança. De acordo com a autora, na arte há as categorias de criação, expressão e sensibilização que são importantes para o trabalho com a dança na educação. Para ela, a dança é uma das experiências capazes de conduzir a transcendência dos problemas e limitações da vida.

Já o trabalho de Viana (2005), consiste em uma reflexão dos conceitos de corpo em Merleau-Ponty e de experiência estética a partir do pensamento fenomenológico no contexto das danças populares, com foco especial no bumba-meu-boi do Maranhão. A experiência constrói-se na imanência entre sujeito e objeto. O artigo trabalha o corpo na dimensão estética presente nas narrativas do bumba-meu-boi nos ensaios, na confecção de figurino, nas apresentações, nas ritualizações, nos processos de ensino-aprendizagem, na produção e circulação de saberes.

Piccinini e Saraiva (2012), a partir do referencial da Fenomenologia de Merleau Ponty, realizam reflexões sobre a dança e percorrem as ideias de Saraiva Kunz (2003), e Porpino (2006), que busca compreender um conceito de educação pela dança, ao estabelecerem um diálogo entre corporeidade e estética. No trabalho, busca-se elementos para compreender a dança como possibilidade de ressignificar a corporeidade de adolescentes escolares, porque a dança como experiência estética possibilita a percepção do corpo na sua totalidade, quando promove (re)descobertas de novos sentidos. No ensino da dança voltada para a criação, temos a possibilidade do aprimoramento estético dos alunos com relação ao dançar e a apreciação do universo da dança.

No trabalho de Saraiva (2009), é realizada uma reflexão sobre determinados elementos que têm o potencial de aprimorar o ensino de dança no âmbito escolar, sob a perspectiva de uma educação estética. A autora entende que

“...a dança e outras atividades expressivas podem ser um momento possível de transformações, e a via de transformação possível de outros momentos, na perspectiva de um estado estético que provoca o esclarecimento de si e do mundo e compreendendo o outro em si e no mundo, conforme Saraiva-Kunz (2003). (SARAIVA, p.158, 2009)

A partir desta compreensão da possibilidade de educação estética pela dança e atividades expressivas, referenciada em uma abordagem fenomenológica, a autora investiga o ensino da dança e as relações de gênero em turmas do ensino fundamental.

Assis e Correia (2006) propõem uma reflexão sobre a dança à luz das categorias de jogo de Caillois (1958). A pesquisa demonstra que as categorias de jogo (competição, sorte, simulacro e vertigem) se manifestam em diferentes graus no âmbito da dança. Os autores destacam que competições de dança podem sugerir uma tendência de esportivização da dança, em que competição, sorte, simulacro e vertigem podem se combinar com a contemplação, resultando em uma união entre a experiência lúdica e a dimensão estética.

Ainda, nesta frente de estudo, Lacince e Nóbrega (2010) analisaram a narrativa das experiências vividas por três coreógrafos e seus processos criativos: Mathilde Monnier, Philippe Decouflé, Julyen Hamilton. O trabalho encaminhou uma reflexão estética sobre os processos de criação na dança contemporânea, o engajamento do corpo na ação, os investimentos na sensorialidade e os riscos do movimento. De acordo com as pesquisadoras, o corpo produz sentidos relevantes para a criação artística.

Roble e Lima (2013) investigaram como a estética da dança do ventre é concebida pelos entrevistados, e perceberam um aumento nas formas de conceber a estética da Dança do Ventre em território nacional na última década, subsidiada pela disseminação da modalidade, pela facilidade de acesso à informação como a propiciada pela internet, e pela popularização alcançada a partir de novelas e filmes.

Souza (2013) investiga a compreensão do conceito e das características da Dança Contemporânea que os alunos de um curso técnico em Dança Contemporânea de Goiânia possuem.

No estudo de Ribeiro (2002-2003), é examinada a história do Quasar, um grupo de dança contemporânea de Goiás, a partir de duas performances, Versus e Divino. No contexto histórico da dança goiana, a autora entende que a companhia compõe uma nova forma estética, por conta das suas influências de protesto e oposição às técnicas clássicas, além dos aspectos responsáveis pela linguagem construída no grupo pela liberdade. Em Rodrigues (2015) investiga-se a experiência estética da Dança do Grupo Univérsica, surgido em 1973, pela inserção de figuras masculinas no grupo.

Jogo e a estética

Neste estudo, a produção que se refere à temática do jogo aproxima-o da estética por meio de reflexões específicas sobre o jogo e em quais condições há apreensão estética do jogador e também por meio de análises sobre o corpo do jogador de jogos eletrônicos. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos relacionados ao tema jogo.

Tabela 8 – Títulos dos artigos relacionados ao tema jogo

Título dos artigos	Autor
Entre o corpo vivo e o corpo vivido do sujeito jogador: uma ontogênese estética e estesiológica nos jogos eletrônicos esportivos	Araújo e Freitas (2018)
O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social	Retondar (2011)

Fonte: Elaborada pela autora

A temática estética apareceu como pressuposto do jogo, juntamente com pressuposto simbólico e mítico em Retondar (2011). O trabalho reflete o jogo como um dos conteúdos fundamentais de ensino da Educação Física, a partir da fundamentação de Schiller. Retondar (2011) entende que para o jogo se tornar uma possibilidade de

apreensão estética por parte do jogador tem que haver uma obrigação imposta por uma necessidade externa à sua própria realização, mas antes deve ter uma necessidade impulsionada pela liberdade de expressão do jogador.

Araújo e Freitas (2018) buscam uma compreensão estética e estesiológica do corpo do sujeito jogador de jogos eletrônicos, ancorando-se na teoria emersiológica proposta pelo filósofo francês Bernard Andrieu (2014, 2015, 2016). Além disso, destaca em sua pesquisa a aprendizagem corporal/esportiva por imitação do virtual.

Prática Corporais Holísticas

Na produção, encontramos a temática das práticas corporais holísticas relacionadas à estética, no sentido de indicar uma conexão entre a percepção de si com o desenvolvimento da sensibilidade. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos relacionados ao tema práticas holísticas.

Tabela 9 – Títulos dos artigos relacionados ao tema práticas holísticas.

Título dos artigos	Autor
O corpo que nada esquece: sensibilidade, percepção e memórias corporais	Couto e Zamboni (2021)

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa de Couto e Zamboni (2021) investiga o impacto do processo de conscientização do corpo pelas práticas holísticas em um estudo de caso. O trabalho baseia-se em Hermann para definir estética como percepção pelos sentidos e/ou conhecimento sensível-sensorial. Assim, é o processo respiratório que conduz o mundo para dentro do ser humano, por isso, A percepção estética permite potencializar a imaginação necessária ao processo criativo e permitir por meio da imaginação e expressão a possibilidade de libertar o corpo aprisionado que impede a percepção de si. O trabalho apontou que a pessoa participante vivenciou nas práticas corporais holísticas a percepção de si mesma e o enfrentamento de seus conflitos. As vivências corporais encorajaram a reflexão pessoal acerca de confiança.

Outros (Estética da dor no ciclismo / Estética do risco na dança/ Estética do abandono/ Estética do congo)

No contexto da produção estudada sobre estética na Educação Física há pesquisas que se referem à estética com uma determinada sensação associada a um elemento cultural da Educação Física ou ainda, a aspecto da área. Como estética da dor no ciclismo, estética do risco na dança e estética do abandono na prática pedagógica do professor. Abaixo apresentamos a tabela dos artigos classificados como outros

Tabela 10 – Títulos dos artigos classificado como outros

Título dos artigos	Autor
Bandas de congo e política oficial: cenários de tradições e transformações estéticas e corporais	Anjos et al (2013)
"Educación Física": um filme chileno sobre a estética do abandono	Fraga, Dessbesell e César (2012)
Espectáculo "Velox": risco-aventura na dança contemporânea de Deborah Colker	Fonseca e Costa (2010)
Ciclismo, estética e teatro: um olhar sobre o livro Se necesitan héroes – La estética del dolor/Tourmalet	Gomes, Almeida e Moraes (2020)
Estética do invisível e androginia: a dissolução da unidade simbólica de pertencimento como reflexão à Educação Física	Cândido, Suzano e Assis (2020)

Fonte: Elaborada pela autora

Gomes, Almeida e Moraes (2020) fazem uma análise do livro espanhol "Se necesitan héroes – La estética del dolor / Tourmalet", escrito pela brasileira Priscila Requião Lessa e pelo espanhol Miguel Ferrando Rochere, publicado pela Editora La Caja Books em 2018. Aborda-se a estética da dor no ciclismo, principalmente pelas análises e reflexões acerca dos usos da estética como ferramenta analítica do Esporte, além de trazer elementos da aplicabilidade dos esportes através do teatro.

Fonseca e Costa (2010) identificam o corpo em risco e aventura como uma estética do risco na dança contemporânea de Deborah Colker. O estudo interpreta a Coreografia "Alpinismo", em que bailarinos dançam em palco vertical levando a plateia à contemplação da ilusão do risco. Na análise, o corpo em risco é produto da sociedade contemporânea e a sua abordagem no espetáculo dança é só mais uma das diferentes práticas sociais, em que ele pode estar.

Fraga, Dessbesell e César (2012) fazem análise estética sobre a estética do abandono no filme "Educación Física" (2012), onde articula-se a história de um

professor de Educação Física entediado com a vida e sem perspectiva de futuro, com enredo sobre desinvestimento educacional.

Anjos et al (2013) investigaram estética bandas de congo em Vitória (ES) analisando expressões corporais, inserção de novos atores e a relação com o Poder Público. A pesquisa entrevistou três lideranças e como resultado concluiu-se que: a) há transformações no processo de expressões corporais advindas da entrada de novos atores com novas estéticas corporais; b) o Poder Público possibilitou aos grupos se conhecerem e se relacionarem, aderindo a novos arranjos estéticos; c) Identificaram funções e noções de papéis quanto ao gênero dos atores dos grupos analisados.

Considerações

No âmbito desta amostra, observa-se que é perceptível uma tendência de trazer o termo “estética” para diversas discussões, sejam elas ligadas às investigações socioculturais e pedagógicas, de caráter humanístico, ou ligadas às pesquisas biodinâmicas, de caráter biológico. Foi possível identificar temas como: Beleza Corporal, Epistemologia, Análise Estética, Mídia, Formação Inicial na EF e atuação profissional, Esporte, Dança, Jogo, Práticas Corporais Holísticas e outros.

Embora possamos identificar que a área já aborde a estética há algum tempo constata-se a necessidade de aprofundamento. Existem alguns estudos que estão fazendo aproximações com a estética tentando enriquecer o debate, mas muitos revelam um processo de empobrecimento do entendimento sobre estética que hegemonicamente é tratado como sinônimo de beleza corporal ou aparência corporal simplesmente, sem aproximação da reflexão filosófica.

Essa constatação da necessidade de aprofundamento no debate acadêmico da área também foi realizada por Costa (2009) e Siquara (2015), quando analisaram o sentido de estética em periódicos, encontraram uma produção recente e incipiente que carece de maiores desenvolvimentos. As autoras observam que o termo estética é usado com vários sentidos indicando ser um termo polissêmico na área, ou seja, não há uma homogeneidade quanto ao seu entendimento. Por isso, indicam quatro sentidos percebido nos artigos da Educação Física: a) aparência corporal; b) configurações e possibilidades de vivência de uma prática corporal; c) arte; d) âmbito do viver humano ligado à sensibilidade ou discussão filosófica vinculada à sensibilidade.

Essa polissemia do termo estética também foi percebida na amostra dos artigos analisados nesta tese. Como já foi descrito em cada uma das temáticas, houve a abordagem de estética como sinônimo de aparência corporal e beleza física. Também houve a estética sendo usada com o sentido práticas corporais associadas à arte, como a dança. Ou ainda estética sendo abordada como práticas corporais cujas configurações ou possibilidades de vivência, no caso da nossa amostra referindo-se ao esporte e ao jogo. Já o outro sentido percebido, na produção, é a abordagem de estética como âmbito do viver humano ligado à sensibilidade ou à discussão filosófica vinculada à sensibilidade.

Entendemos que a abordagem de estética na Educação Física tem se dado ligada a outros objetos da realidade que não sejam objetos artísticos, ou seja, apresenta a estética como “recepção estética da realidade”. Essa recepção estética da realidade ligada à realidade: a) da percepção do corpo; b) da formulação de concepção de beleza corporal pela vida em sociedade; c) da vivência de objetos culturais marcados pelo processo de mercadorização da sociedade do capital ou não; ou ainda, d) da experiência de apropriação de objetos culturais. Mas nem sempre essas abordagens são referenciadas ou articuladas a alguma teoria estética.

Ao que parece, em grande parte dos artigos analisados, há o desenvolvimento da discussão estética a partir da recepção estética da realidade pela percepção do corpo e da formulação da concepção de beleza corporal pela vida em sociedade. Logo, trata-se do desenvolvimento de uma discussão ligada à parte da teoria estética, onde não se considera o todo. Talvez seja por isso, que o entendimento de “estética” como padrão de beleza é hegemônico e atravessa as diferentes categorias analisadas.

Ainda, por intermédio da produção acadêmica analisada, foi possível reconhecer a escassez do referencial marxiano nas discussões de estética da área. Entendendo que a abordagem estética é determinante para a compreensão da formação da sensibilidade humana, além de revelar que as faculdades de criação e apropriações artísticas e culturais são resultados do desenvolvimento histórico.

A Educação Física, por intermédio da sua produção acadêmica na biblioteca de Periódicos Capes, tem indicado: a) a sua relação com a estética a partir de estudos não referenciados, ou seja, não articulados às teorias filosófica, o que demanda para a área mais aprofundamento conceitual e teórico; b) a sua relação com a estética a partir de estudos referenciados, em sua maioria por uma abordagem pós-moderna. Essa incidência da agenda pós-moderna, a qual frequentemente tem sido associada aos giros linguísticos e pragmáticos. Dentro dessa abordagem localizam-se a auto denominação das teorias pó-

críticas, as neo pragmáticas e as pós estruturalistas. Em suma, o pensamento pós-moderno apresenta a ideia de que todos os discursos são válidos para explicarem a realidade, independentemente do critério de verdade, (SANCHEZ GAMBOA, 2007).

CAPÍTULO 3 – Mediações da discussão dos estudos estéticos de Lukács com a Educação Física: primeiras aproximações

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira (1974)

Na epígrafe, Manoel Bandeira expõe pela poesia por ele escrita em 1947, a interpretação da realidade humana no contexto da década de 1940, no Brasil. Essa epígrafe não é apenas uma ilustração ou abstração da condição humana na miséria. O poema permite que compreendamos que estamos diante de algo concreto, real, vivenciado pela sociedade brasileira na década referida, mas ainda vivenciada por nós contemporaneamente. Trata-se da problemática da alienação, por meio de versos que conduzem o leitor a surpreender-se com a dificuldade de sermos humanos na sociabilidade do capitalismo.

Existem outras formas de compreender a alienação na vida humana no cotidiano do capitalismo, mas por meio da obra de arte autêntica é possível ter a revelação e o adensamento de reflexões sobre a vida, sobre a sociedade e a humanidade. O depois da catarse é marcado pelo retorno do indivíduo à cotidianidade com as mesmas finalidades de antes, mas é um retorno onde o indivíduo mobilizado pela arte passa a analisar e ver a vida por uma forma distinta, quando comparado ao antes da experiência estética.

Assim, neste capítulo, iniciamos um processo de mediação do aporte teórico estudado e a Educação Física, ocupando-nos em responder de que forma a Educação Física pode contribuir com a revelação e/ou adensamento de reflexões sobre a vida do ser humano em determinado contexto da realidade? De que forma as investigações estéticas de Lukács podem contribuir com as reflexões e vivências da cultura corporal? Será que as vivências e reflexões sobre a cultura corporal podem combater a alienação?

Neste capítulo, iniciamos um movimento para mediar as contribuições dos estudos estéticos de Lukács e as especificidades da Educação Física Escolar. Entendendo que há nestes estudos estéticos uma legítima preocupação com o gênero humano e a busca de uma vida plena de sentido, que são pontos nos quais acreditamos que a Educação Física deveria ocupar-se.

A ciência, a arte, a ética, a filosofia, etc., para Lukács são complexos sociais que surgem e se desenvolvem para atender as necessidades humanas específicas postas pelo processo de sociabilização, considerando que esse processo se dá a partir dos resultados do desenvolvimento do trabalho, na produção da vida material e imaterial, em que o ser humano tem sido impulsionado. Como já vimos, a arte tem um papel importante para a humanidade²².

Desse modo, abordamos inicialmente alguns dos pressupostos para pensar os estudos estéticos de Lukács na Educação Física como resultado das primeiras aproximações desta tese. Argumentamos que a área deve preocupar-se com: a) o desenvolvimento da autoconsciência do gênero humano; b) a elevação da subjetividade desenvolvida no cotidiano; c) a formação omnilateral; d) a educação dos sentidos humanos pela via corpórea e construção de espaços para apreciação e fruição; e) o método lógico-histórico do conhecimento com ênfase à particularidade; f) as construções de espaços para afirmação da capacidade criadora do ser humano. Em seguida, apresentamos o método ontológico-genético de Lukács como possibilidade ao estudo da gênese e da estrutura de cada elemento da cultura corporal, no sentido de permitir uma aproximação com as suas particularidades e o conhecimento acumulado pela humanidade. Também analisamos os objetos de estudo da Educação Física a partir do ciclo problemático do agradável, aproximando a cultura corporal do debate de objetos estéticos e pseudo-estéticos discutidos por Lukács. Por último, indicamos como é fértil a aproximação do ensino e aprendizagem em Educação Física de obras de arte, no sentido de aprofundar os conhecimentos da cultura corporal a partir da obra de arte autêntica.

3.1. Pressupostos para pensar os estudos de Lukács na Educação Física

²² Isso não significa desconsiderar a dimensão negativa do trabalho, no interior das relações sociais de produção, como a exploração e a deformação do trabalhador.

Partimos das contribuições dos estudos estéticos de Lukács, lembrando brevemente alguns elementos do pensamento estético do autor articulados particularmente com a teoria social de Marx, para mediar tais estudos com a Educação Física.

Para Lukács (1966), a contribuição específica da arte no processo de desenvolvimento do gênero humano é a possibilidade de elevação da subjetividade, um processo a partir do efeito catártico que revela ao sujeito a realidade intensificada, não uma realidade fotográfica do cotidiano, mas um reflexo da vida e uma crítica à vida, auxiliando a localizar-se e agir no mundo, em outros termos, **a arte como autoconsciência do gênero** (Lukács, 1966).

Daqui inferimos o grande papel da arte para a humanidade como autoconsciência do gênero, isto é, que transmite a humanidade aos indivíduos em uma direção que aponta apreensão e constituição do gênero humano. Essa compreensão alinha-se ao debate crítico sobre a essência do ato educativo, que coloca como tarefa da educação a necessidade de fazer o educando ascender do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1996), ou seja, ambas estão colocando-se como reflexo da realidade objetiva que tem como função incidir sobre a constituição da individualidade dos sujeitos. O que não é distinto do **papel da Educação Física, no qual deva-se promover o desenvolvimento humano** (MEDINA, [1982] 2010).

Por isso, entendemos que a Educação Física deve esforçar-se para contribuir com a autoconsciência do gênero, isto é, proporcionar vivência da relação entre vida individual e conhecimento sobre a/da humanidade.

Esse incidir sobre a constituição da individualidade dos sujeitos significa que tanto a arte, a Educação e a Educação Física devam provocar, por meio de ações pedagógicas que, promovam nos sujeitos sentimentos e pensamentos que **não se conectam imediatamente à cotidianidade**, produzindo nos sujeitos repercussões que contribuam para a desfetichização do real.

Cabe pontuar que os conhecimentos presentes no cotidiano não são suficientes para o desenvolvimento com vista às máximas conquistas do gênero humano. Para tanto, são necessários conteúdos científicos, artísticos, filosóficos e etc. que possibilitem o contínuo vir a ser dos sujeitos. Martins (2018) ressalta que a educação escolar que promove desenvolvimento advém de um modelo que não reproduz na escola cotidianidade.

... o ensino que se volta aos objetivos desenvolventes não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas e por atividades lúdicas tais como as que podem e devem ocorrer fora da escola: também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades de aprendizagem às características dos alunos empíricos – tais como manifestas em seu nível de desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser (MARTINS, p.96, 2018).

Portanto, o ensino que reproduz a cotidianidade não dá conta de promover o desenvolvimento com vista às máximas conquistas do gênero humano, para que então os sujeitos possam entender a realidade e apropriar-se de conhecimentos que podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

O ensino da dança com vistas única e exclusivamente à reprodução de como se dá a vivência no cotidiano é problemático, porque é enviesado e impede que o discente compreenda a realidade em que essa manifestação da cultura corporal está inserida. Uma modalidade específica de dança, como por exemplo, a zumba, sem contextualizar e criticar o seu formato mercantil na atualidade, ou sem o entendimento do impacto às danças latinas que o seu movimento cultural gerou contribui com alienação do sujeito. Trata-se de um conhecimento muito próximo ao cotidiano e que não permite ao sujeito complementar o entendimento da totalidade desta manifestação cultural na realidade.

A partir desta consideração, de valorizar as formas mais desenvolvidas já alcançadas historicamente pelo conhecimento estamos apontando um modelo de educação que se coloca em direção oposta à do relativismo epistemológico e cultural (DUARTE, 2010).

Essa fundamentação não despreza o cotidiano, assim, inspirados por Lukács, entendemos que o cotidiano é um momento privilegiado, porque é nele que estão postas as necessidades do dia a dia, visto que o comportamento cotidiano do homem é o começo e o fim de toda ação humana, por isso, que a “estética de Lukács tem como uma de suas peculiaridades mais originais o fato de buscar o enraizamento na vida cotidiana”²³ (FREDERICO, p. 302, 2000).

²³ De acordo com Celso Frederico, Lukács entende que a arte surge a partir das necessidades do cotidiano, ao contrário de Hegel que tem o entendimento que a arte sempre surge da manifestação sensível da Idéia.

Por isso, a educação escolar deve desempenhar a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 2013 b).

Portanto, a Educação Física, no ensino da cultura corporal, precisa contribuir com a elevação da vida cotidiana, ou seja, colaborar com a formação da subjetividade humana para o alcance de esferas cotidianas. Logo, o ensino e aprendizagens devem ser direcionados a oferecer os instrumentos teórico-práticos para que os alunos possam entender a realidade, explicá-la e transformá-la pela ação humana, isto é, alcançar novos patamares que não estejam imediatamente dispostos na vida cotidiana.

Assim, estudos estéticos de Lukács tomados como inspiração para a prática social da Educação Física podem contribuir com o projeto de educação emancipadora, em que os sujeitos sejam estimulados a tomarem consciência dos conflitos humanos, por meio da razão ou da dimensão estética. Desse modo, possibilitando um entendimento e uma sensibilidade mais aprimorada do contexto em que se vive. Para isso, é importante evidenciar a dependência de um processo educativo que viabilize essa consciência e autoconsciência do gênero humano.

Dentre as possibilidades de uma estética marxiana temos que “... repensar a formação humana, defendendo o valor da escola e a diversidade de conhecimentos que nelas são experienciados” (SIQUARA, 2015, p. 54). Destaca-se que

É preciso fundamentar uma concepção de educação que pense o sujeito e seu processo formativo de maneira omnilateral, em sua completude, dialogando com diferentes formas de saberes, pois esses distintos conhecimentos é que fornecerão elementos para uma formação mais enriquecida. (SIQUARA, 2015, p. 54)

Essa consideração enfatiza a necessidade de uma concepção de educação que considere o sujeito em sua totalidade, abraçando todas as dimensões de seu processo de formação. Isso implica considerar a importância de incorporar uma variedade de conhecimentos constituintes da humanidade de modo a ampliar a possibilidade de formação ampla e crítica do mundo. Logo, a dimensão estética se insere na concepção de educação pautada em uma **formação omnilateral**.²⁴

²⁴ Para Marx, a divisão social do trabalho sob o capitalismo torna o trabalhador cada vez mais unilateral devido a operações cada vez mais restritas, restando ao trabalhador comer, beber e procriar, quando muito habitação e adorno.

Pontua-se que a omnilateralidade como perspectiva formativa parte da distinção entre o ser social e o animal, pois o ser humano diferentemente do animal que produz para si e para a sua cria, produz universalmente, para além da sua necessidade física imediata e confronta com o quê produz. Tratando-se de um conceito que propõe um novo horizonte para a formação humana, onde se possa desenvolver no ser social todas as suas inúmeras potencialidade, como ser humano pleno, integral, opondo-se à formação fragmentada, que cinde e hierarquiza razão e sensibilidade.

A formação humana omnilateral encontra-se na relação entre formação e genericidade humana, que é onde estão as mais diversas e amplas produções humanas. Por isso, coloca-se no horizonte formar a humanidade genérica dentro do indivíduo singular. Isto é, junto ao aprendizado da produção material, há que se formar esteticamente os sentidos humanos, bem como o pleno desenvolvimento físico corpóreo.

O ser social, no capitalismo, tem sido formado de maneira unilateral, pois é submetido ao trabalho alienado e a uma educação restritiva, na qual o aluno tem sido conduzido ao desenvolvimento de funções específicas. Por mais, que atualmente exista uma demanda de pensar a educação para o trabalho flexível, essa flexibilidade não diz respeito à ampliação da formação em busca do desenvolvimento da criatividade e autonomia, por meio de processos de transmissão sistemática do conhecimento voltados a uma perspectiva transformadora. Essa flexibilidade diz respeito à valorização de processos espontâneos, em busca de indivíduos mais facilmente adaptáveis aos moldes da sociedade, cuja perspectiva adaptativa traz em si o empobrecimento da individualidade.

Para Marx (1866), nas *“Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório”*²⁵, da Associação Internacional dos Trabalhadores, a formação mais ampliada²⁶ que poderia ser capaz de elevar a classe operária acima das classes superiores e média realiza-se na articulação da educação intelectual, educação física²⁷ e instrução

²⁵ Marx discute formação em um contexto específico, é necessário esclarecer que de fato não trataram do tema educação, ensino ou formação profissional isoladamente, como objeto de estudo. Mas sim, como homens, mulheres e criança, particularmente da classe trabalhadora produzem a vida em meio às relações sociais e de produção, sob o capitalismo.

²⁶ Marx ao discutir os problemas da forma abominável na qual dava-se o trabalho fabril infantil e juvenil de sua época defende a necessidade de impor limites a esse tipo de trabalho e defende a união entre educação e trabalho produtivo em uma outra perspectiva.

²⁷ No que refere-se a educação do corpo, Marx indica a ginástica e os exercícios militares, que era a proposta da época. Mas é importante considerar que ele fez essa indicação porque estava preocupado em como compensar os efeitos nocivos do trabalho da época a saúde. Para o autor as máquinas do seu tempo estava agredindo o sistema nervoso dos trabalhadores e retirando a possibilidade deles em realizarem livremente atividades corpóreas e espiritual. Em suas palavras, “[...] o sistema de máquinas agride o sistema nervoso

tecnológica²⁸. Na verdade, vai além delas²⁹, porque a dimensão omnilateral pressupõe a concentração da totalidade do humano de cada ser social, no intuito de conectar o indivíduo ao gênero. Uma formação que atenda “do estômago à fantasia”.

A omnilateralidade para Lukács é a possibilidade do desdobramento e desenvolvimento de todas as capacidades humanas, de todas as relações sociais com a vida - desenvolvimento total do indivíduo. Nesse sentido, a possibilidade da omnilateralidade apresenta-se como objetivo em um sucessivo esforço de aproximação, “a meta de um infinito processo de aproximação” (LUKÁCS, 1967b, p. 504).

Daqui percebemos a Educação Física sendo designada a oferecer certo tipo de conhecimento do corpo que tem uma ligação relativa com o desenvolvimento de um conhecimento sensível do âmbito do corporal referente à constituição da moral do homem, um novo homem que atendesse a nova sociedade em formação sob a égide do capitalismo, conforme vimos, no segundo capítulo. Depreende-se essa relação entre Educação Física e conhecimento sensível, por conta da incumbência de pensar, agir, pelo/sobre/para o corpo.

Por isso, os conhecimentos específicos da Educação Física possibilitam a apreensão do mundo pela via corpórea, contribuindo com a formação ou evolução dos órgãos dos sentidos humanos quando vivenciadas de forma a desenvolver a consciência e autoconsciência do gênero do humano.

Uma vez que os conhecimentos destinados ao âmbito do corpo implicam em conhecimentos destinados aos sentidos humanos, Marx (2010) observa o quão social são os sentidos humanos, cuja evolução foi capaz de deixá-los aptos a satisfazerem necessidades cada vez mais complexas. Permitindo a compreensão de que **a educação do corpo relaciona-se à formação, por meio de um conhecimento sensível**, cabe à Educação Física uma parcela deste conhecimento específico.

Por isso, podemos depreender que no conceito da formação omnilateral está contida a **formação estética dos sentidos humanos**, em que o ser humano tem a possibilidade de produzir não só apenas na medida da sua espécie, mas amplamente até na medida da beleza e na ordem da sensibilidade humana. Destacando que o ser social é

ao máximo, reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual” (MARX, 1996, P.53)

²⁸ Neste manuscrito, Marx não descreve o minuciosamente o significado dos elementos que constituem a sua concepção educacional, mas é possível buscar um entendimento a respeito no decorrer da sua obra.

²⁹ Considera-se que Marx ao falar de educação intelectual, física e tecnológica sinaliza para uma formação ampliada, uma formação integral, uma formação omnilateral do ser humano. Essa concepção foi incorporada a tradição marxista sob a denominação de politecnia ou educação politécnica.

uma parte da natureza, com capacidades sensoriais que surgem por processos de natureza causais e não conscientes, mas que, para sobreviver demanda do metabolismo com a natureza por meio do trabalho, que depende, inclusive, da realidade objetiva na qual está submetido, para então responder como sujeito ativo e criador.

Ressalta-se a importância de que essa formação omnilateral seja trabalhada a partir da busca pelo equilíbrio entre razão e sensibilidade, no sentido de que ambas são conhecimentos essenciais para a formação humana. É preciso, ainda, considerar como imprescindível **a educação dos sentidos humanos para a constituição plena que se forma em sua inteireza.**

As ideias de Marx e Lukács apresentam uma espécie de compromisso das teorias pedagógicas críticas com a constituição humana ampla e complexa, em que o sensível seja considerado junto com a faculdade racional, que unifique em sua tensão e complementariedade o conhecimento conceitual e estético-artístico.

Existe a necessidade da valorização da arte e das reflexões estéticas, buscando o equilíbrio entre razão e sensibilidade, no sentido de que ambos são conhecimentos essenciais para a formação humana.

Assim, coloca-se como tarefa para a Educação Física assumir a contribuição do conhecimento estético para a formação humana omnilateral. Tanto no sentido de aproximar-se da arte, da filosofia da arte, que de acordo com o Marx e Lukács, é um caminho para o desenvolvimento dos sentidos humanos, como também ampliar esse entendimento e colocar a Educação Física com essa demanda de contribuir com o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, até mesmo por que a apropriação do conhecimento artístico ocorre por meio do âmbito do corpóreo.

A respeito dessa demanda de contribuir com o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, sabemos que não basta apenas considerar os elementos da cultura corporal como manifestações potencializadoras da educação da sensibilidade humana, pois são necessários estudos ontogenéticos e um trato pedagógico às manifestações da cultura corporal, para que a intervenção problematize a dimensão corporal e articule com o seu papel social a formação de um sujeito pleno, omnilateral.

Essa preocupação com estudos ontogenéticos da cultura corporal pode ampliar a compreensão sobre os conhecimentos específicos da cultura em questão, permitindo a compreensão do lugar da categoria linguagem e da atividade humana nas constituições dos objetos de ensino da Educação Física. Ou ainda, é possível que cada elemento da

cultura corporal apresente uma especificidade que precisa ser destacada e detalhada de acordo com suas particularidades históricas.

Inclusive, no sentido de evidenciar a condição particular de que os conhecimentos da Educação Física possam ou não contribuir com a formação ou evolução dos órgãos dos sentidos humanos, alguns dos elementos da cultura corporal em determinados contextos históricos proporcionam alienação ou manipulação de massa e **precisam ser abordados no sentido de evidenciar nexos da realidade no sentido de revelar essa realidade.**

Os elementos da cultura corporal entendidos pelo método lógico-histórico do conhecimento com ênfase, na particularidade, pode contribuir com a escola descrevendo de um modo historicamente concreto um fenômeno singular destas manifestações, analisadas em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, bem como em suas transformações históricas e particulares, nas relações e nexos causais entre os seus elementos constituintes em sua gênese e seu desenvolvimento.

Mesmo que os estudos ontogenéticos dos elementos da cultura corporal mostrem que determinados objetos não têm em sua especificidade estrutural relação direta com a arte, como se percebe na dança, por exemplo, que já é tratada como manifestação artística, mesmo em situações em que o trato pedagógico da dança não permita uma vivência rica em possibilidades de criação ou apreciação e fruição.

Podemos ter pistas para pensar esses objetos a partir da categoria dos **objetos pseudoestéticos**. Nos quais, estes elementos mesmo que não estejam na condição de manifestação artística podem oferecer uma proposta de conhecimento que pretende cobrar do receptor que ele ultrapasse sua íntima esfera de personalidade privada, para um reconhecimento do indivíduo em sua generalidade, ao ponto de modificar-se, ou seja, ao ponto de proporcionar uma superação.

Cabe destacar que se a experiência receptiva da dança, do esporte, do jogo e da luta se der somente no âmbito do agradável, a vivência se converteria em elemento da vida cotidiana em que se preservam os dados privados do sujeito.

Por isso, é papel da Educação Física se preocupar em contribuir com a revelação e/ou adensamento de reflexões sobre a vida do ser humano em determinado contexto da realidade. Assim, é seu papel também organizar o trato pedagógico da cultura corporal para propiciar a construção de espaços para a afirmação da capacidade criadora do ser humano a partir dos elementos da cultura corporal e de espaços com possibilidades para

apreciação e fruição de obras de arte autênticas com vistas à formação do sentidos humanos. Essas vivências contribuem com ricas possibilidades do desenvolvimento de uma visão crítica em relação à realidade, questionando ou apontando como horizonte a transformação da forma como existimos.

A **construção de espaços para afirmação da capacidade criadora do ser humano** a partir dos elementos da cultura corporal devem considerar desnaturalização e desmistificação da criatividade. A desnaturalização da criatividade diz respeito ao desmonte de concepções que defendem a existência de indivíduos que aparentam ter o dom ou o talento, “...sem se considerar as condições objetivas de vida e educação que lhe foram ofertadas e proporcionaram o seu desenvolvimento” (SACCOMANI, p.150, 2016). Mas, a desmistificação da criatividade com o embate das pedagogias do aprender a aprender, por exemplo, partem do pressuposto que ensino e transmissão de conhecimento são prejudiciais ao desenvolvimento da criatividade, assim o “...professor, nesse sentido, deve intervir o mínimo possível no processo de aprendizado para que a criança possa expressar toda a sua criatividade. O ensino é secundarizado em detrimento de uma suposta liberdade no ato de criação” (SACCOMANI, p.190, 2016). Para tanto, é necessário o conhecimento do que promove o desenvolvimento do psiquismo humano (SACCOMANI, 2016).

A criatividade sido fetichizada na sociedade (SACCOMANI, 2016). Principalmente por hipervalorizar a criatividade no sentido de ser meio para a adaptação à sociedade capitalista e não meio de transformação dela (SACCOMANI, 2016). Portanto, cabe à Educação Física viabilizar o desenvolvimento da criatividade com vistas da superação da sociedade atual, com o princípio do processo histórico pelo qual o gênero humano se desenvolve e se transforma como resultado da sua atividade vital. Isto é, criatividade não no sentido dos jargões que são utilizados na moda, como se brotasse de dentro para fora, mas sim a partir do entendimento que os indivíduos podem criar algo novo, precisam “... da apropriação das objetivações humano-genéricas que são fruto das gerações precedentes” (SACCOMANI, p.197, 2016). Portanto, a criação do novo depende da apropriação das objetivações já criadas pelos seres humanos no decorrer da história, dialética entre reprodução e criação.

Por isso, para o desenvolvimento pleno da individualidade, faz-se necessário uma perspectiva de educação transformadora com vistas à transmissão sistemática de conhecimento, para compor todo o histórico de apropriação que existe no processo criativo dos indivíduos, requerendo a promoção do pensamento teórico, responsável por

tornar possível as ricas possibilidades de imaginação (SACCOMANI, 2016). Ou seja, ao invés de considerar a criatividade como resultado de processos espontâneos e naturais, com isso, impedindo o contato com o amplo conhecimento, no caso da Educação Física, amplo contato com o conhecimento da cultura corporal.

A redução da criatividade ao nível da espontaneidade e do dom retoma a questão de permanecer ao âmbito do cotidiano, por isso, demanda-se a realização de atividades mais complexas e desenvolvidas para formar conscientemente.

Quando os indivíduos estabelecem relações mais conscientes com o patrimônio humano-genérico, temos uma aproximação das conquistas da humanidade e conseqüentemente a implementação da luta contra a alienação.

Até aqui, como primeiras aproximações, apontamos ser importante a Educação Física preocupar-se com: a) o desenvolvimento da autoconsciência do gênero humano; b) conseqüente elevação da subjetividade desenvolvida no cotidiano; c) formação omnilateral; d) educação dos sentidos humanos pela via corpórea e construção de espaços para apreciação e fruição; e) método lógico-histórico do conhecimento com ênfase à particularidade; f) construções de espaços para afirmação da capacidade criadora do ser humano.

3.2. Contribuições do método ontológico-genético de Lukács para as investigações da arte

O método ontológico genético de Lukács pode contribuir com os estudos da Educação Física no que se refere aos seus objetos de estudo, dentre eles: a cultura corporal e cada um de seus elementos (dança, jogo, luta, esporte, ginástica e etc), na medida em que o método permite pensar pistas para compreender a gênese e a estrutura de cada elemento da cultura corporal compreendendo as suas particularidades.

Cabe lembrar que o método ontológico genético constrói uma genealogia das múltiplas atividades da consciência e de suas objetivações (a economia, o direito, a política, a arte ou a filosofia) pela dialética entre subjetividade e objetividade. Lukács mostra a estratificação progressiva das atividades do sujeito entre atividade utilitária, atividade hedonista e atividade estética, indicando as transições e mediações, até circunscrever a especificidade de cada uma em função do papel que desempenham na vida social.

Neste ponto, entendemos que Lukács pode nos oferecer pistas para complementar o entendimento que as pesquisas em Educação Física têm sobre cada um dos elementos da cultura corporal, em específico, da dança, do jogo, da luta, da ginástica, do esporte e outros. Assim, em outras palavras, os estudos lukacsianos podem contribuir para o entendimento sobre a dimensão autônoma dessas atividades da cultura corporal.

A respeito dessa dimensão autônoma vale explicar que não significa dizer que as atividades da cultura corporal sejam independentes das determinações sociais de raça, classe, gênero, etnia, etc, mas apresentam uma especificidade que tem relação com o “fazer criador” na dança, no jogo, na luta, na ginástica, no esporte e outros (NASCIMENTO, 2018).

Nascimento (2018) defende que os significados das atividades da cultura corporal a partir de uma perspectiva histórico-cultural estão relacionados “...à singularidade formativa, ou ao “fazer criador”, que a dança, jogo, ginástica, luta etc., “fazer esse que se relaciona diretamente com as possibilidades do fazer-se sujeito por meio de tais atividades.” (2018, p.677). Para a autora, essa compreensão depende de uma perspectiva histórico-cultural, em que a prática social é o pressuposto para a análise das atividades da cultura corporal. Assim, os significados das atividades da cultura corporal referem-se às ações criadoras próprias dessa esfera da vida. Portanto, é possível observar que se trata de problemas permanentes com os quais os sujeitos devem-se engajar para lidarem com a especificidade do “fazer em” dança, jogo, ginástica, luta e etc.

Além de permitir pensar na estratificação progressiva das atividades da cultura corporal, as quais os sujeitos ao longo da história puderam apropriar-se de maneiras utilitárias, hedonistas e estéticas. Pois, ao compreender-se a gênese e estrutura de cada um dos objetos da cultura corporal da Educação Física podemos, baseados nas investigações lukacsianas da arte indicar transições e mediações da especificidade de cada atividade da cultura corporal para outras atividades, indicando o papel que desempenham na vida social.

É importante pontuar que o estudo dos elementos da cultura corporal na Educação Física “...direciona-se a uma síntese dos conhecimentos gerais encarnados nas diferentes manifestações corporais existentes na nossa sociedade” (NASCIMENTO, 2014, p.11). Já um estudo sobre a teorização dos objetos de ensino da Educação Física constitui em uma tarefa fundamental para a atividade pedagógica da área, Pois, “...uma teorização dos objetos de ensino é, também, uma teorização da própria Educação Física” (NASCIMENTO, 2014. p.11).

Assim, conceituar e produzir conhecimento a partir da Educação Física sobre as manifestações empíricas dos elementos da cultura corporal constitui em um compromisso político da ciência em produzir conhecimentos relacionados à prática pedagógica da área. Logo, a finalidade desta sistematização relaciona-se aos desafios prioritários postos pela realidade da Educação, em particular da Educação Física, que se refere à luta do desenvolvimento de cada pessoa, como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada pelo gênero.

Considerando que os elementos da cultura corporal são uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais, de acordo com Nascimento (2014), os objetos de ensino da Educação Física devem ser elaborados a partir de explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal. Essa base corrobora com os critérios seguidos para o desenvolvimento das propostas curriculares e também para a seleção do tipo de conteúdo ou tematização do conteúdo que o professor faz.

Assim, a metodologia ontogenética materialista pode auxiliar as investigações das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal precisando o surgimento delas, mas especialmente possibilitando a compreensão de que são complexos fundados pelo trabalho, que possuem o cotidiano como solo comum de nascimento. Mas, é preciso evidenciar que a germinação de cada elemento da cultura corporal, com suas distintas peculiaridades, ocorre a partir da divisão social do trabalho.

Portanto, as peculiaridades de cada atividade da cultura corporal indicam funções que desempenham na vida social, inclusive, ao que parece, algumas podendo ter características semelhantes às manifestações artísticas.

3.3.Cultura corporal: entre o estético e o pseudoestético

Aqui, buscamos iniciar a problematização sobre a possibilidade do ser social apropriar-se da cultura corporal dispondo da sua natureza estética. Tendo em vista, que parte da produção acadêmica da Educação Física tem apontado que as manifestações culturais estudadas pela área são manifestações estéticas ou artísticas, devido ao seu potencial de comoção e aglomeração. Portanto, muito se questiona sobre os aspectos negativos, que, por exemplo, os espetáculos esportivos têm com relação a sua mercantilização e manipulação das massas.

A partir de Lukács (1967, v.4), percebe-se a existência de objetos que promovem reações emotivas que aparentemente se aproximam do estético, ainda que não tenham relações diretas com as determinações decisivas da arte. As manifestações destes objetos, que aparentemente aproximam-se da arte, são denominadas como pseudo-estético. Trata-se das formações e das reações emotivas que mesmo não possuindo em suas determinações decisivas os elementos artísticos em seu modo de aparição imediata, aproximam-se ao estético.

Inclusive, o esporte tem sido visto como uma destas criações humanas cujas aparições e contemplações o faz ser designado como obra de arte, por conta do tamanho do seu potencial de mobilizar e comover as massas. Por um lado, ele cumpre a missão para um determinado indivíduo e até para grupos de sujeitos, mas padece de valor artístico em uma análise estética, contudo, para Lukács (1967, v.4) situa-se nos limites inferiores ao estético.

De forma geral, as manifestações pseudoestéticas envolvem tanto os objetos artísticos que não têm as determinações decisivas da arte, quanto objetos industriais desprovidos de valores estéticos decisivos da arte. Mas nem por isso, elas deixam de influenciar, de modo decisivo, a vida cotidiana.

De acordo com Lukács (1967, v.4), este debate situa-se como ciclo problemático do agradável, em que o cotidiano é tomado como “...elemento balizador para se tematizar o problema do agradável, dado que as verdadeiras e autênticas relações entre cotidianidade e a arte exprimem problemas reais” (SANTOS, 2021, p.48). Logo, a arte sai do cotidiano e volta a ele depurada, de modo a suscitar uma evocação catártica que pode transformar o sujeito, ampliando a sua compreensão de mundo, no entanto, esta é a determinação decisiva da arte.

Com a finalidade de problematizar as atividades humanas do jogo, esporte, luta, ginástica, mímica, dança, dentre outras, em quais situações a vivência destas atividades podem suscitar uma evocação catártica que pode transformar o sujeito, ampliando a sua compreensão de mundo? Em quais situações a vivência destas atividades contêm as determinações decisivas da arte?

Entendemos que os seres humanos ao desenvolverem diversas formas sociais de atividades com finalidades e motivos particulares, entrelaçados às condições sociais de produção e reprodução da vida, também produziram **as atividades da cultura corporal nesta relação de interdependência com as relações sociais.**

Assim, o jogo, o esporte, a ginástica e a dança constituem-se não só por relações advindas das técnicas corporais, mas também de relações com grandes questões da humanidade ao longo da história humana. Por isso, é importante entender que se tratam de uma produção histórico-cultural que atualmente subordina-se aos códigos e significações que a sociedade capitalista lhes imprime, no sentido dos conflitos e contradições deste modo de produção e reprodução da vida.

Lavoura (2020) explica que as atividades da cultura corporal resultam “da criação de motivos com fins de satisfazer necessidade historicamente instituída, **de natureza lúdica**” (LAVOURA, p.112, 2020). Por isso, o ser social apropria-se da cultura corporal dispondo principalmente da sua característica lúdica, mas é possível também que ele se aproprie da cultura corporal dispondo da natureza artística, agnóstica, estética, terapêutica, etc. de determinados elementos da cultura corporal.

A apropriação da cultura corporal pelo ser social da sua natureza lúdica, agnóstica, terapêutica permite que ele desenvolva um sentido pessoal das relações sociais, em que a sua subjetividade frente às significações objetivas da realidade desenvolva um sentido pessoal, permanecendo na esfera da sua singularidade privada.

Já a apropriação da cultura corporal pelo ser social da sua natureza estética ou artística ocorrerá quando houver **a comprovação da estética, por meio da superação da singularidade privada do sujeito, visto que** a característica comum a toda grande obra de arte reside no fato dela cobrar do receptor que ele ultrapasse a sua íntima esfera privada. Então, se a experiência receptiva do agradável se converte em elemento da vida cotidiana em que se preservam os dados privados de cada sujeito sem que haja uma mudança em essência da esfera singular e privada do sujeito, cria-se apenas um estado de agradabilidade.

Para haver o estético, há que se ultrapassar o meramente privado, pois na vida social concentra-se a contraditória unidade composta pela dupla determinação, isto é, ao mesmo tempo em que o sujeito é singular e privado, a vida move-se de forma, não sem contradições, a ultrapassar da mera singularidade privada.

Lembrando que a estética processa-se na constante transição entre a prática e a suspensão de suas finalidades imediatas, por isso, no processo criador há a articulação da posição de fim e o exame “desinteressado” do produto planejado. Entretanto, na produção artística e na recepção artística não há supressão do interesse, o que acontece é uma suspensão transitória. Mas, nela, não se processa uma supressão do interesse do sujeito, há interesses referentes às questões humanas.

Ainda buscando explicar a base do estético, a efetiva cisão entre o estético e o agradável relaciona-se com a superação ou com a preservação da singularidade do sujeito privado. Isto é, quando a singularidade do sujeito é preservada de forma imediata, o agradável tem acento primordial, pois o estético ocorre quando a particularidade consegue superar e ao mesmo tempo preservar a singularidade imediata do sujeito singular.

Os elementos do agradável apenas alimentam como muitos outros fenômenos da vida, a vivência cotidiana, por isso chegam a desembocar no estético. Mas do contrário, considerar o agradável como estética é falsificar a compreensão sobre o objeto estético. Na verdade, apenas a compreensão de como o agradável se forma, em seu ser-em-si de manifestação pode clarear a devida delimitação dessa fronteira com o estético sem macular as determinações de suas muitas e fluidas transições.

Voltando a enfatizar a diferença entre o que é estético e o que é apenas agradável, compreendemos que o particular é central para o entendimento do estético, pois é por meio da particularidade que se supera a mera singularidade privada. Mas, a particularidade está ligada à categoria do típico, a qual pode auxiliar essa discussão.

O típico é expresso em toda obra artística autêntica, porque ela carrega em seu cerne a essência da vida cotidiana, mesmo estando separada da cotidianidade. Esse paradoxo do típico permite a antinomia entre sujeito privado e generalidade. Então, toda intenção da tipicidade funda-se na singularidade privada. Caso a recepção do estético não processe o movimento do soerguimento à subjetividade do sujeito, essa recepção será uma mera abstração do sujeito que hesitará entre o inteligível e o experiencial.

Depreende-se que em várias vivências do jogo, do esporte, da dança no âmbito do cotidiano haverá esse paradoxo do típico, e consequentemente circunscrevem-se dentro com ciclo problemático do agradável. Inclusive, em parte das aulas de Educação Física.

Lembrando que, o agradável é importante e traz contribuições ao ser social, mas nos cabe destacar o potencial das vivências estéticas dos elementos da cultura corporal e da fruição estética de determinados espetáculos dos elementos da cultura corporal. Embora, esse potencial só seja concretizado quando revela-se e/ou adensa-se as reflexões sobre a vida do ser humano em determinado contexto da realidade.

Esta situação ocorre quando a Educação Física organiza-se pedagogicamente e busca ir além dos conhecimentos cotidianos dispostos na cultura, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprofundar seu conhecimento sobre a realidade pelo estudo da cultura corporal, ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades de análise crítica em relação ao contexto em que vivem. É possível valorizar a cultura cotidiana e ainda

assim promover essa intensificação da realidade em que determinado elemento da cultura corporal encontra-se.

Logo, a cultura corporal como o conhecimento do ser humano sobre si mesmo e sobre a realidade concreta em que está inserido, demonstra a objetividade das relações sociais desfetichizadas da sua forma imediata no cotidiano.

Entendemos que um sujeito educado intencionalmente para ter uma sensibilidade apurada teria grandes possibilidades, quando estivesse frente aos elementos da cultura corporal e da arte, em captar ou apropriar-se deles de forma a ter a capacidade de analisá-los de modo crítico. O ensino da cultura corporal deve paulatinamente desenvolver a individualidade do sujeito para que ele possa ter condições de sentir e refletir criticamente sobre as contradições quando vivencia os elementos da cultura corporal.

A Educação Física Escolar precisa empenhar-se em compreender o ser humano por inteiro, superando a dicotomia entre corpo e mente, razão e sensibilidade, quando se ocupa em construir a subjetividade humana a partir do acesso e produção da cultura corporal, no sentido de vivenciar movimentos corporais que expressam a totalidade das relações sociais que foram consolidadas historicamente pela humanidade.

Portanto, quando a Educação Física Escolar prioriza parte do seu conhecimento, por exemplo, ensinando somente as técnicas, ou somente as relações históricas e de desenvolvimento de determinado elemento da cultura corporal, alija-se à totalidade de tal conhecimento.

3.4. Obras de arte para a compreensão da cultura corporal e vivência da recepção estética pela via corpórea: tensão da arte realista em possibilitar a aproximação do ser humano às contradições da realidade

A abordagem da obra de arte na Educação Física se sustenta a partir da necessidade da reflexão e vivência sobre a cultura corporal, no sentido de aprofundar o conhecimento para que o aluno entenda criticamente a realidade social a partir do saber sensível. Essa discussão é distinta da problematização se a especificidade da cultura corporal pode se dar nos limites do estético. Aqui se explora a complementaridade que a obra de arte possa oferecer às reflexões sobre a cultura corporal.

Os elementos da cultura corporal como constituintes da história humana são expressos e representados esteticamente pelas objetivações artísticas possibilitando um conhecimento sobre o ser humano, logo, esta representação do esporte, da dança, do jogo,

da luta, da ginástica, e outros, na obra de arte pode contribuir com a formação dos sentidos humanos e ampliação da compreensão dos elementos da cultura corporal em determinado contexto da realidade humana.

De acordo com os estudos estéticos de Lukács, já entendemos que a contribuição específica da arte no processo de desenvolvimento do gênero humano é a possibilidade de elevação da subjetividade, um processo que revela ao sujeito a realidade intensificada, não uma realidade fotográfica do cotidiano, mas um reflexo da vida e uma crítica à vida, auxiliando a localizar-se e agir no mundo, a *arte como autoconsciência do gênero* (Lukács, 1966).

Em outras palavras, na fruição estética, o sujeito receptor se confronta por meio de um contexto particular exposto pela obra de arte em um momento da trajetória da espécie humana, possibilitando a superação de seus limites com relação à causa da humanidade, porque cria no sujeito a necessidade de questionar sua concepção de vida e de si mesmo (Frederico, 1997).

Desse modo, a arte autêntica como o conhecimento do ser humano sobre si mesmo e sobre a realidade concreta em que está inserido, demonstra a objetividade das relações sociais desfetichizadas da sua forma imediata no cotidiano, ou seja, a arte contribui para o desvelamento de determinações pertencentes à realidade.

Por isso, a aproximação da Educação Física e da Arte, por meio da obra de arte, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e na compreensão de relações sociais da cultura corporal e da sociedade.

Mas não queremos aqui abordar a arte de uma maneira utilitarista, no sentido de valorizar apenas a sua capacidade de revelar o em-si de determinada realidade concreta, possibilitando a mediação entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o aluno. Pretende-se abordar a arte valorizando o seu efeito de catarse, que é a sua finalidade (SANTOS, 2020), conferindo a sua especificidade de antropomorfizadora.

Assim, entendemos a importância de abordar a arte com todo o seu potencial de comover o sujeito e possibilitar a passagem da condição de ser humano inteiro para ser humano inteiramente. “Esse sujeito, com efeito, após a sacudida, jamais será o mesmo: educou-se com a iluminação de novas e profundas possibilidades humanas” (SANTOS, p.124, 2020).

Aponta-se a tarefa de identificar a cultura corporal refigurada pelos artistas nas obras de arte. Sendo assim, a possibilidade de abordar e construir um espaço para apreciação e fruição da obra de arte nas aulas de Educação Física, trata-se de algo que já

foi aventado na área, mas carece de mais determinações. Por isso, indicamos no aporte teórico de Lukács a importância de aproximação da metodologia de análise estética, no sentido de aprofundar o conhecimento e desenvolvimento da sensibilidade.

A tarefa da estética e da crítica consiste em pesquisar concretamente cada obra, analisando se o ponto central do particular escolhido pelo artista corresponde ao conteúdo das ideias, à matéria e ao tema da obra, de modo a identificar se este ponto foi expresso de maneira adequada. Considerando que conteúdo está ligado à forma, deve-se analisar também as leis do tipo de obra de arte em questão, formas legitimamente ampliadas pela subjetividade criadora do artista. Logo, pesquisar como a escolha do ponto central determina e influencia a vitalidade estética da composição das figuras, dos detalhes e coerência da execução, no sentido de indicar se favorece ou impede a unidade e a vivacidade estética.

Cabe questionar à Educação Física se faz parte do seu papel identificar e fazer o debate dos elementos da cultura corporal a partir da literatura, da pintura, do artesanato, da jardinagem e do cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste trabalho exigiu um esforço de aproximação dos estudos estéticos do filósofo húngaro Gyorgy Lukács. Isso significou a apresentação de algumas categorias da teoria estética do filósofo, sem pretensão de sintetizar a totalidade da obra.

Em uma síntese introdutória dos estudos estéticos iniciamos apresentando uma compreensão do caminho de Lukács até à estética madura, pontuando o compromisso intelectual e político de um dos maiores pensadores do século XX, que colocou-se inteiramente em um projeto de renovação e aprofundamento do legado teórico de Marx, Engels e Lênin. A dedicação para a produção de uma estética marxista justificava-se pelo argumento de que a arte não apenas reflete a sociedade, mas também desvela. Entretanto, a sua produção sofreu acusações injustas e infundadas, que proporcionaram a Lukács um verdadeiro ostracismo (NETTO, 2004). Por todos esses motivos faz-se necessário estudá-lo.

Apresentamos alguns dos principais fundamentos teóricos da estética do filósofo húngaro levantados por Frederico (2015) e Carli (2012). São eles: a concepção materialista de história; a criação estética como afirmação do homem ativo e transformador; a lógica interna da arte; a tese do triunfo do realismo; a hostilidade do capital à arte e a formação dos sentidos humanos pela via corpórea.

Situamos o processo de diferenciação que a arte passou no seio da vida social cotidiana, para mostrar como Lukács investigou o surgimento dela como objetivação do ser social, evidenciando que a arte resulta de um longo processo de desenvolvimento da humanidade. Levando em conta, que nesse processo, a atividade humana do trabalho é a forma inicial do relacionamento entre o ser humano e o mundo. Logo, conseqüentemente, é a base para as diferentes formas de consciência, pois o trabalho além de gerar produtos destinados a atenderem às necessidades básicas de existência, também propiciou o surgimento de necessidades não materiais e os objetos de sua satisfação. Neste conjunto dos produtos não materiais, ou seja, das formas de consciência que a humanidade produziu, surge a arte como expressão humana da autoconsciência do gênero humano.

A partir das investigações estéticas do filósofo húngaro entendemos que a arte é um tipo de objetivação humana que transmite conhecimento da humanidade dos indivíduos e da espécie. A arte autêntica é um tipo de reflexo da realidade objetiva que provoca nos sujeitos sentimentos que não se conectam imediatamente à cotidianidade, proporcionando ao sujeito que se apropria da obra de arte um entendimento dos conflitos

humanos em um contexto particular, dos sujeitos em sociedade, no metabolismo com a natureza, por meio das relações sociais de produção. Assim, a arte contribui com a formação da individualidade por possibilitar o acesso à totalidade intensiva do ser social em determinada particularidade, representando a possibilidade do enriquecimento da subjetividade.

A função da arte na vida cotidiana é bem evidenciada por Lukács, quando o teórico indica a sua função evocadora e desfetichizadora. Na arte, o efeito da catarse artística é promover a transformação do ser humano inteiro da cotidianidade em ser humano inteiramente, que acessa a produção do gênero humano. Portanto, o indivíduo inteiro do cotidiano está atuando no âmbito da sua particularidade, mas para que ele ultrapasse esta particularidade e desenvolva uma relação consciente com o gênero humano, é importante que o indivíduo entre em contato com objetivações não cotidianas (arte, ciência, filosofia, política e etc.). Por meio da obra de arte, apresenta-se um mundo que o eleva a um novo patamar de humanidade, ou seja, desperta interiormente o ser humano inteiramente. Isto é, possibilita a autoconsciência da humanidade, de sua história, de seus conflitos, de seus dramas, de suas aspirações e o do seu vir-a-ser.

Nos estudos estéticos de Lukács, a particularidade é categoria central da estética, por conta da sua capacidade de expor a peculiaridade antropomorfizadora e terrena da arte, em refletir o ser humano na sociedade. Por isso, a arte é a síntese entre o objetivo e o subjetivo, entre o universal e o singular, em outras palavras, a arte comporta a mediação particular do universal com o individual.

A particularidade não se trata de um ponto central fixo, ou seja, não há local fixo para o conteúdo refletido no particular, na verdade é uma esfera de movimentação, por isso, a obra de arte pode conformar-se em uma posição mais próxima da singularidade, ou ainda, da universalidade. Para Lukács, depende da individualidade do artista, do momento histórico, da legalidade do gênero literário e da forma artística específica.

Esse entendimento da centralidade da particularidade condiz com a peculiaridade da obra artística de refletir o real, conformado pela intervenção do sujeito, para o qual a arte é o conhecimento da realidade mediando universal e singular.

Por meio do típico que é expresso, a obra artística autêntica é aquela que carrega em seu cerne a essência da vida cotidiana, mesmo estando separada da cotidianidade. Esse paradoxo do típico permite a antinomia entre sujeito privado e generalidade pois, toda intenção da tipicidade funda-se na singularidade privada. Logo, caso a recepção do

estético não processe o movimento do soerguimento, a subjetividade do sujeito será uma mera abstração que hesitará entre o inteligível e o experiencial.

Ainda apresentamos a discussão sobre o agradável e o pseudo-estético, que problematizam as criações humanas que não atingem a reflexão estética, por meio da transformação real da catarse estética, mas cumprem uma missão importante na vida cotidiana, desde que não estejam focados na produção de objetos industriais centrados no agradável somente para alimentar um mercado consumidor.

Com esse percurso, procuramos a **confirmação da nossa hipótese inicial de que os estudos estéticos de Lukács apresentam importantes contribuições**, principalmente para a **compreensão do caráter formativo da arte**, pela determinação de que a arte é um produto do conhecimento humano que **possibilita a autoconsciência do gênero humano**.

Outra confirmação que obtemos é que esses estudos estéticos, por conta do seu caráter aprofundado, **apresentam importantes contribuições para as reflexões estéticas na Educação Física como as descritas a seguir**, mesmo que a reflexão estética do autor não tenha abordado diretamente elementos da cultura corporal.

A partir do exercício investigativo mapeamos que o debate de estética na Educação Física, começa a se formar na área a partir de circunstâncias desfavoráveis à corrente revolucionária do Movimento Renovador, a partir da confluência entre capitalismo contemporâneo, neoliberalismo e surgimento da agenda pós-moderna. As primeiras expressões teóricas na área se deram a partir de Santim (1995) e Lovisolo (1997), marcadas por um subjetivismo do gosto e da beleza.

Por intermédio da produção acadêmica analisada na revisão sistemática foi possível reconhecer a escassez do referencial marxiano nas discussões de estética da área. Portanto, Entendeu-se que a abordagem estética é determinante para a compreensão da formação da sensibilidade humana, além de revelar que as faculdades de criação e apropriação artísticas e culturais são resultados do desenvolvimento histórico.

Na amostra de artigos coletados no Portal de Periódicos da Capes, identificamos a estética ligada aos seguintes temas, objetos e abordagens: Beleza Corporal (19,3%), Epistemologia (10,0%), Análise Estética (14,5%), Mídia (6,4%), Formação Inicial na EF e atuação profissional (3,2%), Esporte e estética (14,5%), Dança e estética (19,3%), Jogo e estética (3,2%), Práticas Corporais Holísticas e estética (1,6%), outros (8,0%) (Estética da Dor e do Abandono no ciclismo, Estética do Congo).

Nestas diversas temáticas, percebe-se, em grande parte, a abordagem de estética como sinônimo de aparência corporal e beleza física. Mas também houve a estética sendo usada com o sentido de práticas corporais consideradas arte, como a dança, por exemplo. Ou ainda estética sendo abordada como práticas corporais cujas configurações ou possibilidades de vivências, no caso da nossa amostra, referindo-se ao esporte e ao jogo. Já o outro sentido percebido na produção, é a abordagem de estética como âmbito do viver humano ligado à sensibilidade ou a discussão filosófica vinculada à sensibilidade.

Constatamos que a abordagem de estética na Educação Física tem se dado ligada a outros objetos da realidade que não sejam objetos artísticos, ou seja, apresenta a estética como “recepção estética da realidade”. Essa recepção estética da realidade ligada à realidade: a) da percepção do corpo; b) da formulação de concepção de beleza corporal pela vida em sociedade; c) da vivência de objetos culturais marcados pelo processo de mercadorização da sociedade do capital ou não; ou ainda, d) da experiência de apropriação de objetos culturais. Mas nem sempre essas abordagens são referenciadas ou articuladas a alguma teoria estética.

Assim, a Educação Física, por intermédio da sua produção acadêmica na biblioteca de Periódicos Capes, tem indicado a sua relação com a estética a partir de estudos referenciados, em sua maioria por uma abordagem pós-moderna.

Na direção de uma contribuição crítica, em uma perspectiva de transformação que se opõe à abordagem pós-moderna, para o debate de estética na Educação Física procuramos sistematizar pressupostos introdutórios para pensar os estudos estéticos de Lukács na Educação Física, como resultado de primeiras aproximações desta tese. A área deve preocupar-se com: a) o desenvolvimento da autoconsciência do gênero humano; b) a elevação da subjetividade desenvolvida no cotidiano; c) a formação omnilateral; d) a educação dos sentidos humanos pela via corpórea e construção de espaços para apreciação e fruição; e) o método lógico-histórico do conhecimento com ênfase à particularidade; f) a construções de espaços para afirmação da capacidade criadora do ser humano.

Ainda, apresentamos o método ontológico-genético de Lukács como possibilidade ao estudo da gênese e da estrutura de cada elemento da cultura corporal, no sentido de permitir uma aproximação com as suas particularidades e o conhecimento acumulado pela humanidade.

Também analisamos os objetos de estudos da Educação Física a partir do ciclo problemático do agradável, aproximando a cultura corporal do debate de objetos estéticos

e pseudo-estéticos discutidos por Lukács. Entendemos que este questionamento demanda mais investigações específicas para localizar quais são as expressões e formas dos elementos da cultura corporal que permitem os sujeitos de realizar a superação da singularidade privada pelo efeito da catarse.

Ou ainda, de relacionar as possibilidades de algumas vivências da cultura corporal como circunscritas somente no âmbito do agradável e, portanto, ligadas à satisfação imediata que afirma espontânea e emocionalmente a própria subjetividade auxiliando na esfera da vida privada do sujeito. E mesmo que o valor estético das manifestações culturais ligadas ao âmbito do agradável, não seja o mesmo da arte autêntica, sem o agradável seria impossível o desenvolvimento da importância social da arte e das capacidades humanas ligadas ao sensível. Então, por isso consideramos importante a Educação Física aprofundar nos estudos estéticos no tocante ao ciclo problemático do agradável no intuito de compreender as ricas possibilidades da cultura corporal à subjetividade humana.

No tocante às manifestações culturais ligadas à mercantilização das práticas corporais e à sua conseqüente massificação, que para Lukács envolve o âmbito da “indústria do agradável”, cuja produção de obras culturais está centrada em fornecer um produto que possibilite uma satisfação instantânea ao espectador ocultando a realidade e manipulando as consciências. Percebemos que o antes e o depois da experiência dos espetáculos é problemático, porque não possibilita uma purificação, ou a apropriação de uma totalidade intensiva da realidade, pelo contrário, ele sai do cotidiano a partir de uma comoção e volta para ele sem uma compreensão de fato da realidade ou da vida.

Portanto, indicamos como é fértil a aproximação do ensino e aprendizagem em Educação Física de obras de arte, no sentido de aprofundar os conhecimentos da cultura corporal a partir da obra de arte autêntica que represente o conhecimento da cultura corporal. Ou seja, há conhecimentos da cultura corporal que são abordados pela arte, cuja apropriação pode revelar questões próprias do ser humano e da sociedade, contribuindo para um aprofundamento na formação humana. Isto é, trabalhar a recepção estética da obra de arte pela via corpórea possibilita a apreensão das contradições da realidade pela esfera da sensibilidade.

Em síntese, procuramos confirmar nesta tese, que os estudos estéticos de György Lukács contribuem com o debate que a Educação Física vem realizando sobre a estética, principalmente porque na estética de Lukács, a obra de arte é compreendida como conhecimento para pensar o mundo contemporâneo e lutar contra as formas de alienação.

Na verdade, os elementos da cultura corporal encontram-se de forma direta ou indireta como conhecimento com potencial para contribuir nesta luta, a partir da formação da individualidade dos sujeitos por meio da via corpórea.

As objetivações da cultura corporal têm um caráter educativo possibilitando em alguns casos evocações dos sentimentos humanos mais genuínos, a partir da fruição, reunindo assim, o conhecimento do ser social do que nós somos, no sentido de falar sobre questões universais que a humanidade vivenciou. Neste sentido, é preciso auxiliar no aprofundamento dos conhecimentos dos elementos da cultura corporal para refletir a realidade e lutar contra as formas de alienação e estranhamento.

Portanto, as reflexões sobre a cultura corporal podem contribuir com a escola descrevendo de um modo historicamente concreto um fenômeno singular destas manifestações, analisadas em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, bem como em suas transformações históricas e particulares, nas relações e nexos causais entre os seus elementos constituintes em sua gênese e seu desenvolvimento.

Reiteramos que os estudos estéticos de György Lukács contribuem com a Educação Física que se preocupa com a formação da individualidade dos sujeitos, considerando uma formação a partir de uma educação estética, alinhada com a educação escolar e conseqüentemente com o processo de transmissão intencional do conhecimento da cultura corporal para a contribuição efetiva do enriquecimento humano-genérico dos indivíduos.

As conclusões e considerações por ora apresentadas merecem futuras investigações no sentido de aprofundar e buscar novos desdobramentos, tanto em buscar na obra lukacsiana novos elementos para pensar estética, quanto, pensar a cultura corporal a partir da historicidade, com uma contextualização das contradições e conflitos presentes no modo de produção. Na Modernidade, olhar para cultura corporal com as contradições e conflitos do modo de produção capitalista, considerando inclusive as potencialidades de superação das alienações e estranhamentos que impedem o ser social de realizar-se.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. Da educação física. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. Tese de doutorado (doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. 156p.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. Et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.
- BRACHT, V. Et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. Movimento, (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta: O que é Educação Física. Movimento, [S. l.], v. 2, n. 2, 1995. DOI: 10.22456/1982-8918.2188. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2188>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- CARLI, RANIERI. A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- CARLI, R. György Lukács e a literatura sob o processo de reificação. Revista Cerrados, [S. l.], v. 24, n. 39, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25717>. Acesso em: 7 mar. 2022.
- CARLI, R. A relação entre a teoria do reflexo de Lênin e a teoria da arte em Lukács. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 113–121, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v12i2.38678. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38678>. Acesso em: 7 mar. 2022.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. São Paulo: Papyrus Editora, 1988.
- CASTELLANI FILHO, L. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. In: LARA, L. Et al. (org.). Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. Ijuí: Unijuí, 2019. P. 65-76. (Coleção Educação Física, v. 1, Memória e História do CBCE)

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

DAMASCENO, Luciano Galvão. 30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Educação Física e a construção de uma hegemonia. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 2011.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores associados, 2013.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EAGLETON, Terry. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERREIRA, A. R.; GONÇALVES, G. Á. Meio século de história da Educação Física na Instituição: da ETG à ETFG. In: BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LÔBO, S. A. (Orgs.). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990. Goiânia: IFG, 2015. p. 95-118.

FREDERICO, Celso. Lukács: um clássico do século XX. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

FREDERICO, Celso. A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREDERICO, Celso. Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica. Natal: Editora da UFRN, 2005.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física?. Movimento, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 29–34, 1994. DOI: 10.22456/1982-8918.2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2012>. Acesso em: 8 jun. 2022.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física progressista. Vol. 10. São Paulo: Loyola, 1991.

HUNGARO, Edson Marcelo. Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. 264f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HUNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e “mente”. 25ª tiragem. São Paulo: Papirus Editora, 2010. p. 135-159.

LOVISOLO, H. Mas, afinal, o que é Educação Física?: A favor da mediação e contra os radicalismos. Movimento, [S. l.], v. 2, n. 2, 1995. DOI: 10.22456/1982-8918.2192. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2192>. Acesso em: 8 jun. 2022.

LUKÁCS, Georg. Estetica I: La peculiaridad de lo estetico. v. 1. Cuestiones previas y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, Georg. Estetica I: La peculiaridad de lo estetico. v. 2. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, Georg. Estetica I: La peculiaridad de lo estetico. v. 3. Categorías básicas de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967a.

LUKÁCS, Georg. Estetica I: La peculiaridad de lo estetico. v. 4. Cuestiones liminares de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967b.

LUKÁCS, Georg. Introdução a uma estética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

LUKÁCS, György. Para uma Ontologia do ser social I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. Para uma Ontologia do ser social II. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. *In*: NETTO, José Paulo; YOSHIDA, Miguel Makoto Cavalcanti. (org.). Cultura, arte e literatura: textos escolhidos / Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.11-38.

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. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MEDINA, J. P. S. Educação física cuida do corpo... e “mente”. São Paulo: Papyrus Editora, 1983.

PAIVA, F. Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: CEFD; Ufes, 1994.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; BATISTA, Deiva Mara Delfini; GARCIA, Jeferson Diogo. Sonhos no (de)gelo: a análise fílmica na perspectiva da estética lukaesiana. *Motrivivência*, v. 26, n. 42, p.161-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p161>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2014v26n42p161/27273>. Acesso em: 10 jan 2022.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; BORGES, Janaína Fornaziero. As obras de arte para a compreensão da cultura corporal: contribuições e possibilidades para o ensino da Educação Física. *Revista de Educação*, v. 21, n. 2, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.4493>. Disponível em: <https://revistaspucoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4493/4227>.

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

MARX, Karl. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 50, Cortez, p. 87-132, abril 1996.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e reificação. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NETTO, José Paulo. Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição a pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

SANTOS, Deribaldo. A ética na grande estética de Lukács: a arte como unanimidade anônima. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

SANTOS, Deribaldo. Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SANTOS, Deribaldo. “Trabalho, Cotidiano E Arte: Uma síntese Embasada Na Estética De Georg Lukács”. Estudos Avançados 31, no. 89 (abril 1, 2017): 341-359. Acessado julho 12, 2022. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/132435>.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum a consciência filosófica. Autores Associados, Campinas – SP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013b.

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. Imagens da educação do corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física?: Um exemplo de simplismo intelectual. Movimento, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35–40, 1994. DOI: 10.22456/1982-8918.2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2013>. Acesso em: 8 jun. 2022.

TERTULIAN, Nicolas. Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

TERTULIAN, NICOLAS. Sobre o método ontológico-genético em Filosofia. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 27, n.2, p. 375–408, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p375>>. Acesso em: 18 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p375>.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. As ideias estéticas de Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.