

RODRIGO DE FRANÇA

**ESSENCIALMENTE A APARÊNCIA OU APARENTEMENTE A ESSÊNCIA?
O PAPEL DO EDUCADOR NA (DES)CONSTRUÇÃO DA REALIDADE**



Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Turma W – Prof. Iverson Ladewig

CURITIBA

2004

RODRIGO DE FRANÇA

**ESSENCIALMENTE A APARÊNCIA OU APARENTEMENTE A ESSÊNCIA?
O PAPEL DO EDUCADOR NA (DES)CONSTRUÇÃO DA REALIDADE**

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Turma W – Prof. Iverson Ladewig

Orientadora: Professora Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez

“Escolhi o caminho menos percorrido. E isso fez toda a diferença”.

(Robert Frost)

*Dedico este trabalho a todos aqueles e
aquelas que, de alguma maneira,
trabalham para tornar o mundo menos
desigual e mais humano...*

AGRADECIMENTOS

A boa memória definitivamente não é uma coisa da qual eu possa me gabar, uma vez que não conseguirei relacionar nesta página todos(as) aqueles(as) que, de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho. De antemão peço desculpas por alguma omissão.

Agradeço ao meu pai, David, pela incondicional e sempre presente força, de todas as formas: moral, afetiva, financeira (o famoso “paitrocínio”) e exigência, a qual garantiu segurança e dedicação em minha pequena caminhada, de passos ainda inseguros...

À minha mãe, Márcia, pela atenção, carinho e afeto (desde feto!) que me reconfortaram durante os momentos essenciais, além dos ensinamentos que moldaram minha personalidade para encarar esta vida severina.

Aos meus avós (Seu Brasil e Dona Elza), Bruno, meu irmãozinho querido, tios e tias, primos e primas, enfim, toda a minha família que, sempre com muito bom humor, me apoiou e acreditou no meu potencial.

À família Bardini pela “acolhida”: Gina, Mário, Patrícia, Eduardo, Gui, Camila, Valmir, Gininha, Bruna (docinho) e especialmente à MELA... minha companheira muito querida, doce e amada, a quem tenho gratidão e borboletas. 📖 *”Ao te conhecer, dei pra sonhar, fiz tantos desvarios...”* 🎵

Aos queridos professores e professoras, que me “libertaram da Caverna”: Carmen, Astrid (Tid), Herrmann, Júlio, Sérgio Abrahão, Tom, Humberto, Cris, Taborda, entre outros.

Não poderia deixar de mencionar, sem ordem hierárquica e em blocos, meus agradecimentos e estima aos amigos de todas as horas: Robinson (que compartilhou comigo muitas das inquietações e considerações acerca deste trabalho); ao pessoal do “Coletivo de Astrid”; aos “Resistentes”; à Turma W; aos amigos e amigas do CAEF; aos colegas do Circo Novo.

Agradeço também à comunidade pela oportunidade de ter estudado em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
1.0 INTRODUÇÃO	1
2.0 REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 SOBRE O PROBLEMA DA PALAVRA PROBLEMA	8
2.2 MAS O QUE É ESSA TAL PSEUDOCONCRETICIDADE, AFINAL?	9
2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA	10
2.4 A INDÚSTRIA CULTURAL E A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO	12
2.5 UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA.....	15
3.0 ANÁLISE E DISCUSSÃO	18
3.1 A REALIDADE PLATÔNICA.....	18
3.2 A REALIDADE DE MATRIX	20
4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
5.0 REFERÊNCIAS.....	25

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo problematizar o papel do Educador na formação para a autonomia dos indivíduos, a qual implica em raciocínio crítico, necessário para desnudar a realidade e compreender as relações sociais excludentes instauradas no sistema capitalista que, pautado na Ideologia, perpetua a exploração econômica e dominação política do homem pelo homem. Para tal buscou-se analisar esse papel a partir de duas fontes: O Mito da Caverna, uma alegoria platônica da teoria do conhecimento (no livro VII da República), e ao filme Matrix, dos irmãos Wachowski (*The Matrix*, 1999). A dialética relação Essência e Aparência é um assunto pouco discutido na Academia, possuindo poucas, porém importantes obras a respeito. Enxergar além da aparência e buscar a essência é a base para que as pessoas se libertem, adquiram autonomia e possam fazer — dialeticamente — reflexões críticas acerca da realidade e o *status quo*, tendo assim condições de (des)construir valores, superar desigualdades e transformar (ou não) o meio alienante que nos cerca. Não podemos, por conseguinte, considerar a superação das aparências como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independente da atividade do homem, pelo contrário, o processo é a própria ação social, política, intelectual e cultural que se engendra no cotidiano. Uma vez que a reificação da vida, ditada por uma sociedade de espetáculo, desacelera e oculta os conflitos entre as classes, com o exercício de localizar e explicitar as ferramentas ideológicas (onde a Indústria Cultural se mostra como uma das principais, distorcendo, espetacularizando e vendendo a realidade), pode-se questionar e pensar a superação desses modos de sociabilidade, combatendo a alienação, em tempos de letargia induzida...

Palavras-chave: Essência X Aparência, Indústria Cultural, Teoria Crítica, Alegoria da Caverna, Matrix.

1.0 INTRODUÇÃO

“Brilhos intensos emanam de mercadorias que são consumidas vorazmente. Informações e palavras referentes ao consumo imediato são absorvidas em um ritmo alucinante. Produtos são substituídos quase que instantaneamente por outros que prometem vantagens que nunca se poderia imaginar. Tudo que é produzido parece ser obsoleto, em virtude da velocidade perante a qual é removido, bastando, para tanto, apenas um piscar de olhos dos consumidores. Quem não usa a calça da moda ou não ouve o 'hit' do momento não pode ser considerado um membro devidamente integrado à comunidade”. (ZUIN, 1994, p. 153).

Há muito, as classes dominadas econômica e politicamente se vêem diante dessa árdua tarefa: a injusta¹ peleja para tentar sanar, resolver, amenizar ou transpor os pseudoproblemas² que subjetivamente — às vezes objetivamente — são suscitados pela Ideologia do modelo de sociedade em que vivemos atualmente, onde muitos aceitam e defendem a falsa idéia de que a sobrevivência [sic] depende do constante consumo de produtos e serviços da moda, sob pena de ficarem “à margem”, se tornarem obsoletos, sentem-se intimados a buscar os estereótipos adotados culturalmente como **ideais**, sob pena de “exclusão social”. Essa lógica é tão forte que os consumidores acreditam assistir, vestir, usar o que gostam e ouvir, calçar, comer e beber o que apreciam, o que, na maioria das vezes não passa de um anestesiamiento dos sentidos, realizado pela repetição massiva de certos produtos da Indústria Cultural. Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, por exemplo, não conseguiremos

¹ Considera-se aqui injusta uma vez que não são dadas as mesmas oportunidades para todas as classes.

² Falsos problemas. “Criar problemas para vender soluções”.

descartar a suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao e de não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento, muitas vezes é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é limitado à ação de reconhecê-lo. Como diria Bourdieu a esse respeito (citado por ORTIZ, 1994, p. 17), “O gosto não é visto como simples subjetividade, mas sim como objetividade interiorizada; ele pressupõe certos ‘esquemas generativos’ que orientam e determinam a escolha estética”. A interiorização, pelas pessoas, dos valores, normas e princípios que regem a sociedade, assegura dessa forma, a adequação do sujeito à realidade objetiva do sistema e a reprodução dessas mesmas relações, gerando seres passivos, ou melhor, “domesticados”. Bourdieu, ao defender tal afirmação, reinterpreta a noção escolástica de *habitus*, para defini-la como:

“(...) princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulamentadas’, sem que por isso sejam o produto de regras (...) sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste (...) mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.” (citado por ORTIZ, 1994, p.15).

Para Ortiz (1994), a noção de *habitus* não se aplica somente a essa interiorização das normas e dos valores, mas inclui os sistemas de classificações que preexistem às representações sociais. O *habitus*, segundo Bourdieu (citado por ORTIZ, 1994, p. 16) se sustenta, pois, através “esquemas generativos”, que por um lado, antecedem e orientam a ação (como a Moda, por exemplo) e, por outro, estão na origem de outros “esquemas generativos”, que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento (por exemplo os tabus, a ciência). O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre

internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade, ou seja, sofre grande influência do meio – novamente a Indústria Cultural.

Essa interminável corrida consumista faz com que, inconscientemente, as pessoas passem a servir como ferramentas que alimentam a **máquina** que move o sistema, contribuindo com a manutenção, reforço e expansão do mesmo.

Tudo isso é o que Kosik (1976, p. 13) chama de *Pseudoconcreticidade*. Esse mundo de aparências é cada vez mais constante e acaba por adquirir um aspecto de naturalidade na vida cotidiana, reproduzindo-se espontaneamente no pensamento comum e tratado como realidade.

Para Kosik (apud SAVIANI, 1993, p. 25):

“Quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da pseudoconcreticidade. Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, aparência, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência.”

Uma vez que esta pesquisa objetiva a reflexão acerca do papel do/a Educador/a crítico/a, necessário para desnudar a realidade e compreender as relações sociais excludentes instauradas no sistema capitalista que, pautado na Ideologia, perpetua a exploração econômica e dominação política do homem pelo homem, entre outras coisas, o aspecto social faz-se presente e é relevante para aqueles/as que acreditam em uma outra sociedade, pois com os esclarecimentos e questionamentos que poderão ser levantados, a legitimidade do sistema poderá tornar-se menos intensa e justificável.

Todavia, este é um assunto timidamente explorado no meio acadêmico, se possuindo poucas, porém fundamentais referências. Uma das mais conhecidas diz respeito à obra de Platão (1973) — O Mito da Caverna, a qual vislumbra uma analogia à teoria do conhecimento que até os dias atuais pode ser relacionada, e que será objeto de análise neste trabalho. Também será fonte de reflexão o filme Matrix, dos irmãos Wachowski (1999) que trata do futuro nefasto que espreita a humanidade, onde as máquinas dominam o planeta e transformam os seres humanos única e exclusivamente em fonte de energia, através de uma ilusão neurointerativa criada para mantê-los sob controle.

Examinar as possíveis relações entre o cinema e as ciências humanas exige uma análise sobre o diálogo potencial que o cinema empreendeu e empreende com estas ciências em particular. E para tal é necessário determinar o grau de qualidade em que ele pode ser tomado como documento para a prática pedagógica e para a investigação científica. Tais contribuições do cinema foram formalmente explicitadas na década de 70 nos estudos de Marc Ferro, um historiador francês, argumenta que desde o surgimento do cinema este mantinha um intenso diálogo com a história e a realidade. Neste aspecto, Walter Benjamin, filósofo da Escola de Frankfurt, observa em seu texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* que os filmes podem vir a resgatar períodos da história da humanidade – são os filmes épicos – retratando assim, um período histórico que, de fato, existiu. É completamente defensável ao cinema a condição de documento que contribui para a compreensão do já vivido, pois as tecnologias, ao longo do século XX se desenvolveram e contribuíram para que o filme ultrapassasse o padrão de uma mera representação e ganhasse aspecto de realidade com os efeitos especiais da computação gráfica, cinema 180° ultrapassando seu horizonte de contemplação temático e seus limites metodológicos. Se o gravador foi confirmado como instrumento para o recolhimento da história oral dos povos agrários, o cinema pode funcionar para as ciências humanas como fonte documental cujo status está fixado

não pelo fato de *ipsis literis* reproduzir a realidade, mas justamente pelo fato de permitir a análise de fatores antes desprezíveis na construção das ciências, tais como a subjetividade do narrador, posta de modo pleno e capaz de renovar os valores da realidade e a construção de um mundo simbólico. A invenção do cinema revelou a possibilidade da realidade dos homens ser registrada num formato que assegura ao imaginário dos sujeitos/espectadores uma impregnação visual, fato que lhes permite reviver o evento na condição de espectadores, daquele que está devidamente acomodado em sua poltrona, e que por outro lado está completamente interativo no que diz respeito a sua atividade visual e mental, realizando portanto uma "interação" onde ele julga, pensa e sente junto com seus personagens.

Assim a utilização do cinema tem se revelado bastante profícua, pois permite ao educador dentre outros proveitos, utilizar o filme como coadjuvante para o ato pedagógico, uma vez que suas metáforas introduzem o espectador ao mundo simbólico que uma vez potencializado irá liberar o sujeito-espectador para uma reflexão mais aprofundada e livre da realidade. Mas... O que é realidade?

Realidade. Tão habituados estamos ao uso dessa palavra nos mais variados contextos e áreas e, contudo, mal paramos para pensar seu significado. Isso ocorre porque *aparentemente* o conceito é óbvio demais e não merece questionamentos. Mas como o óbvio é o mais difícil de ser percebido, torna-se pertinente aqui uma reflexão.

Geralmente as pessoas, quando indagadas sobre a realidade, contornam o assunto com frases do tipo: "realidade é como o mundo é", ou "realidade é aquilo como as coisas são". Expressões vagas e que não esclarecem nada, pois afinal, como é que o mundo é? Como as coisas são? E essas coisas? Serão elas imutáveis ou variam de acordo com a maneira como são olhadas e apreendidas?

A partir dessas indagações tome-se como exemplo um quadro a óleo. Nele se vê uma paisagem composta por plantas, árvores e ao fundo uma lagoa cristalina. A flora transposta na pintura possui uma qualidade relativa de existência, pois não é a mesma que a flora real, no entanto existe, ainda que de maneira diferente. Portanto as plantas e a lagoa são uma representação do real.

Contudo o mesmo quadro apresenta outro “nível” de realidade, pois é composto de tela, tintas e moldura. Ou seja, há uma realidade captada sensivelmente e outra fisicamente.

Ou ainda, a árvore real que serviu de modelo ao pintor. Este a viu enquanto forma e cores, diferente do menino que a viu como fonte de diversão e de frutos. E a lagoa no fundo da paisagem? Para a lavadeira tem um sentido diverso ao de um físico que a vê como uma substância composta por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio.

Percebe-se dessa forma que não existe uma realidade, e sim realidades, no plural. Segundo Duarte Júnior (1989, p.11) “O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos nossa perspectiva sobre ele. Conforme a nossa intenção ele se revela de um jeito”.

Nota-se também que foram apontados, nestes exemplos, apenas elementos do chamado “mundo físico”. Quando se trata de fatos humanos, culturais e sociais a coisa se torna mais complexa e os pontos de vista se multiplicam.

Assim a realidade passa pela compreensão das diferentes maneiras dos homens se relacionarem entre si e com mundo, suas perspectivas e suas intenções. O presente trabalho possui como eixo norteador a Teoria Crítica, portanto, com uma leitura da realidade a partir dos trabalhos da Escola de Frankfurt. Realidade esta de exploração, “domesticação”, disciplinarização e dominação do homem pelo homem e que será assim tratada e entendida.

A partir disso levanta-se uma série de questionamentos, necessários para o exercício diagnóstico de entendimento do cotidiano contraditório e dos meios ideológicos utilizados para manter a ordem social. As pessoas percebem ou têm consciência de que vivem num mundo de pseudoconcretidades? Qual o papel da Escola, mais especificamente do/a Educador/a diante da constatação dessa falsa realidade? Qual é e onde está então a essência disso tudo? Por que buscá-la? Qual a importância de uma Educação que visa a autonomia, a emancipação?

Longe da pretensa intenção de responder a tais questionamentos, este trabalho procura, pelo contrário, levantar proposições afim de que a práxis do/a Educador/a tenha, de fato, um caráter revolucionário. Pois, segundo Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (1997) "... a práxis educativa não é neutra, mas se acha vinculada a uma sociedade, às relações de produção, ao sistema político".

Assim o presente trabalho busca aprofundar o conhecimento teórico acerca desta temática, afim de que as pessoas tenham condições de realizar — dialeticamente — reflexões críticas acerca da realidade, tendo desse modo subsídios para selecionar e diferenciar o mundo das aparências do mundo das essências. Uma vez esclarecida e superada essa falsa realidade, os/as Educadores/as, e com isso seus/suas alunos/as teriam condições de discernir, à luz do senso crítico, essa dialética relação essência *versus* aparência.

Ao constatar essa realidade dá-se a necessidade de um esclarecimento em relação ao que realmente é necessário dar importância nos dias atuais.

2.0 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 SOBRE O PROBLEMA DA PALAVRA PROBLEMA

Tão habituados estamos ao uso da palavra *problema* que seu real significado foi perdido de vista. Como afirma Marías (citado por SAVIANI 1944, p. 53):

“Os últimos séculos da história européia abusaram levemente da denominação problema; qualificando assim toda pergunta, o homem moderno, e principalmente a partir do último século, habituou-se a viver tranqüilamente entre problemas, distraído do dramatismo de uma situação quando essa se torna problemática, isto é, quando não se pode estar nela e por isso exige uma solução.”

Um dos usos mais freqüentes da palavra problema diz respeito àquele que considera como sinônimo de questão. Seguindo essa linha de raciocínio qualquer pergunta ou indagação seria considerada problema. Não se trata disso. Por mais complexa que seja uma pergunta ou questão não é isto que a caracterizará como problemática. Há também aqueles que defendem que problema é tudo aquilo que se desconhece. Portanto o termo problema pode designar um mistério, um enigma. Mesmo assim, como afirma SAVIANI (1944 p. 22) “O fato de desconhecermos algo, a circunstância de não sabermos a resposta à determinada questão, não é suficiente para caracterizar um problema”. Pode-se perceber até aqui o caráter de *aparência* desses significados. Deve-se então buscar a essência do significado da palavra problema. No processo de produção de sua própria existência o

homem se depara diante de situações iniludíveis, isto é, enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade de sua existência. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente, mas que se assume subjetivamente.

Portanto, pode-se inferir que a essência do problema não é outra coisa senão a necessidade. “Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema” (SAVIANI, 1944, p. 25).

2.2 MAS O QUE É ESSA TAL PSEUDOCONCRETICIDADE, AFINAL?

Para um melhor entendimento do trabalho deve-se ter clara a definição desse mundo de aparência:

“O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.” (KOSIK, 1926, p. 15).

Segundo Kosik a este mundo pertencem quatro submundos, sendo o primeiro o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente necessários; o segundo seria o do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade); o terceiro por sua vez seria o mundo das representações comuns, que são projeções dos

fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; e o último seria o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens.

Para Kosik (1926, p. 24), “Não podemos, por conseguinte, considerar a destruição da pseudoconcreticidade como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independente da atividade do homem”.

O processo de superação, portanto, é a própria criação da realidade concreta e a sua percepção. Entendendo que o real não é fruto dos fatos apenas observáveis, resultado da experiência sensorial, nem conjunto de idéias ou representações dos dados examinados, mas é “Um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a Natureza” (CHAUÍ, 2003, p. 22).

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA

A Teoria Crítica teve seu berço na Escola de Frankfurt³, com o intuito de mudar a estrutura básica qualitativamente, desmascarando a realidade e tecendo críticas à sociedade.

Uma das características fundamentais dessa teoria, desde sua gênese, tem sido de revitalizar o materialismo histórico, ou seja, não considerá-lo como uma área acabada de verdades. Ser crítico significa até

mesmo reduzir a validade de algumas categorias dialéticas como as de totalidade, por mais necessárias que elas sejam. O marxismo ortodoxo deu demasiada ênfase na esfera econômica, diminuindo deste modo as demais esferas da totalidade humana. Contudo, os frankfurtianos não negam a grande relevância do econômico (principalmente por vivermos em um mundo dominado pelo capitalismo), apenas o relativizam. Assim, volta-se os olhares para esferas como a cultura, a sociedade e a psiquê humana, além da análise de problemas relacionados com o desenvolvimento da autoridade, a estética, as questões do indivíduo, da subjetividade, entre outros, através da chamada Dialética da emancipação.

Para acontecer essa dialética deve haver relação com a realidade, entendida aqui como contraditória. Pela necessidade de se adaptar (como dito anteriormente, uma vez que vivemos fortemente nesse modo econômico de sociedade), contudo e mais ainda, pela necessidade de não se limitar à adaptação (negando o conformismo), mas de impor resistência. Neste sentido para a Teoria Crítica “(...) a razão é *negativa*; o método da educação crítica, neste sentido, seria a *dialética negativa*, pelo qual se atinge o objetivo de realizar a *essência humana*. Ela se torna o que realmente é pela relação com o que não-é” (MAAR, 1994, p. 63). Na dialética negativa, o trabalho se desenvolve a partir da recusa do existente. Seus momentos são de questionar as contradições e oferecer resistência, uma contraposição.

Na esfera educacional a Teoria Crítica defende o seu caráter emancipatório, dando primazia à educação política e à “consciência verdadeira”. Adorno (citado por MAAR, 1994, p.61) assim define educação:

³ O termo é utilizado para caracterizar um grupo de estudiosos alemães do Instituto de Investigação Social, em especial Max Horkheimer, Teodor W. Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamim. Seus pensamentos abordam um conjunto de investigações acerca da emancipação humana.

“(...) concebo como sendo educação (...) não a assim chamada moldagem dos seres humanos, porque não temos direito algum de moldar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão do saber, cuja característica de coisa morta, reificada, já foi suficientemente explicitada; e sim a produção de uma consciência verdadeira. Esta teria simultaneamente grande significado político; podemos dizer que sua idéia é politicamente impositiva. Isto é: uma democracia que não apenas se propõe a funcionar, mas proceder de acordo com seu conceito, exige homens emancipados. Uma democracia realizada só pode ser concebida como sociedade de quem é emancipado.”

Especialmente na sociedade atual, onde a realidade é distorcida e são reduzidos os espaços de auto-reflexão (a partir de aparelhos ideológicos), o/a Educador/a enfrenta um duplo desafio: de um lado, suscitar uma permanente auto-reflexão para si e, por outro, levar os/as educandos/as à autonomia, com vistas a esta reflexão. Portanto, para os frankfurtianos, a escola deve...

“Ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza.” (PRESTES, 1994, p. 98).

Esse caráter ideológico, mistificador da realidade, manipulativo dos líderes é intermediado pela Indústria Cultural, gerando a Sociedade do Espetáculo.

2.4 A INDÚSTRIA CULTURAL E A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

O termo Indústria Cultural foi criado pelos teóricos da Escola de Frankfurt. De acordo com Adorno, o termo foi empregado pela primeira vez

em 1947, no livro *Dialética do Esclarecimento*. Adorno e Horkheimer substituíram o termo “cultura de massa” por “indústria cultural” com a intenção de descaracterizar a idéia de uma cultura produzida pelas massas, mas sim **para** as massas. Maar (1994, p. 141) define de maneira bem clara e sucinta como sendo: “Fenômeno típico do capitalismo avançado, a Indústria Cultural — que não deve ser entendida nem como indústria, nem como cultura — reflete os efeitos estruturais da produção capitalista sobre a formação dos indivíduos nas modernas sociedades de consumo”.

É uma produção dirigida para o consumo das massas, onde há uma estreita inter-relação entre a produção e o consumo, a primeira determinando o que deve ser consumido e vice-versa. É fazer com que o consumidor compre aquilo que ele não precisa com o dinheiro que ele não tem e que, a partir da repetição incessante (quase *ad infinitum*) dos produtos e serviços na cabeça das pessoas, acaba fazendo com que as mesmas passem a reivindicar os produtos por elas mesmas, isto é, que se **crie** a necessidade de consumo.

Aparentemente calcada no discurso da integração, a lógica visa predeterminar valores, conceitos, modos e juízos, ou seja, governar o *habitus* dos sujeitos. “A Indústria Cultural oferece às massas uma gama infinita de bens simbólicos com a promessa de uma formação cultural plena, mas que na verdade serve para perpetuar a ordem” (LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p.55).

Assim firma-se e cresce a sociedade do espetáculo, com base num cotidiano que se apresenta como palco privilegiado,

“(…) cenário cristalizado onde se forma a promessa dos prazeres absolutos num presente perpétuo. É no processo constante de exaltação e fetichização do cotidiano, em que se apagam as marcas do tempo e da História e as contradições do sistema são maquiadas, que o consumo atinge seu mais alto ponto de realização. É como se nada mais houvesse além do cotidiano em que se dá um consumir

ininterrupto, onde os modismos e as últimas novidades do mercado servem de eixos centrais que orientam os sujeitos na condução de suas vidas.” (JOBIM & SOUZA et al., 1997, p.99).

A espetacularização é a palavra de ordem do sistema, servindo para amenizar, ou tornar menos cruel [sic] a exploração e a dominação. “A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde seu caráter de relação entre homens e entre classes: parece que uma segunda natureza domina, com leis fatais, o meio em que vivemos” (DEBORD, 1997, p. 20). Para este mesmo autor o espetáculo é a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de existência.

O conceito de espetáculo apresentado por Debord reúne e explica grande parte dos fenômenos apontados neste trabalho. Suas múltiplas facetas e contrastes são aparências dessa aparência social maior organizada pelo sistema, a qual **deve** ser reconhecida e apreendida como verdade absoluta. “Considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade” (DEBORD, 1997, p. 14).

Assim, para que o sistema se desenvolva e continue seu projeto de perpetuação da exploração e da lucratividade, precisa substituir “(...) a satisfação das primeiras necessidades humanas, sumariamente reconhecidas, por uma fabricação ininterrupta de pseudonecessidades que se resumem na única pseudonecessidade de manutenção do seu reino” (DEBORD, 1997, p. 35).

Portanto o espetáculo, prioritariamente enraizado com a Indústria Cultural, espalha a Ideologia do Sistema e mantém as pessoas sob controle,

felizes, acabando por deixar de lado os problemas que assolam a realidade: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real.

2.5 UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA

A partir da década de 90, surgem na Educação Física algumas teorias e concepções metodológicas de cunho crítico, ou seja, preocupadas com questões comuns às que já foram abordadas no trabalho como desigualdade social, alienação, transformação da sociedade, entre outros, e não apenas voltadas aos aspectos psicomotores, esportivos, da saúde, qualidade de vida e biológicos da Educação Física. Sem a intenção de desconsiderar tais correntes teóricas, mas entende-se que as mesmas limitam-se às suas especificidades e perdem a noção de totalidade.

Neste trabalho abordar-se-á uma destas concepções emergentes da Educação Física, a crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores⁴. Esta defende a determinados interesses de classe e almeja a transformação das relações sociais excludentes e até desumanas que vivemos, as quais caminham para um futuro de barbárie.

Nessa perspectiva a reflexão pedagógica dá-se a partir de algumas características: é diagnóstica, judicativa e teleológica. É diagnóstica, pois entende que deve haver a constatação e leitura dos dados da realidade, isto é, interpretação dessa realidade, a qual depende da perspectiva de classe de quem julga. É judicativa porque julga a partir de uma ética e uma razão. E

⁴ O termo Coletivo de Autores refere-se ao grupo de pesquisadores que se engajou em elaborar esta teoria pedagógica. São eles: Carmen Lúcia Soares; Celi Taffarel; Maria Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Escobar e Valter Bracht.

é teleológica porque determina um alvo aonde se quer chegar, possuindo um norte. Para esta Metodologia de ensino a ação docente na Educação Física deve estar de acordo com o projeto político-pedagógico da instituição escolar. Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação consciente e estratégica. É político porque determina uma intervenção em determinada direção e é pedagógica por possuir um aspecto reflexivo real sobre a ação dos homens na sociedade, explicando suas determinações. Assim, para os autores desta teoria,

“Todo Educador deve ter definido seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos seus alunos. (...) É preciso que cada Educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 26).

Para estes autores o ensino é compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento de uma lógica, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de realizar “(...) a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28). Entende-se aqui a contribuição particular da Educação Física na explicação da realidade, sem perder de vista a idéia de que a mesma expressa uma dimensão da realidade e, que em conjunto com a matemática, geografia, história, português, física, etc. compõem a visão de totalidade, ou seja,

“A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo (...) nenhuma disciplina se legitima de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno

constatar, interpretar compreender e explicar a realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Apesar de haver convergência teórica em muitos aspectos, isto é, de possuir como eixo norteador o aspecto de criticidade, a concepção crítico-superadora diverge da Escola de Frankfurt no que diz respeito à emancipação humana. Os pesquisadores desta última não acreditam na emancipação coletiva, ou seja, entendem que o esclarecimento parte do sujeito, e não do grupo. Já a proposta metodológica elaborada pelo Coletivo de Autores defende que a emancipação ocorre ao nível de classe. Isso não significa que o esclarecimento não ocorra individualmente, ao nível do sujeito, mas por esta ser uma proposta pedagógica, ou seja, visando o ambiente escolar, acaba por privilegiar o coletivo, mas sempre respeitando a individualidade.

3.0 ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 A REALIDADE PLATÔNICA

Para problematizar o papel do/a Educador/a acerca da reflexão dialética da essência-aparência busca-se na filosofia elementos capazes de trazer à tona o caráter libertador da ação pedagógica. PLATÃO, no livro VII da República, narra o Mito da Caverna, alegoria da teoria do conhecimento:

“Há uma caverna separada do mundo externo por um alto muro. Ali, seres humanos vivem acorrentados, sem poder se mover, de tal maneira que lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente. Acima do muro, uma réstia de luz exterior ilumina o espaço habitado pelos prisioneiros, outra versão conta que de iluminação servia-lhes uma fogueira que queima ao longe, fazendo com que as coisas que se passam no mundo exterior sejam projetadas como sombras nas paredes do fundo da caverna. Por trás do muro, pessoas passam conversando e carregando nos ombros figuras de objetos e animais, projetando sombras na parede da caverna. Os prisioneiros julgam que essas sombras são as próprias coisas externas, e que os artefatos projetados são de fato os próprios seres vivos que se movem e falam. Um dos prisioneiros, liberto por 'alguém', quebra os grilhões, escala o muro e foge da caverna. A subida não é fácil. Este sai da caverna, no primeiro instante, fica totalmente cego pela luminosidade do Sol, com a qual seus olhos não estão acostumados; pouco a pouco, habitua-se à luz e começa ver o mundo. Encanta-se ao ver as próprias coisas, descobrindo que, em sua prisão, vira apenas as sombras. Só voltará à caverna se for obrigado, para contar o que viu e libertar os demais. Assim como a subida foi penosa, também o retorno será penoso, pois será preciso habituar-se novamente às trevas. De volta à caverna, o prisioneiro será desajeitado, não saberá mover-se nem falar de modo compreensível para os outros, não será acreditado por eles e correrá o risco de ser morto pelos que jamais abandonaram a caverna” (PLATÃO, 1973: 105-106).

A caverna, diz Platão, é o mundo sensível onde vivemos. Que seria o mundo da pseudoconcreticidade para Kosik. A réstia de luz ou a fogueira

que projeta as sombras na parede é um reflexo da luz verdadeira (as idéias) sobre o mundo sensível. Todos nós somos os prisioneiros. As sombras são as coisas sensíveis que tomamos pelas verdadeiras, impulsionados pela poderosa Indústria Cultural. São as aparências, os fenômenos, os produtos fetichizados. Os grilhões são nossos preconceitos, nossa confiança em nossos sentidos e opiniões. Também podem ser interpretados como os meios que o sistema utiliza para nos manter alienados às aparências. O instrumento que quebra os grilhões e faz a escalada do muro é a dialética, a reflexão crítica. A luz que ele vê, segundo Platão, é a luz plena do Ser, isto é, a Essência, que ilumina o mundo real. O retorno à caverna é o diálogo filosófico e a ação pedagógica. Conhecer segundo Platão é, portanto, um ato de libertação e de iluminação, compromisso político daquele que conhece.

O Mito da Caverna apresenta a dialética como movimento ascendente de libertação do nosso olhar que nos libera da cegueira para vermos a luz das idéias. Mas descreve também o retorno do prisioneiro para ensinar aos que permaneceram na caverna como sair dela. Aquele que contemplou as idéias no mundo real e inteligível desce aos que ainda não as contemplaram para ensinar-lhes o caminho. Percebe-se aqui o papel, segundo Platão, dos/as Educadores/as na tarefa de socialização do conhecimento.

A trajetória do prisioneiro descreve a essência do homem (um ser dotado de corpo e alma) e sua destinação verdadeira (o conhecimento das idéias). Por que, então, a maioria permanece prisioneira da caverna? Porque não têm condições de compreender o que os prendem. A ação pedagógica crítica procura cumprir esse papel, formando indivíduos críticos, autônomos, com as ferramentas necessárias para quebrar os “grilhões”. “(...) É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas”. (FREIRE, 1995, p. 79).

O principal “grilhão” utilizado pelo sistema é a Ideologia, que oculta a realidade, mascarando as relações sociais de exploração econômica e de dominação política sobre a classe menos favorecida. Para Chauí (2003). “Esse ocultamento da realidade social chama-se Ideologia. Por seu

intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas”.

Assim, para pessoas engajadas na superação desse modelo de sociedade, a compreensão, questionamento e deslegitimação da Ideologia torna-se fundamental, pois “Quanto mais falamos, pensamos e analisamos o poder da ideologia, tanto mais nos tornamos ou nos podemos tornar mais fortes para lutar contra ela, experimentando-nos em novas formas de prática” (FREIRE, 1995, p. 124).

3.2 A REALIDADE DE MATRIX

Morpheus – The Matrix is everywhere, it is all around us. Even now, in this very room. You can see it when you look out your window or when you turn on your television. You can feel it when you go to work... when you go to church... when you pay your taxes. It is the world that has been pulled over your eyes to blind you for the truth.

Neo – What truth?

Morpheus – That you are a slave, Neo.⁵

⁵ Trecho extraído de um diálogo do filme.

Morpheus – A Matrix está em todo lugar, ela está ao nosso redor. Mesmo agora, nesta sala. Você pode vê-la quando olha pela janela ou quando liga sua televisão. Você pode senti-la quando vai ao trabalho... quando vai à igreja... quando paga seus impostos. Ela é o mundo colocado diante de seus olhos para cegá-lo da verdade.

Neo – Que verdade?

Morpheus – Que você é um escravo, Neo.

De proporções épicas, Matrix veio para revolucionar o modo de se fazer cinema, com inéditos efeitos especiais, muita ação, além de trazer à tona questões filosóficas e pedagógicas intrigantes. A própria idéia central do filme é aterradora: seres humanos orgânicos, criados e recriados infinitamente pela mais alta tecnologia (o filme se passa por volta de 2199), vivem em cápsulas, plugados ao sistema, servindo de **pilhas** para o desenvolvimento da Era das Máquinas. Confuso?

Assim como na Alegoria da Caverna de Platão, a idéia transmitida pelo filme é que todos somos prisioneiros, vivemos o mundo das aparências. Em outras palavras, a suposição de Matrix é a de que uma pessoa pode passar toda a vida feita de ilusões causadas por estímulos ao cérebro, induzidos num ser passível, imóvel, para o qual a paralisia do sono é um estado permanente. Os indivíduos aprisionados na Matrix — simulação neurointerativa que produz um mundo de sonhos gerados por computador — acreditam estar experimentando a vida com todas as suas familiares riquezas (assim como os prisioneiros da Caverna). Seus receptores de sentidos estão conectados ao sistema, de modo que paladar, olfato, tato, visão e audição são estimulados, ou melhor, simulados na suprema suposição de que **ser é perceber**.

Tudo começou quando o homem criou a Inteligência Artificial, o que gerou uma raça inteira de computadores conscientes. No princípio tudo ocorreu como planejado, as máquinas servindo o homem nas mais variadas funções e tarefas, entretanto, uma nova época estava para estourar. Ninguém sabe quem atacou primeiro, mas sabe-se que foi o homem — na tentativa de liquidar a única fonte de energia das máquinas — bloqueou a passagem da luz solar. Com isso os computadores, ao descobrirem que o corpo humano gera muita bioeletricidade, encontraram mais energia do que jamais precisaram. Os seres humanos passaram a ser cultivados, em campos sem fim.

Por analogia, percebe-se que o filme não é muito diferente da nossa realidade. O consumismo insano e indiscriminado, alimentado pela Indústria Cultural, escraviza as pessoas, que passam a viver para satisfazer as pseudonecessidades inventadas pelo Sistema, mantendo-as sob controle.

Retomando o filme, existem algumas pessoas que foram libertadas da Matrix e oferecem um foco de resistência na luta contra as máquinas. Uma dessas pessoas é Morpheus, um homem crédulo em seus princípios e com uma missão: encontrar o **Escolhido**, aquele que salvará a humanidade e pôr um fim à guerra. O personagem principal da trama é Neo, um trabalhador comum – e um hacker nas horas vagas – que sempre se sentiu incomodado, isto é, algo não estava certo no mundo. Com a expectativa de que sua busca havia chegado ao fim, Morpheus encontra Neo e pergunta se ele quer mesmo saber o que o incomodou a vida inteira, alertando que é sua última chance, depois não há como voltar, ou como diz o ditado, a consciência é um caminho sem volta.

O que é Matrix? Morpheus oferece a Neo duas pílulas: uma vermelha e outra azul. Tomando a azul, Neo acorda em casa e volta ao seu cotidiano, sem se lembrar de nada, isto é, continua a acreditar no que quiser acreditar. Escolhendo tomar a vermelha, ele descobrirá a verdade, ou como Morpheus diz “Quão funda é a toca do coelho”. A partir daí Morpheus assume o papel de um Educador e, assim como ocorre na Alegoria Platônica, na condição de libertado das amarras que o prendia, retorna para mostrar a verdade aos outros que são prisioneiros. Mas a tarefa de libertar não é fácil, pois existem pessoas que não estão preparadas para tal. Algumas estão tão alienadas, tão dependentes do Sistema que irão até lutar para defendê-lo.

Como pôde ser observado, esse mundo das essências do filme é antagônico ao mundo das essências do Mito da Caverna. A realidade que Neo descobre não é um reino abençoado pela beleza e pela Luz. Em vez disso, ele se depara com uma cruel realidade, um mundo destroçado pela

guerra entre humanos e máquinas, onde a existência é dosada somente com os meios mais parcós e sob constante vigilância.

Outro momento do filme onde se pode perceber uma postura de Educador do líder Morpheus é quando este leva Neo para ver o Oráculo, o qual profetizou sua chegada e o fim da guerra. Ao chegarem ao local, ambos param diante da porta e Morpheus diz: “Eu só posso te mostrar as portas, você é quem deve abri-las”, ou seja, em uma educação à luz da Teoria Crítica, a qual busca o esclarecimento e a autonomia, para que o/a indivíduo/a tenha o exercício da escolha não se deve doutriná-lo, e sim, mostrar as possibilidades de escolha. Como sempre é reforçado no filme: “Tudo depende da escolha”.

4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações finais não se caracterizam como o momento de apresentar as conclusões, pois se acredita que durante todo o trabalho foram apresentadas reflexões conclusivas acerca do foco de estudo. Neste momento, sem a menor intenção de considerar o trabalho acabado, ficam algumas reflexões, procurando analisar e preencher algumas possíveis arestas deixadas em aberto durante o estudo.

Como sugere o título do trabalho, a realidade não está pronta e acabada, somente tendo que ser **engolida**. Pelo contrário, uma vez explicitado que não existe apenas uma realidade, mas sim realidades (as quais dependem do olhar de quem observa), a consciência de que somos agentes sociais construtores de realidade e capazes de atuar – criticamente – na sua transformação, fornece os subsídios necessários à libertação, ou seja, à emancipação.

Enquanto o modelo atual de sociedade imperar, com toda sua lógica de exploração das forças produtivas e dominação entre os homens, seremos como os prisioneiros da Caverna de Platão e da Matrix, condenados a viver (e consumir) o mundo das sombras, das aparências. Entretanto, se pretendemos uma transformação social, há também que repensar o papel das escolas na formação integral das pessoas. Para tanto, é possível transpor à Educação a missão do esclarecimento, onde, aos educadores e educadoras cabe a importante tarefa de juntos aos alunos e alunas experimentar e conhecer um mundo de realidades diversas. E assim, ao olharem com mais atenção ao redor, talvez estejam prontos para a real batalha: lutar contra as mentiras criadas pelos homens sobre nossas consciências. E então, a partir de novas relações sociais, viver **ESSENCIALMENTE A ESSÊNCIA**.

5.0 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **O que é uma educação para o pensar?** In: CASTRO, Eder Alonso; OLIVEIRA, Paulo Ramos de. (org.). Educando para o Pensar. Editora Pioneira Thomson Learning. São Paulo/SP, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Editora Brasiliense. São Paulo/SP. 1994

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. São Paulo/SP. 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática. São Paulo/SP. 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. Editora Cortêz. São Paulo/SP. 1992.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Editora Contraponto. Rio de Janeiro/RJ, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. Editora Brasiliense, 2ª ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo/SP, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Editora Cortêz. São Paulo/SP, 2001.

_____. **À sombra desta mangueira**. Editora Olho d'água. São Paulo/SP, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Editora Paz e terra, 7ª ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro/RJ, 2002.

LOUREIRO, Robson & DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria Cultural e Educação em “tempos pós-modernos”**. Editora Papyrus. Campinas/SP, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCL, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Editora Vozes. Petrópolis/RJ; Editora EDUFSCAR. São Carlos/SP. 1994.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais (39). Editora Ática. São Paulo/SP. 1994.

PLATÃO. **A República**. v.2. Trad. J. Guinsburg. Difusão Européia do Livro. São Paulo. 1973.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. *In*: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Editora Vozes. Petrópolis/RJ; Editora EDUFSCAR. São Carlos/SP. 1994.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Editora Vozes. Petrópolis/RJ; Editora EDUFSCAR. São Carlos/SP. 1994.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Editora Autores Associados, 11ª ed. São Paulo/SP. 1993.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. *In*: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Editora Vozes. Petrópolis/RJ; Editora EDUFSCAR. São Carlos/SP. 1994.