

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIEL ZATTONI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À REINCIDÊNCIA DE AUSCHWITZ: ALGUMAS
REFLEXÕES**

CURITIBA

2023

GABRIEL ZATTONI

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À REINCIDÊNCIA DE AUSCHWITZ: ALGUMAS
REFLEXÕES

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Educação Física,
Curso de Licenciatura em Educação Física, Setor de
Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dra. Verônica Werle

CURITIBA

2023

FOLHA/TERMO DE APROVAÇÃO

GABRIEL ZATTONI

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À REINCIDÊNCIA DE AUSCHWITZ: ALGUMAS REFLEXÕES

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física, Curso de Licenciatura em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora - Prof^ª. Dra. Verônica Werle.
Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)
Universidade Federal do Paraná.

Prof. Dr. Sergio Roberto Chaves Junior.
Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)
Universidade Federal do Paraná.

Prof^ª. Dra. Luciane Paiva Alves de Oliveira
Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN)
Universidade Federal do Paraná.

Curitiba, 29 de junho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dar prioridade aos meus pais, Adriana e Herblei, e agradecê-los por terem me educado como o fizeram, devo tudo a eles. Ao restante da família, meus irmãos Victor e Maria e minha namorada Rafaella, que foram fundamentais até aqui, meu muito obrigado, amo vocês.

À minha orientadora, Verônica Werle, que aceitou a minha solicitação e confiou em mim desde o começo, me orientou muito além das fronteiras deste trabalho durante mais de um ano.

Aos amigos e demais familiares que estiveram à minha volta durante este período, agradeço pela paciência e pelo carinho.

Aos professores da banca avaliadora, Luciane e Sergio, agradeço pela disponibilidade e por concordarem em fazer parte deste trabalho.

“A intolerância é inclinada a censurar, e a censura promove a ignorância dos argumentos dos outros e, portanto, a própria intolerância: um círculo rígido e cruel que é difícil de quebrar.”

(Primo Levi)

RESUMO

Auschwitz foi uma mancha na história da humanidade, mas essa mancha não nos deixou ao final da Segunda Guerra. Adorno, em *Educação após Auschwitz*, apresenta uma reflexão sobre a Educação, a fim de evitar a reincidência das atrocidades que ocorreram em Auschwitz. Alguns elementos que Adorno aborda no texto foram destacados para serem pensados junto à Educação Física escolar a partir de relatos pessoais seguidos de discussões mediadas por outros trabalhos que exploraram o tema. Assim, este trabalho procurou estabelecer uma relação entre a Educação Física e o que Adorno apresenta no sentido de evitar formas de educar o corpo que impeçam o pensar e reprimam o sujeito por meio da frieza e da severidade. A partir de uma perspectiva crítica, à Educação Física é associada uma tarefa complexa que passa por um processo árduo de repensar a prática pedagógica a fim de se alinhar aos objetivos propostos por Adorno.

Palavras-chave: Educação após Auschwitz; Educação Física escolar; Educação do corpo.

ABSTRACT

Auschwitz was a stain on human history, but that stain did not leave us at the end of World War II. Adorno, in *Education after Auschwitz*, presents a reflection on Education, in order to avoid the recurrence of the atrocities that occurred in Auschwitz. Some elements that Adorno addresses in the text were highlighted to be thought along with Physical Education from personal reports followed by discussions mediated by other works that explored the theme. Thus, this work sought to establish a relationship between Physical Education and what Adorno presents in the sense of avoiding forms of educating the body that prevent thinking and repress the subject through coldness and severity. From a critical perspective, Physical Education is associated with a complex task that goes through an arduous process of rethinking pedagogical practice in order to align with the objectives proposed by Adorno.

Keywords: Education after Auschwitz; Scholastic Physical Education; Body education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A ESCOLA DE FRANKFURT	11
3 EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ.....	17
4 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	22
4.1 RELATOS PESSOAIS	24
4.1.1 PRIMEIRO RELATO	24
4.1.2 SEGUNDO RELATO	24
4.1.3 TERCEIRO RELATO	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

A tragédia do Holocausto, representada pelo terrível campo de extermínio de Auschwitz, deixou cicatrizes profundas na história da humanidade. Esse evento foi uma mancha que ultrapassou qualquer limite da crueldade humana, portanto, exige uma reflexão contínua sobre as implicações éticas e morais de nossas ações. Theodor Adorno, um filósofo e sociólogo alemão do século XX, discutiu o tema em uma conferência em 1966, onde apresentou o texto "Educação após Auschwitz", no qual questiona como a educação precisa lidar com os horrores do passado, pensando em como evitar que este mal se manifeste novamente.

Durante a primeira reunião em que a temática deste trabalho foi discutida, me foi dada a tarefa de ler o texto "Educação após Auschwitz", com a intenção de que, a partir da minha síntese, fosse traçado algum tema que tivesse ligação com as minhas intenções, a principal delas era que a Educação Física ficasse de lado, porque havia um interesse maior pelos aspectos da Educação de uma forma mais ampla.

A partir da síntese, foi decidido que o trabalho seria sobre o próprio texto, com a ideia de contextualizar e compreender a publicação de Adorno elencando algumas categorias centrais para reflexão. O que chamou a atenção foi que muito do que Adorno apresenta pode ser usado para investigar as ações do presente, em especial quando utilizamos essas categorias como uma lente para estudar a Educação Física. A partir destas categorias, a intenção foi relacioná-las com a Educação Física, onde meus próprios relatos pessoais foram usados como pontapé para discutir tais dimensões através de um diálogo com outros autores que já pensaram sobre o tema. Portanto, os objetivos foram assim estruturados: compreender o texto "Educação após Auschwitz" elencando algumas categorias de análise; relacionar estas categorias com a Educação Física escolar, a partir de relatos pessoais e, refletir sobre as potencialidades da Educação Física contra tais categorias.

Ao trazer à tona o legado de Adorno e seu chamado por uma educação que deve acima de tudo prevenir a repetição de atrocidades, buscamos estimular uma reflexão sobre como a Educação Física pode carregar características que já não fazem parte de uma nova perspectiva da Educação, ao mesmo tempo que possui o poder de se contrapor à barbárie e ao sadismo. Ao fazer isso, almejamos contribuir

para a formação de indivíduos conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, livre de violência e intolerância.

2. A ESCOLA DE FRANKFURT

A Escola de Frankfurt é um termo que faz referência a um grupo de intelectuais e pesquisadores que fizeram parte do Instituto de Pesquisas Sociais, que surgiu com o objetivo de discutir os costumes, a organização e as manifestações sociais a partir de uma nova perspectiva sobre a obra de Karl Marx em 1923, na Universidade de Frankfurt.

Em 1922, Felix Weil (1898-1975), economista e sociólogo, e Kurt Albert Gerlach (1886-1922), também economista e intelectual de esquerda, criaram o Instituto de Pesquisas Sociais, cujo objetivo principal era fomentar a construção do conhecimento a partir do socialismo científico (WIGGERSHAUS, 2001).

O investimento inicial para a criação do Instituto foi feito por Hermann Weil, pai de Felix, que ao se mudar para a Argentina, construiu uma das maiores empresas de comércio de cereais do país, o que fez de Hermann um homem extremamente importante ao regressar à Alemanha. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, Weil (pai) teve bastante influência sobre a Universidade de Frankfurt e recebeu o título honorífico de doutor *honoris causa* pela fundação do Instituto de Pesquisas Sociais (WIGGERSHAUS, 2001).

Apesar do investimento, não havia tantos professores interessados em debater temas que até hoje são espinhosos. O marxismo, sobretudo nas universidades, não era muito aceito para além da União Soviética. Um projeto que envolvia intelectuais tão jovens teria problemas principalmente por falta de credibilidade, portanto, o Ministério da Educação e a Universidade de Frankfurt exigiram que para a função de diretor do Instituto deveria ser indicado um nome que teria um cargo como professor universitário e precisava ser um pensador consolidado no ambiente acadêmico. (NOBRE, 2004)

Para o cargo, Felix não poderia contar com um associado mais qualificado que Kurt Gerlach, mas este acaba falecendo em 1922. Depois de cogitar alguns nomes, Weil decide que o professor Carl Grünberg (1861-1940) deveria ser o próximo diretor do Instituto. Grünberg se tornou o favorito devido aos seus princípios ideológicos e políticos, que se aproximavam muito das concepções de Weil (WIGGERSHAUS, 2001). Grünberg direciona as atenções do Instituto para a história

do socialismo e do movimento operário através das publicações que fazia na revista "Arquivo para a história do socialismo e do movimento operário", que ganhou muita força e se tornou um dos referenciais mais importantes sobre esses temas (NOBRE, 2004).

Em 1930, o filósofo Max Horkheimer (1895-1973) se torna o novo diretor do Instituto de Pesquisas Sociais, e assina um contrato que garante a divisão das tarefas de direção caso o professor Grünberg se recupere de uma doença (em 1928, Grünberg teve um acidente vascular cerebral, que o afastou das atividades docentes e da direção do Instituto) (WIGGERSHAUS, 2001). Surge uma nova era no Instituto, Horkheimer elaborou um novo programa e uma nova revista para publicação dos estudos. Esse programa, conhecido como "materialismo interdisciplinar", nasce com a ideia de elaborar um trabalho com nomes de diferentes áreas de atuação, de forma interdisciplinar. O objetivo foi incentivar a especialização e o aprofundamento dos estudos de disciplinas das ciências humanas a fim de construir uma rede de pesquisa que conectasse diferentes áreas do conhecimento através do mesmo referencial, a tradição marxista.

O projeto tinha muita ambição, e para isso contou com colaboradores que eram referências dentro de seus próprios campos de atuação, alguns deles são: no setor da economia, Friedrich Pollock (1894-1970); em ciência política e direito, Franz Neumann (1900-1954); na crítica da cultura, e este se tornará o foco deste trabalho, Theodor W. Adorno (1903-1969). Walter Benjamin (1892-1940) também fará parte do projeto, assim como Herbert Marcuse (1898-1978) (NOBRE, 2004).

De fato, há certa dificuldade em afirmar que todos esses autores fazem parte da Escola de Frankfurt, visto que esse rótulo surgiu apenas em 1950, quando o Instituto volta a Frankfurt marcando o fim do exílio de muitos pesquisadores. O Instituto abandonou suas instalações em 1933, devido à ascensão do movimento nazista (além de ser um centro de pesquisa marxista, grande parte dos pesquisadores eram de origem judaica), e depois de Genebra e Londres, concentra seus integrantes e suas publicações na Universidade de Columbia, em Nova York, até retornarem à Alemanha em 1950.

A grande dificuldade em definir aqueles que fizeram parte da Escola está justamente na interpretação do próprio termo, uma vez que o nome sugere um coletivo de autores que pesquisam e estudam um único assunto e defendem as mesmas opiniões. Esse não é o caso dos pesquisadores mencionados

anteriormente. A obra de Marx possui múltiplas interpretações, portanto, mesmo partindo do mesmo referencial, esses autores divergiam entre si na tentativa de entender as manifestações da sociedade em função do tempo a partir da mesma obra.

A partir destes fatores, são mais facilmente associados à Escola os autores que dirigiram o Instituto após sua reinauguração em Frankfurt, como Horkheimer e mais tarde Theodor W. Adorno, responsável por protagonizar um período de muita influência no debate público alemão, principalmente nos estudos e discussões sobre as causas e os efeitos da Segunda Guerra Mundial, sobretudo do movimento nazista.

Foi nesse período, precisamente no ano de 1937, que Horkheimer publica na *Zeitschrift fur Sozialforschung* (Revista de Pesquisa Social) o texto chamado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, onde procurou exprimir os limites da ciência positivista e ao mesmo tempo apresentar um novo modelo para o desenvolvimento de novas teorias, que fossem elaboradas a partir de uma compreensão dos fatores sociais e históricos da sociedade que se observava, o que sugere uma reformulação epistemológica da relação entre sujeito e objeto. Para esse novo modelo, Horkheimer dará o nome de Teoria Crítica.

A Teoria Crítica da Sociedade, no princípio, apesar de ainda não ter esse nome, era composta por teorias desenvolvidas a partir de trabalhos fundamentados nas obras de Karl Marx. Quando Horkheimer apresenta seu modelo de teoria crítica, muitos trabalhos serão organizados segundo seus escritos da década de 1930. Os ideais de Marx ainda estarão presentes, não mais como primeiro motor, e sim, através do que foi proposto por Horkheimer (NOBRE, 2004).

O grande desafio para qualquer teoria é minimizar a distância entre o conhecimento e a ação, a teoria e a prática. Nesse modelo, descrito em 1937, Horkheimer procurou definir dois princípios fundamentais da teoria social que deveriam satisfazer as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico. O primeiro princípio, a orientação para a emancipação, refere-se a uma exposição das possibilidades de uma emancipação “concretamente possível” (neste caso, portanto, não se trata de utopia), atravancada pela dominação vigente. Em outras palavras, “é a orientação para a emancipação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático” (NOBRE, 2004, p.32).

O segundo princípio, o comportamento crítico, refere-se à análise de “como as coisas são” e “como as coisas deveriam ser” (o que acaba sendo a maior crítica em relação à teoria tradicional, uma vez que ela só é capaz de verificá-los de forma separada, ou apenas como as coisas são, ou como deveriam ser, o que compromete a validade dos resultados observados). Como Nobre (2004, p.32) coloca:

Se, portanto, a orientação para a emancipação está na base da teoria, como o que confere sentido ao trabalho teórico, a teoria não pode se limitar a descrever o mundo social, mas tem de examiná-lo sob a perspectiva da distância que separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas, vale dizer, à luz da carência do que é frente ao melhor que pode ser.

É no contexto dessa teoria que Adorno se desenvolve como pensador e importante membro da Escola de Frankfurt. Como já mencionado, a partir dos anos trinta, muitos intelectuais que compunham o Instituto de Pesquisas Sociais migraram para outros países e alguns voltaram à Alemanha após o final da Segunda Guerra Mundial. Horkheimer e Adorno buscaram exílio nos Estados Unidos da América, onde o Instituto permaneceu em funcionamento e permitiu a elaboração de um livro extremamente importante para a Teoria Crítica e fundamental para estudos futuros. Trata-se da obra “Dialética do esclarecimento - fragmentos filosóficos”, que foi publicada em 1947. No livro, os autores propuseram-se a nada menos que “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 11). Para tanto, navegam por vários assuntos - incluindo dois excursos onde é apontada a presença do esclarecimento em clássicos da literatura como Odisseia e Juliette - que buscam exprimir todo o significado e o percurso histórico deste conceito/projeto de humanização que intitula o trabalho, de forma dialética.

Segundo Bassani (2008), já nesse trabalho, nota-se em Adorno uma preocupação com o corpo mesmo não havendo um aprofundamento especificamente nesse assunto. Como continua o autor, o corpo é trabalhado como uma chave para entender historicamente a formação da sociedade e sua racionalidade, partindo do pressuposto de que para existir civilização, o homem deve primeiro controlar e dominar a si mesmo, em outras palavras, para que seja possível

dominar a natureza, é preciso antes entender, controlar e dominar a natureza interna (BASSANI, 2008).

O retorno à Alemanha marca uma fase importante na vida de Adorno, pois este elabora outras duas obras, “Dialética negativa” (1966) e “Teoria estética” (1970), esses livros reúnem diversos ensaios e debates realizados em diferentes plataformas de comunicação, incluindo congressos na Universidade (BASSANI; VAZ, 2003).

Aproveitando o meio acadêmico, seus textos sobre as problemáticas da educação começam a circular e muitos serão compilados por G. Kadelbach em 1971, após a morte de Adorno, em um livro chamado *Erziehung zur Mündigkeit*, cuja tradução no Brasil levou o nome de Educação e emancipação, publicado em 1995. Segundo Bassani e Vaz (2003, p.15), é possível perceber nesses escritos:

O esforço reflexivo para uma educação política, para uma inclinação na direção de resguardar o particular, o que resta ainda de expressão subjetiva nos seres humanos, sobre o qual a educação talvez tenha algum efeito. Em outras palavras, como se lê em várias passagens, uma educação contra a barbárie, que procure resistir à compulsão paranoica da repetição, que traga ao plano da consciência as condições que tornaram possível Auschwitz, para que este momento fronteiro da história não se repita.

Sobre a dimensão pedagógica em Adorno, que será explorada neste trabalho, os autores argumentam:

Não pode ser tomada, como algumas vezes foi, como um “receituário” de práticas pedagógicas e nem sequer como uma “proposta de educação”. Se é possível procurar um Adorno educador, não se pode nele encontrar recomendações didáticas ou de “metodologia de ensino”, como já se fez, indevidamente, com pensadores do porte de Antonio Gramsci e Jean Piaget. Aliás, se quisermos mesmo insistir nesta procura, ela não encontrará um bom destino, uma vez que Adorno jamais se rendeu a qualquer tipo de facilitação, aos didatismos que frequentemente se exigem ao professor (BASSANI; VAZ. 2003, p.15).

O livro é composto por quatro conferências de Adorno redigidas por ele mesmo para impressão, não fazia parte de seus planos compilar essas falas para a construção de um livro, principalmente devido às diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem falada. Este argumento foi defendido por Adorno em mais de uma ocasião e por este motivo faz parte do prefácio da obra que será estudada. Além das quatro conferências há também quatro conversas com Hellmut Becker

(1913-1993) e Gerd Kadelbach (1919-1996) que foram transcritas a partir das gravações.

Apesar de não haver uma relação direta entre a publicação destes textos, visto que foram publicados em veículos e datas distintos, é possível identificar um mesmo objetivo, definido por Wolfgang Leo Maar (2022, p.11 a 31) no texto introdutório como a necessidade de “elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”. É importante negar a ideia de um caminho pré determinado para a história, o conceito de emancipação está no sentido de não nos tornarmos escravos do passado, ou pelo menos impedir aqueles que ainda são “livres” de rumarem para o mesmo destino.

Há entre os escritos deste livro um texto-conferência em que Adorno aborda elementos da educação do corpo e da ambiguidade do esporte, aspectos caros à Educação Física, para sua reflexão como prática pedagógica escolar. Em “Educação após Auschwitz”, o esporte assume esse caráter dúbio, pois, se bem conduzido, pode se tornar uma importante ferramenta para a educação (não apenas do corpo), entretanto, subitamente também é capaz de promover violência, física e psicológica, tanto entre os praticantes quanto entre e a partir daqueles que assistem ao “espetáculo”.

A intenção deste trabalho é estudar com mais profundidade um dos textos do livro Educação após Auschwitz para que na sequência seja possível construir uma relação entre o papel da Educação Física escolar e a não repetição de Auschwitz. Para tanto, foi necessário elaborar uma análise mais detalhada deste texto para que fosse possível elencar os pontos cruciais para atingir o que foi proposto.

3. EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ

Como já citado, Adorno retorna de seu exílio em 1950 e encontra uma Alemanha totalmente diferente daquela do início de 1930. Coincidentemente Frankfurt fazia parte do território controlado pelos Estados Unidos após o fim da Segunda Guerra, o mesmo país onde Adorno buscou exílio e se estabeleceu por quase 20 anos. Sob este contexto, entre as palestras e conferências que foram compiladas para a construção de Educação e emancipação, em abril de 1966 foi transmitida pela Rádio Hesse a conferência intitulada Educação após Auschwitz, que seria publicada pela primeira vez em forma de texto apenas em 1967, ano de falecimento do autor. Nesse discurso, Adorno defende a necessidade de compreender melhor o passado, e neste caso direciona o olhar especialmente para o que aconteceu em Auschwitz, para que possamos aprender com o que já passou, de forma que, entre o que motiva a pensar no futuro, esteja a necessidade de não repetir os fracassos da natureza humana.

Para a melhor compreensão do discurso de Adorno, faz-se necessário entender o contexto histórico desta fala e dos trabalhos do autor a respeito do tema, ou seja, o que significou Auschwitz para a história humana. Auschwitz foi o maior complexo de trabalho forçado e extermínio da Segunda Guerra Mundial fundado na Polônia em 1940 sob domínio da Alemanha. Em 1942 foi inaugurado Auschwitz II ou Auschwitz-Birkenau, um complexo muito maior do que Auschwitz I em extensão territorial e mais eficiente na execução de prisioneiros. Após a inauguração de Birkenau, os nazistas começaram a implementação do plano “solução final da questão judaica”, responsável pela morte de aproximadamente 1 milhão de judeus no período entre 1941 e 1945.

No livro “É isto um homem?”, Primo Levi (1988), que chegou em Auschwitz em 1944, descreve de forma objetiva tudo aquilo que “em Auschwitz, o homem chegou a fazer do homem”, enquanto questiona as relações humanas em situações extremas, como o que aconteceu com os judeus que, mesmo entre os prisioneiros eram os mais baixos na hierarquia do campo, passaram a destratar uns aos outros quando a fome, o frio e o medo ultrapassaram os limites da empatia e da piedade. O autor descreve o momento em que foi agredido pela primeira vez ainda quando estava a caminho de campo de concentração, e relata que o ato foi tão novo e

absurdo que não foi capaz de sentir dor, ficou apenas com um espanto: “como é que, sem raiva, pode-se bater em uma criatura humana?”. Levi relata diversos outros casos do horror vivido durante o ano em que esteve preso e que precisou contar com a sorte para ser um dos três sobreviventes dos 650 judeus que chegaram no mesmo trem em 1944. Quanto aos sobreviventes, estes também foram exterminados de alguma forma, pois deixaram os campos de concentração sem casa, sem roupa, sem seus entes queridos e sem dignidade, “pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte”. (LEVI,1988)

Adorno inicia o texto declarando como principal objetivo da educação evitar a repetição de Auschwitz, justificar tal objetivo seria desnecessário frente aos objetivos de menor importância e uma atitude até mesmo condenável, que representaria o fracasso da educação sobre a sua missão número um. Se existe a possibilidade da reincidência, significa que os elementos que construíram toda aquela monstruosidade ainda resistem, dependentes apenas do estado de consciência e inconsciência dos homens. O risco da regressão existirá enquanto perdurarem as condições que uma vez já nos levaram ao que hoje é preciso evitar a todo custo. Adorno cita Freud quando este em seus escritos afirma que a civilização origina e fortalece o que é anticivilizatório. Por esse motivo, lutar contra aquilo que está inscrito no processo civilizatório “tem algo de desesperador”.

Para o autor, urge a necessidade de nos conscientizar sobre o que foi Auschwitz antes mesmo de traçar qualquer plano a fim de evitá-lo. A nossa sociedade não é diferente daquela que construiu um complexo de extermínio em grande escala. Toda essa monstruosidade não pode ser banalizada ou tratada como um evento destoante da nossa história, ofuscado por um discurso progressista e de uma sociedade supostamente em constante crescimento, é esse tipo de discurso que ameaça a regressão.

Como a possibilidade de alterar os pressupostos objetivos - aspectos sociais e políticos - é quase nula, Adorno se limita em trabalhar com o lado subjetivo, mostrando aspectos da dimensão psicológica daqueles capazes de executar tarefas para que a ordem fosse mantida em Auschwitz. A origem da questão deve ser investigada nos perseguidores e não nas vítimas, por isso a importância de reconhecer os mecanismos que levam as pessoas a esses atos e utilizá-los para evitar a reincidência enquanto há uma conscientização sobre tais mecanismos. A

luta deve ser contra a ausência de consciência, contra a inconsciência que manifesta o ódio e a fúria através de atos violentos ao mesmo tempo que inibe a capacidade de autorreflexão, por esse motivo, a educação só tem sentido como educação para autorreflexão crítica.

Para a educação após Auschwitz, Adorno se apoia em duas questões: primeiro sobre a educação infantil, especialmente na primeira infância, uma vez que, conforme o que sugere a psicologia, todo caráter, assim como daqueles que ao longo da vida cometem crimes, é formado nesta fase do desenvolvimento humano. A segunda questão refere-se a um esclarecimento geral, que deve ser capaz de produzir um clima intelectual, espiritual, social e cultural de forma que não seria mais possível tal repetição.

O autor demonstra uma grande preocupação quanto às diferenças culturais entre a população da cidade e a do campo, essa distinção muitas vezes é o que condiciona o horror. Por diversos aspectos, é condenável o sentimento de superioridade em relação aos que se formam no campo, sugere-se, inclusive, que a desbarbarização do campo esteja entre os mais importantes objetivos da educação. O insucesso da desbarbarização do campo se deve sobretudo ao não acompanhamento da cultura, e os meios de comunicação de massa não foram capazes de provocar mudanças significativas. E não seriam capazes de qualquer forma, pois os veículos de comunicação não estão condicionados a trabalhar sobre a diferença de estado de consciência entre sociedades em processos distintos de desenvolvimento.

As cidades também não tiveram sucesso nesse processo de desbarbarização, a inclinação arcaica pela violência ainda persiste nos grandes centros. O produto da tendência social geral é a propensão à regressão, pessoas com traços sádicos reprimidos. Horkheimer e Adorno debatem sobre o tema no livro "Dialética do esclarecimento", onde relacionam a influência da sociedade na consciência individual, consciência que sempre que estiver mutilada, implicará o reflexo sobre o corpo e a esfera somática de uma forma sem liberdade que é propícia à violência. Nesse contexto, Adorno expõe a preocupação sobre o esporte e a necessidade de estudar sua função na sociedade, uma vez que esta ainda não foi devidamente reconhecida por qualquer psicologia social crítica.

O esporte, assim como a técnica, é um fenômeno que deve ser encarado pela sua ambiguidade. Se bem conduzido e planejado, a prática esportiva pode ter efeito

“antibarbárico e antisádico” através do *fair play*, das possibilidades de cavalheirismo e do respeito e consideração pelo mais fraco. O grande problema é que a mesma prática, dependendo das condições, pode suscitar brutalidade, agressões e sadismo, principalmente, e talvez seja o exemplo mais comum, praticado por aqueles que não estão comprometidos com o jogo e que não se submetem à disciplina do esporte, muitas vezes se apresentam como espectadores, são os que costumam se manifestar na beira do campo.

Todas essas questões se relacionam de alguma forma com o problema da autoridade e coletivização. A identificação cega ao coletivo reifica o indivíduo e facilita a manipulação principalmente quando são representados por um líder influente, treinado para manipular massas. Seria necessário para evitar a formação desses coletivos fortalecer a resistência frente a coletivização por meio do esclarecimento do problema que a mesma pode causar.

Outro aspecto bastante importante tocado pelo autor e com influência direta sobre a educação, que exige também seu esclarecimento, é a severidade ou a dureza. Adorno cita o elogio feito por Wilhelm Boger, durante uma palestra sobre Auschwitz, à educação baseada na força e voltada à disciplina. A ideia de educação pela dureza é retratada aqui como totalmente equivocada, a concepção de virilidade, adotada como a capacidade máxima de suportar dor, se funde com facilidade ao sadismo. Elogiar e engrandecer a resistência à dor produz no indivíduo uma indiferença contra a dor de qualquer tipo, logo, o desprezo à própria dor concede o direito a ignorar a dor do próximo, o que acaba sendo uma tarefa fácil diante de todas as manifestações que foram reprimidas.

A partir da consciência coisificada, produto da coletivização cega, Adorno ainda produz alguns comentários a respeito da técnica, que é tão ambígua quanto o esporte, e podem facilmente estar relacionados. De um lado, cada período da história foi responsável por construir tipos de caráter baseado na necessidade social, uma sociedade da tecnologia, portanto, precisa formar pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Por outro lado, a relação com a técnica contém algo de irracional, exagerado. Há uma tendência em considerar a técnica como se o seu valor estivesse nela mesma, como se o fim estivesse ali, esquecendo-se de que se trata de um “prolongamento do braço do homem”, nada além de mais uma de suas ferramentas para a manutenção da vida. Os meios, e a técnica está inscrita como meio para a autoconservação da espécie humana, são fetichizados, porque os fins,

a existência digna do ser humano, estão encobertos e foram arrancados da consciência do homem. Não há uma precisão quanto aos efeitos dessa fetichização na psicologia de um indivíduo, ou em que medida essa ligação com a técnica deixa de ser uma relação racional e passa para uma supervalorização que conduz o sujeito a projetar um sistema ferroviário para transportar vítimas a Auschwitz com maior velocidade e eficiência sem se dar conta da influência do projeto no destino das vítimas quando chegam em Auschwitz.

Adorno sugere que a devoção à técnica e às máquinas tem relação direta com a frieza e a indiferença entre indivíduos. Acontece que sem essa indiferença com o que acontece aos outros, Auschwitz não seria possível, o interesse próprio antes dos interesses dos outros e acima de qualquer simpatia e atração pelo próximo fazem parte da configuração da sociedade, portanto, se a frieza do ser humano foi capaz de criar o horror que imperou em Auschwitz, e esta mesma frieza faz parte das condições naturais da sociedade, logo, a reincidência deste horror é perfeitamente possível.

Por fim, Adorno propõe um caminho para alterar as circunstâncias em que os seres humanos se desenvolvem. Contra a frieza é preciso focar na conscientização da mesma e sobre os fatos que nos levam a ela, não é possível impor o amor sobre aqueles que perderam a capacidade de amar, neste caso é justificável um maior esforço na formação das crianças. Os pais não são capazes de cumprir esta tarefa pois são fruto da sociedade que precisa ser evitada.

Alguns dos elementos apresentados por Adorno são relevantes para pensar a Educação Física escolar, portanto, cabe discutir o que há de recursos para garantir que esses aspectos não sejam ignorados. Para a sequência deste trabalho a intenção é relacionar o que foi elaborado por Adorno sobre o coletivismo, a frieza e a indiferença, com o universo da escola, tendo como disparadores para as reflexões relatos de experiências pessoais.

4. SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Antes de buscar traçar qualquer relação com a Educação Física atual, é preciso entender como foi o processo de introdução desta disciplina na escola, além de responder questões que possam enriquecer o olhar que temos sobre a prática hoje. A intenção neste tópico é construir uma contextualização, segundo Vago (1999) e Bracht (1999) do que foi a educação física no início do século XX, procurando entender em que cenário se tornou necessário educar o corpo, de que forma e com qual fim esse corpo era educado.

As escolas do final do século XIX não se pareciam em nada com a escola que temos hoje, muitas vezes eram turmas únicas em ambientes informais – dentro de casa, em igrejas e outros locais - com propostas formativas diferentes. Nesses espaços, não havia distinção entre a cultura escolar e a cultura do povo, e o conhecimento explorado se limitava aos saberes do mestre (VAGO, 1999).

Para os intelectuais e republicanos mineiros do início do século XX, surgiu a necessidade de um novo formato de educação, com o objetivo de construir uma nação e um Estado próspero, algo que garantisse a “educação intelectual, moral e physica” do povo (VAGO, 1999, p.31). Para tanto, um novo modelo de escola deveria ser implementado, o antigo modelo foi considerado ultrapassado, precário, e sem o controle do Estado nunca poderia garantir a excelência que se buscava na época. À escola foi dada a tarefa de elaborar uma revolução nos costumes da sociedade, para que no lugar de um exército de analfabetos operando nas fábricas, o país pudesse formar operários inteligentes e capacitados para esse trabalho. (VAGO, 1999)

Da “educação physica” esperava-se formar um corpo “belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso” (VAGO, 1999, p.32). A cadeira de “Exercícios Physicos”, portanto, se torna obrigatória após esse novo formato com a justificativa de que essa disciplina seria responsável pelo desenvolvimento físico da futura sociedade, além da escola ser compreendida muitas vezes como o único local apropriado para a realização das práticas corporais (VAGO, 1999).

Sobre o papel da educação física nessa nova escola, Valter Bracht (1999, p 73.) aponta:

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

É sobre essa influência médica e militar que a educação física se estabelece no currículo escolar, adquirindo um caráter fundamentalmente biológico, sendo o corpo comparado a qualquer outra estrutura mecânica, portanto, “algo” que não pensa. As atividades com o corpo eram instrução militar e manipulação de peças e ferramentas utilizadas no trabalho para os meninos, e atividades de alongamento e brincadeiras (de preferência à sombra), além do manuseio de utensílios do trabalho doméstico para as meninas. Em todos os casos, há um consenso sobre o que a dimensão corpórea representava para o processo de emancipação do sujeito: o corpo era interpretado como algo que perturbava o pensamento, portanto, dominava-se o corpo a fim de torná-lo dócil e submisso.

Fica claro que, assim como as outras disciplinas, a educação física era um reflexo do que se desejava dos futuros cidadãos, como quando se esforçava em formar operários aptos e saudáveis. A questão é se a escola/educação física ainda mantêm o DNA de instrução superficial e rasa, a questão central aqui é: para que fim se educa nos dias atuais?

O retorno à história da Educação Física foi importante para que fosse possível identificar algumas marcas do passado que prevalecem até hoje, apesar de todas as mudanças que a EDF apresentou durante esse processo histórico. Os relatos a seguir apresentam alguns desses resquícios que muitas vezes não chamam a atenção de imediato, mas que impactam de forma negativa o processo de formação de cidadãos.

4.1 RELATOS PESSOAIS

4.1.1 Primeiro relato

Durante o período em que passei em uma escola militar (do 9º ano ao final do Ensino Médio), sempre acreditei que os jogos internos (também chamados de interclasse) tinham uma tensão desnecessária, exagerada. Já no primeiro dia de aula do ano, a primeira coisa que fazíamos era olhar o ensalamento das turmas para ver se havia esperança de vitória nos jogos que aconteciam no final do ano (é claro que a atenção era para o futebol). Durante todo o ano letivo discussões deste tipo eram frequentes, às vezes acontecia de duas turmas estarem no ginásio ao mesmo tempo durante as aulas de educação física e tínhamos a chance de uma prévia do que seria o campeonato, e com a palavra campeonato, me refiro a um torneio de quatro horas de duração em que uma equipe jogava no máximo cinco partidas de dez minutos, mas era o suficiente para causar problemas de dimensões diferentes, como atritos entre os alunos durante a partida e nas arquibancadas.

4.1.2 Segundo relato

Os jogos escolares continuaram fazendo parte da minha vida durante a graduação em Educação Física. Participei destes jogos como árbitro e mesário na escola em que fazia estágio não obrigatório. Em um desses eventos estava auxiliando a arbitragem do futsal masculino, as turmas eram do 7º ou 8º ano e os torcedores ficavam atrás da mesa onde eu fazia a súmula. Acontece que o time amarelo contava com poucos simpatizantes nas arquibancadas e o goleiro estava fazendo um bom jogo, o que de alguma forma começou a irritar a torcida azul. Entre gritos de incentivo e vaias, do meio da torcida alguém gritou para o goleiro voltar para a aldeia, foi um grito único e tímido, mas alguns puderam ouvir, o jogo continuou e nada foi feito em relação à atitude do espectador.

Os jogos internos muitas vezes conferem status às turmas vencedoras, e embora não tenham a capacidade de mobilizar todos os alunos, os vencedores gozam da conquista enquanto houver espaço para serem ouvidos. Acontece que há entre as modalidades uma diferença de relevância entre a conquista de uma e de outra. Culturalmente, no Brasil, há uma predileção quase que de nascença pelo futebol, logo, o número de alunos que se interessam por futebol é maior, o que aumenta o nível de competitividade (e até da qualidade do jogo) exclusivamente para esta modalidade. Dentro dessa perspectiva, o que fazem os alunos que não gostam de futebol, onde estão aqueles que preferem outras modalidades além das quatro comumente oferecidas (voleibol, basquetebol, handebol e futebol), além daqueles que decidem não praticar nada, ou ainda tantos outros que se interessam, mas não jogam por falta de integrantes na equipe (muito comum entre as meninas)?

Para tanto, faz sentido discutir o que se deseja alcançar através das competições esportivas na escola, daquelas que estão além da Educação física curricular, assim como os esportes trabalhados na disciplina de Educação Física (EDF).

As competições esportivas dentro da escola muitas vezes são uma reprodução das competições de rendimento, o que implica a seleção dos melhores jogadores para cumprir um único objetivo, a vitória. Essas características não estão de acordo com o que propõe a EDF escolar, inclusiva e pedagógica, que deveria barrar qualquer elemento que ameça a integração, real objetivo destes jogos (NEUENFELDT; KLEIN, 2020).

Outro exemplo do reflexo da sociedade na Educação Física (além da influência militar/médica citada anteriormente) se dá com o rápido desenvolvimento dos esportes no período após a Segunda Guerra Mundial. A EDF abraça a esportivização de muitos elementos da cultura do movimento sem impor qualquer carácter educativo ou pedagógico, como consequência, temos hoje a elaboração do esporte na escola, e não o esporte da escola. Segundo Bracht (1997, p.22):

O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas.

A educação física limita-se a servir de base para o esporte de rendimento, o papel do professor passou de “professor-instrutor” para “professor-treinador”, enquanto o aluno deixou de ser um “aluno-recruta” para se tornar “aluno-atleta” (BRACHT, 1977, p.23). Por fim, Bracht destaca que o ideal seria que a Educação Física atingisse sua autonomia pedagógica e que fizesse parte dessa transformação a reflexão crítica sobre o papel da Escola em relação à sociedade atual (BRACHT, 1997).

Os relatos 1 e 2 exprimem um lado primitivo dos seres humanos e que foi fundamental para a nossa evolução como espécie: a necessidade de pertencer a um grupo. Essa coletivização pode ocorrer por diversos fatores, nos primórdios da humanidade, por exemplo, era importante fazer parte de uma comunidade para se defender com mais eficiência de predadores ou de outros grupos. A escola também apresenta um coletivismo marcado principalmente pelas turmas, séries e às vezes turnos, e nas aulas de Educação Física uma turma é dividida em outros pequenos coletivos, reforçados pelas cores dos coletes, para atividades de competição. O grande problema aqui não é a coletivização, e sim fazer parte de um grupo e praticar atos que não condizem com os seus princípios morais, é a “identificação cega ao coletivo”, a alienação. É, especialmente, o caso do segundo relato, a pessoa que gritou aquilo provavelmente não o faria longe desta atmosfera criada pelos torcedores, como acontece com bastante frequência em estádios de futebol.

Em educação após Auschwitz, Adorno fala sobre a importância de lutarmos contra qualquer supremacia coletiva cega como uma das medidas fundamentais para evitar a reincidência de Auschwitz. O autor também comenta sobre uma tendência da juventude progressista em se filiar a qualquer coisa e sobre os rituais de iniciação comuns a vários desses grupos, que ferem e humilham os mais novos integrantes como uma espécie de prêmio por terem conseguido ingressar naquela comunidade. A identificação cega a qualquer ideologia ou comunidade e os rituais de iniciação (chamados orgulhosamente pelos nazistas de costumes) foram fundamentais para alimentar a Alemanha de soldados nazistas.

Talvez aquilo que foi descrito no segundo relato seja exatamente o que Adorno quis dizer quanto à função do professor, são manifestações como essas que deveriam ser identificadas de forma quase automática, administradas fundamentalmente através de reflexões e diálogos. Se o professor não está

preparado para essas intervenções, significa que há uma falha geral na educação, que para Adorno, só tem sentido como educação para autorreflexão crítica.

As formas de educar que estão sendo discutidas nesse trabalho (educação pela dureza, fria e severa) possuem uma característica de antagonismo frente ao ideal que Adorno apresenta sobre a Educação. Isso acontece, pois, essas abordagens têm o caráter de inibir o pensar, a intenção é formar corpos dóceis e reificados.

Hoje em dia, podemos ver o fenômeno da manipulação de massas em cenários distintos, e os estádios de futebol fazem parte desse recorte e servem como válvula de escape para o público que usufrui desse momento para se aliviar da tensão do dia a dia através de manifestações destoantes da realidade. É possível analisar as exteriorizações do campo como um microcosmo da sociedade, as torcidas organizadas protagonizam os confrontos que ocorrem dentro dos estádios e fora das arquibancadas, como frequentemente acontece em terminais de ônibus. Em situações de jogos entre torcidas rivais é até recomendado para que as pessoas não vistam roupas com as cores das equipes que se enfrentarão, pois estariam sujeitas a ataques de grupos de torcedores. A partir disso é preciso considerar o papel da EDF escolar na formação de espectadores (que serão a maioria dos alunos) e dialogar sobre o esporte no seu sentido mais amplo, considerando sua possibilidade construtiva/ formativa (fair play) e destrutiva.

É preciso compreender que a nossa sociedade apresenta os mesmos sintomas que apresentava quando um milhão de judeus foram assassinados em Auschwitz. Basta uma figura capaz de manipular estes grupos para que seja possível um novo ataque, não necessariamente contra os judeus, como aponta Adorno, podendo ser qualquer outro grupo.

4.1.3 Terceiro relato

Ainda no período em que fui aluno de um colégio militar, acontecia com bastante frequência, nas aulas de educação física, de ficarmos parados em pé ainda com a turma em formação, enquanto o professor fazia a chamada e dava recados. Esses recados às vezes duravam mais da metade da aula e muitas vezes não pareciam importantes ou não estavam diretamente relacionados com a aula do dia. O professor também aproveitava para dar comandos ao pelotão, ficávamos em posição de sentido, depois fazíamos meias-voltas e direita volver (virar para a direita) e esquerda volver (virar para a esquerda), todos os comandos sem um objetivo claro. A turma, portanto, ficava organizada em quatro fileiras por ordem decrescente de altura, todos rígidos com o braço colado ao corpo respondendo a comandos proferidos pelo professor.

Durante a minha primeira leitura sobre o texto que originou este trabalho não fui capaz de fazer a associação que foi feita aqui, somente após uma releitura do texto, e de algumas semanas de pesquisa sobre o autor e sobre o contexto histórico em que o documento foi publicado, que foi possível relacionar alguns conceitos do texto - severidade, frieza e indiferença a dor - e a minha experiência em um colégio militar.

Um dos problemas de educar através da frieza e da severidade, pensando nas escolas de antigamente ou naquelas que buscam por disciplina em excesso, é que muita coisa precisa ser reprimida para que o indivíduo perca sua singularidade e se encaixe na uniformidade do todo. O enaltecimento da severidade, e isso foi destacado por Adorno em educação após Auschwitz, é um reconhecimento de alguém que está sendo duro consigo mesmo, de modo que sua própria dor é ignorada, conseqüentemente, um indivíduo que apresenta indiferença contra a própria dor adquire o direito de ser indiferente quanto a dor do próximo, podendo até provocá-la como uma forma de vingança por tudo aquilo que foi reprimido.

Para enriquecer a discussão, julgou-se necessário evidenciar a diferença entre autoridade e autoritarismo na sala de aula. Segundo Lemos (2005), na relação entre professor e aluno, a autoridade do professor é garantida sem qualquer imposição, ela surge de forma orgânica, neste caso, a autoridade do professor se

sustenta na ideia de que ele possui um saber superior ao do aluno, por isso recebe este papel.

Na experiência relatada acima, é possível observar um posicionamento que ultrapassa a relação de autoridade, pois naquele caso não há um exercício do saber, e sim, um uso excessivo do poder adquirido (e assegurado pela instituição) pelo professor, que se aproveita da sua posição para ordenar os alunos a fazerem qualquer coisa que não obrigatoriamente fará sentido para a aula. Neste contexto, quando há abuso da hierarquia, há um comportamento autoritário. (LEMOS, 2005)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Adorno fala pela primeira vez sobre Educação após Auschwitz, em 1966, é sugerido que aquele homem que foi capaz de fazer o que culminou em Auschwitz não foi derrotado junto com os países do Eixo. O homem ainda possui os mesmos traços daquele homem do início dos anos 40, com o mesmo potencial à barbárie. Como já citado, a sociedade dá origem e força ao que é anticivilizatório.

É por isso que Adorno aponta como objetivo primeiro da educação evitar que Auschwitz se repita, e claro, não se espera um retorno daquele mesmo cenário com o mesmo grupo de perseguidores e perseguidos, mas sim, uma repetição da “fórmula” usada para construir Auschwitz, isto é, um sentimento nacionalista muito forte, a manipulação de grandes massas (graças a identificação cega ao coletivo) e uma sociedade desconectada (construída a base da frieza e austeridade) e completamente inconsciente em relação ao sistema de dominação vigente, chamado por Adorno e Horkheimer, em *Dialética do esclarecimento*, de capitalismo administrado ou mundo administrado (NOBRE; 2004, p.45).

A Educação Física, como visto, possui um histórico que descende de uma cultura médica/militar, portanto, é muito comum ainda hoje apresentar algumas abordagens daquele tempo e que já não fazem sentido para a educação de hoje. Além disso, a Educação Física lida com esportes e competições na escola, práticas que exigem o desenvolvimento de uma cultura do pensamento e de uma constante autorreflexão e vigilância crítica de professores e alunos para que se evite a reprodução dos elementos regressivos muitas vezes presentes no esporte de rendimento (não somente na prática, deve-se também evitar reproduzir o que está ao redor do jogo, como as manifestações preconceituosas e violentas de torcidas), que preenche os veículos de comunicação.

A tarefa da Educação Física não é nada simples e representa apenas uma parte de um quadro geral da Educação, de qualquer forma, é preciso reconhecer que o esforço é importante e é necessário começar de algum lugar, Adorno sugere a primeira infância. As expressões infantis muitas vezes podem apresentar um teor discriminatório e excludente, e geralmente julgamo-las como inocentes, como se a malícia estivesse apenas nos adultos. Contra esse raciocínio, Adorno alerta sobre as

crianças que isolam os demais e evitam brincar ou jogar com eles, convocando uma revisão dos princípios e das práticas pedagógicas (VAZ, 2004).

Caberia um estudo maior para elaborar o potencial da Educação Física e as alternativas para alinhar a formação do corpo com o objetivo primeiro da educação segundo Adorno. Vaz (2004), a fim de superar a semiformação do corpo, sugere uma radicalização do exercício crítico, enfrentando qualquer tipo de retificação, também fala de uma nova interpretação da técnica, evitando qualquer manifestação de violência e de fetichismo da técnica.

A construção desse trabalho me permitiu ampliar meu olhar sobre a educação e principalmente sobre a Educação Física, em um momento em que meu interesse se voltava para outras temáticas. Olhar para a EDF através de outra perspectiva me ajudou a interpretá-la de uma forma em que foi necessário recuperar a minha curiosidade e entusiasmo pela área, resgatando tudo aquilo que teve influência quando me decidi sobre o que cursar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BASSANI, J. J. Corpo, educação e reificação: Theodor W. Adorno e a crítica da cultura e da técnica. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91371>. Acesso em: jul. 2022.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Comentários sobre a educação do corpo nos "textos pedagógicos" de Theodor W. Adorno. Perspectiva, Santa Catarina, v. 21, n. 1, p. 13-3, 2003.

BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos CEDES, vol. 19, no. 48, 1999, pp. 69-88. Acesso em: 2023.

LE MOS, J. R. Educação pela dureza: um elo de ligação entre autoridade e autoritarismo. UFSCar. 2005.

LEVI, Primo. É Isto um Homem?. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

NEUENFELDT, Derli Juliano; KLEIN, Jaqueline Luiza. Jogos escolares e Educação Física Escolar: investigando esta (des)articulação. Thema, vol. 17, no. 1, p. 151-171, 2020. Acesso em: 2023.

NOBRE, Marcos. A Teoria Crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 19, no. 48, pp. 30-51, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&lng=en. Acesso em 2023.

VAZ, A. F. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. Perspectiva, Santa Catarina, v. 22, p. 21-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10336>. Acesso em: 10 jun. 2023.

WIGGERSHAUS, Rolf. A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política. São Paulo: DIFEL, 2002.