

# A VIDA COMO CONCEPÇÃO EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE RUBEM ALVES E ORTEGA Y GASSET

Enock da Silva Peixoto<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo abordaremos o tema: *A vida como concepção educativa no pensamento de Rubem Alves e Ortega y Gasset*. Consideramos que os dois teóricos, embora partindo de momentos históricos e culturais diferentes, tem em comum, o fato de não considerarem a vida como algo trivial para pensarmos as questões educacionais. Os pensadores supracitados contêm reflexões que contribuem para a análise do contexto educativo numa perspectiva vital, pois consideram a existência concreta, em seu *dever*, em sua *circunstância*, como algo essencial no processo de repensar os objetivos e processos da formação humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** vida, perspectiva, educação, Gasset e Alves.

## LIFE AS AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN THE THOUGHT OF RUBEM ALVES AND ORTEGA Y GASSET

## ABSTRACT

In this article we will address the theme: *Life as an educational perspective in the thinking of Rubem Alves and Ortega y Gasset*. We consider that the two theorists, although starting from different historical and cultural moments, have in common the fact that they do not consider life as trivial to think about educational issues. The aforementioned thinkers contain reflections that contribute to the analysis of the educational universe in a vital perspective, since they consider concrete existence, in its becoming, as essential in the process of rethinking the goals and processes of human formation.

**KEYWORDS:** life, perspective, education, Gasset and Alves.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia e Pedagogia. Mestre em educação pela UNIRIO; doutorando em filosofia pela UERJ.

## 1. Rubem Alves e Ortega Y Gasset<sup>2</sup>

O texto a seguir faz parte de um projeto de estudo no qual procuramos valorizar teóricos que consideram a vida como foco primordial para avaliar a presença humana no mundo. A pretensão é relacionar tal estudo como uma determinada concepção de educação. É coerente considerar que Rubem Alves e Ortega Y Gasset estão entre estes filósofos. Eles, apesar de suas interpretações específicas sobre os fenômenos, contêm estudos que assumem a vida como gênese de suas teses. Nosso propósito é analisar de que modo a concretude vital, enquanto acontecimento histórico, biológico, social, político, podem orientar os destinos da educação.

Nesta difícil tarefa nos deteremos em parte das obras dos pensadores supramencionados. A escolha destes teóricos de tempos históricos e vivências educacionais diferentes ocorre porque o brasileiro Rubem Alves, em suas reflexões sobre educação, tem como prevalência o viver na sua objetividade, no seu devir, no seu acontecer, o que o torna um dos teóricos da Filosofia da Educação que busca sustentar vitalmente as suas hipóteses pedagógicas. A escolha pelo espanhol Ortega y Gasset, ocorre porque a sua concepção teórica se empenha em unir *razão e vida*. O filósofo valoriza o *circunstancial*, ou seja, o aspecto imprevisto e indefinido da existência, que costuma ser desdenhado pelos sistemas de educação, pela cultura, pela ciência, mas deveriam ser integrados nessas avaliações. A análise a partir dos filósofos citados, mesmo que de forma ensaística, servirá ao nosso intento de valorizar o *viver* na sua concretude, priorizando que as diversas formulações sobre a formação humana, as quais devem ter a vida como gênese e finalidade.

### 1.1 Vida e educação no pensamento de Rubem Alves

A vasta obra composta de livros, artigos, entrevistas, crônicas; do educador Rubem Alves, não pode ser avaliada no seu todo neste trabalho devido a sua extensão. Restringiremo-nos a alguns trabalhos do autor visando avaliar como a sua teoria educacional estabelece proximidade com o

---

<sup>2</sup> O filósofo espanhol José Ortega y Gasset nasceu em Madrid em 1883. Estudou inicialmente no Colégio Jesuíta da Andaluzia. Na fase universitária, estudou na Alemanha nas Universidades de Marburgo, Leipzig e Berlin. Ao retornar à Espanha em 1914 tornou-se professor na Universidade de Madrid. A Guerra Civil em 1936 exigiu o refúgio na França, Holanda, Portugal e Alemanha. O retorno fora em 1948. Faleceu na cidade natal em 1955. O brasileiro Rubem Azevedo Alves nasceu em Boa Esperança, Minas Gerais em 15 de setembro de 1933. Foi professor na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e atuou em campos diversos escrevendo livros, contos e poemas sobre Pedagogia, Religião, Psicanálise, Sociologia, Filosofia. Integra o grupo de pensadores da educação relevantes no cenário nacional. É um dos representantes da Teologia da Libertação. Faleceu em Campinas em julho de 2014.

existir na sua concretude. Essas contribuirão no caminho pretendido que é estudar de que modo a vida pode oferecer interpretações para sustentar do ponto de vista teórico e prático a educação.

Iniciemos as reflexões adotando como referência algumas posições de Alves presentes em sua obra: *Estórias de quem gosta de ensinar*. Em uma das crônicas presente neste texto, o autor aborda:

Só aprendemos as coisas que nos dão prazer [...] só do prazer surge a disciplina e a vontade de aprender [...]. A recusa em aprender é uma demonstração de inteligência um protesto contra uma educação que está com cheiro de comida deteriorada, que não cheira bem, que tem sabor esquisito (ALVES, 1993, p. 106).

Os discentes reagem, de forma correta, a uma estrutura educacional que tortura os corpos e as mentes. A reação a esse tipo de imposição é natural, pois ela poda o desejo e o prazer, forças motivadoras dos interesses mais genuínos. É importante atentar que não se trata de um hedonismo gratuito. Atentemos para a defesa de Alves para a importância da disciplina, esta, porém, deve emergir do prazer e “vontade de aprender.

A escola se constituiu, quase sempre, como um espaço sério, metódico, com pouca valorização a elementos que estão diretamente relacionados ao cotidiano. A mesma reflexão pode ser abalizada quando o autor critica, na mesma obra antes citada, os vestibulares.

A alegria do estudo está na pura gratuidade, estudar como quem brinca, estudar como quem ouve música [...]. Mas uma vez instaurado o terror do vestibular já não haverá tempo para a poesia, por amor a ela; e nem para a curiosidade histórica, por pura curiosidade; e nem para a curiosidade ociosa que faz parte do prazer em viver (ALVES, 1993, p. 107).

Desde pequeninas são impostas as consciências infantis o terror do vestibular, algo que limita a busca do saber pelo mero desejo pelo conhecimento. Neste raciocínio de Alves é que queremos construir uma reflexão que priorize o viver como um instrumento fundamental para pensar a educação. Não deve ser o vestibular o destino- mas a vida- ela é o principal horizonte para qual se deve educar. Do nosso ponto de vista, isto não significa que a preparação para o vestibular seja irrelevante, mas concordamos com a crítica do mineiro-brasileiro de que esta não pode ser o foco primordial, o objetivo primeiro, o fim utilitário da formação juvenil, pois se trata de uma circunscrição absurda do ato de educar.

A vida até o momento do texto que está sendo construído, não fora definida em sua substancialidade e isto é intencional, pois, em Alves não se define a vida, apenas se cita o seu acontecer, tal como a analogia feita pelo autor entre a cozinha e a educação (ALVES, 1993, p. 92): “Cozinha: ali se aprende a vida. É como uma escola em que o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir que o prazer vem de contrabando. A pura utilidade alimentar, coisa boa para a saúde, pela magia da culinária, se torna arte, brinquedo, fruição, alegria”. Vida não tem definição, ela é pura fluidez, não podemos ignorar a sua existência, a sua presença real nos é tão efetiva que somos capazes de cometer a aberração de ignorá-la como se ela não fosse a potência principal que forma a gênese de nosso existir.

No modelo de escola proposto por Alves, se estabelece como contraponto ao saber meramente sistemático, o prazer pelo conhecimento. As disciplinas de qualquer área deveriam ser ensinadas em “laboratórios”, tendo a experiência como sustentação, para em seguida, se partir para a teoria. Primeiro se vive, se experimenta, depois se coloca as descobertas, as dúvidas, as questões, no papel. A vida nas suas diversas manifestações antecede ao papel ou as telas dos instrumentos tecnológicos. O termo laboratório citado acima se refere à vida, a existência, ao mundo; os laboratórios das escolas são, geralmente, reprodutores de uma visão tradicional de educação que dissociam escola e mundo. A crítica de Rubem Alves abaixo reafirma esta tese:

Na verdade, eles (os laboratórios) são uma boa maneira de enganar os pais, que ficam impressionados com os aparelhos, as luzes etc. Mas contam uma mentira, porque a ciência não se faz dentro de um quatinho; faz-se em todas as situações da vida, com cérebro e olho. Aquele monte de instrumentos e frascos só tem a função de melhorar o olho, mais nada! É preciso que os aprendizados estejam ligados às situações vividas, caso contrário tudo é esquecido (ALVES, 2002, p. 22).

O educador em questão critica uma visão de ciência que se faz apenas entre quatro paredes e sem relação direta com a existência real, onde a vida realmente acontece. Ao reproduzirem-se na escola os laboratórios científicos estamos impondo as consciências infantis, juvenis e universitárias uma concepção de ciência e de saber que limita o conhecimento a aparelhos, frascos, resultados. A vida é mais ampla que o laboratório e que a própria ciência; esta última tem campos específicos de investigação, mas em muitos casos está limitada a estas especificidades; neste mesmo encadeamento crítico afirma Alves:

A ciência, a semelhança das vacas, tem um estômago especializado que só é capaz de digerir um tipo de comida. Se eu oferecer à ciência uma comida não-apropriada ela recusará e dirá: “Não é comida”. Ou, na linguagem que lhe é própria: “Isso não é científico” está se dizendo que aquela comida não pode ser digerida pelo estômago da ciência (ALVES, 1999, P. 90).

Em outra importante obra de Rubem Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar* (1991) o filósofo da educação brasileiro, faz uma importante analogia entre o educador-professor e eucaliptos-jequitibás. Afirma que há um equívoco na comparação entre eucaliptos e jequitibás, assim como, entre professores e educadores. O autor afirma que os eucaliptos são árvores que podem ser substituídas por outras sem nenhum problema; algo que não ocorre com os jequitibás, árvores únicas que uma vez cortadas com elas se esvai uma identidade própria (ALVES, 1999, p. 13). Os educadores são comparados aos jequitibás em detrimento do professor, comparado aos eucaliptos.

Os educadores são como as velhas árvores [...] Tem uma estória a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade “sui generis”, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Os professores por sua vez, são comparados a apenas funcionários, afirma o autor (ALVES, 1999, p. 14):

[...] professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis [...]. De educadores para professores, realizamos um salto de pessoas para funções.

Educador, portanto, “é fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos” (ALVES, 1999, p.29). O professor-eucalipto tem a função de repetir as normas estabelecidas, de reproduzir o que historicamente é considerado relevante. Já o educador-jequitibá é um construtor de utopias, de novas possibilidades, de sonhos e perspectivas e fundamentalmente, de subjetividades.

A concepção vital que estamos procurando para fundamentar a educação neste trabalho, passa por essa visão dinâmica de Alves. É imperioso que a *vida* seja considerada no contexto

escolar, o professor precisa ser também um educador, para que o ensino abra horizontes para as perspectivas mais profundas dos discentes. “É fácil obrigar o aluno ir à escola, o difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender” (ALVES, 2013, p. 98). Por isso, a escola deve estar associada à vida, àquilo que realmente faz diferença na existência concreta dos indivíduos. Alves (1997, p. 102) define: “aquilo sobre o que se fala tem que estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A mente não é burra. Esquecimento é prova de inteligência”. É capital esta relação íntima entre conhecimento e vida, como define o autor, se o saber não tem relação com a vivência das pessoas, sobretudo de crianças, parece inútil e sem alicerce sólido. Para isto, o educador deveria estar marcado pela alegria pelo desejo de ensinar e desse modo, poderia transmitir este sentimento aos educandos; quanto a esta necessidade de expressão da felicidade afirma Alves:

Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é precioso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem (...). O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntamos sobre sua profissão deveriam ter a coragem de dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria” (ALVES, 1994, p. 11).

Ser pastor da alegria impulsiona o existir a ganhar algum sentido através da educação, por isso, o ato de conhecer precisa estar associado a experiências vitais, caso contrário será sem sabor, sem deleite. Continuando na obra *A alegria de ensinar*, citada anteriormente, o autor faz outra afirmação ao comentar sobre a sabedoria perdida com o conhecimento:

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças e adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor me ajude a ser feliz” (ALVES, 1994, p. 15).

Esta responsabilidade de ser pastor da alegria não é simples, nem ingênua, mas é necessária para aprimorar os rumos da educação. O prazer como princípio pode ser valorizado, não como um hedonismo marcado pelo deleite desmedido e irresponsável, mas, trata-se da valorização do júbilo em viver, em existir, em transformar os conhecimentos adquiridos pelo homem em algo que não é preciso decorar, decodificar, mas serem manipulados criativamente. Sendo tais saberes facilitadores do nosso dia-a-dia e ampliadores de nossa visão de mundo, tornando suportáveis as agruras que a existência impiedosamente impõe. A educação é um dos caminhos pelo qual esta

felicidade é construída. Alves usa de forma coerente a palavra *pastoreio*, que é diferente de induzir, determinar, mandar, mas *ressoa* como uma “ferramenta” pedagógica que cria possibilidades.

A sociedade vigente é marcada por uma concepção científica e tecnológica de mundo e de certo modo, e escola segue esta lógica. Ela prepara os alunos para adquirirem uma mentalidade científica, necessária para colocar profissionais qualificados no mercado de trabalho e também, como acima destacamos, como preparação para o vestibular. Essas posturas poderiam ser avaliadas como características de um tempo histórico, e neste contexto, não poderiam ser desprezadas pela reflexão pedagógica, mas ocorre o equívoco de restringirmos toda a complexidade das questões relacionadas à formação humana a aspectos científicos-mercantis. Diante disto, destacaremos a crítica de Alves sobre a ciência contemporânea, considerando que em grande parte do nosso sistema educacional, educa-se prioritariamente para a mentalidade científica: Detenhamo-nos no que escreve o autor (1999, p. 03):

A diferença entre a Ciência e a sapiência. Os teólogos medievais diziam que a ciência era uma serva da teologia. Parodiando eu digo que a ciência é uma serva da sapiência. A ciência é o fogo que aumenta o poder dos homens sobre o mundo. A sapiência usa o fogo da ciência para transformar o mundo em comida, objeto de deleite. Sábio é aquele que degusta.

Não parece incoerente afirmar mediante o supracitado que a diferença entre ciência e sapiência é que uma relaciona-se com o fazer, e a outra com a arte, com a sabedoria, sendo a forma mais eficiente de usar o que foi realizado como um deleite para a alma. Partindo deste raciocínio como norte, entende-se que a educação deve ter um objetivo, uma razão de ser e esta não necessariamente está associada ao mundo prático, a execução do vestibular ou a reconstrução de fórmulas como ocorre com a ciência moderna; fazer com que a ciência esteja associada à sabedoria poderá dar sabor à educação e construir espíritos criativos.

[...] a ciência é uma especialização, um refinamento de potenciais comuns a todos. Quem usa um telescópio ou um microscópio vê coisas que não poderiam ser vistas a olho nu. Mas eles nada mais são que extensão do olho. Não são órgãos novos. São melhoramentos na capacidade de ver, comum a quase todas as pessoas. Um instrumento que fosse a melhoria de um sentido que não temos seria totalmente inútil, da mesma forma como telescópios e microscópios são inúteis para cegos, e pianos e violinos são inúteis para surdos (ALVES, 1999 p. 9).

Diante desta concepção podemos afirmar que a ciência é um saber acessível a todos e não a apenas alguns iluminados; a escola precisa formar para esta mentalidade de que “todos somos

cientistas”, temos o poder de desvendar os segredos do mundo e criar espaços e situações onde a criação seja possível. A ciência tornou-se um instrumento de poder restrito a uma minoria de pesquisadores, sem dúvida, fundamentais para a nossa atual evolução, mas na sua concretude, este poderio contribui que seja impresso nas consciências que este poder não é de todos. Alves (1999, p. 08) afirma: “A ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos”. O pensar cientificamente é um caminho pelo qual as consciências contemporâneas percorrem, mas como afirma acima o autor, a demasiada especialização pode atrofiar o pensamento e o comportamento humanos, levando a obtenção de muito conhecimento, mas com pouca profundidade. Com pouca relação com a vida concreta. O caminho para obtermos um saber vital, que tenha a realidade como gênese está ainda para ser construído e por isso, podemos alimentar a nossa esperança com as palavras do próprio Alves (1993 p. 106/107); “Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro”. A escola pode ser um microespaço para experiências criativas, singulares e inovadoras. Um “lugar social” potente e vibrante, indicador, como uma bússola, de que a sociedade do futuro pode ser mais vital.

Para sustentar de que modo a vida pode ser uma perspectiva para a educação; procuramos até o momento, partir das reflexões de Rubem Alves, analisar como este autor justapõe o viver e a formação humana. O passo seguinte será nos deter em reflexões presentes na obra educacional de Ortega y Gasset. Buscaremos, também a partir deste filósofo, construir uma análise que coloca a educação a serviço da vida, considerando que o ato de educar deve priorizar e valorizar a nossa curta e complexa existência, possibilitando a criação de um *modus vivendi* no qual a preocupação principal seja a melhor forma de viver.

## **2 Vida e educação no pensamento de Ortega Y Gasset**

O filósofo espanhol Ortega e Gasset embora aborde a realidade educacional de sua época, tem fundamentações que permanecem atuais. Ao analisar a realidade do estudar e do estudante, afirma que o ato de estudar é uma falsidade, isto porque, de modo geral, o discente não está



envolvido com um saber que tenha significação em sua vida. É o que encontramos no texto *Sobre o estudar e o Estudante*.

Damo-nos conta de que o estudante é um ser humano [...] a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem delas ter sentido uma autêntica necessidade [...] na melhor das hipóteses o estudante sente uma necessidade sincera, embora vaga, de estudar algo [...] isto é de saber, de se instruir. Mas o caráter vago desse desejo é revelador de sua frágil autenticidade (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 87).

Gasset destaca o valor do saber associado aos reais interesses humanos; quando não se valoriza a necessidade de criar, quando se recebe a ciência já pronta, isto torna inautêntico o ato de estudar. Afirma ainda, que um homem curioso é alguém cuidadoso, quer dizer, um homem que faz o que faz de modo atencioso, não se despreocupando com aquilo que o ocupa, pois está *ocupado com a sua ocupação*, neste caso, a sua relação com o fato a ser conhecido é vital e atrai o seu interesse (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 89).

O mais relevante para o nosso esforço em relacionar vida e educação é exatamente esta preocupação orteguiana em ter a concretude, a vida enquanto um acontecimento, como “base” primordial; “é necessário virar o ensino do avesso e dizer: ensinar é primaria e fundamentalmente, ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante” (GASSET, 2000, p. 93). Este raciocínio pode ser aplicado em qualquer fase do ensino, desde o básico aos pós-doutorados; a ocupação com o que nos interessa efetivamente é o que torna mais significativa o percurso em direção ao conhecimento. Obviamente, isto não significa ignorar os saberes acumulados pela humanidade, tentando a cada pesquisa construir algo inovador, mas, trata-se de valorizar a criação, de compreender o valor social da ciência e do conhecimento e deste ponto, encontrar novos caminhos de interpretação ou reformulação e aperfeiçoamento das teorias já existentes. Numa palavra, trata-se da não repetição dos saberes acumulados, mas da inovação criativa a partir deles.

A educação formal carece de uma integração das variadas e complexas as circunstâncias que envolvem a existência. Conforme comenta o filósofo espanhol em questão, é a *situação humana* o principal fator pelo qual precisamos integrar as interpretações sobre o homem, e a educação não pode fugir deste propósito, pois a *situação é a própria vida*:

Mas, qual é a situação do homem? O homem encontra-se não em uma, mas em muitas situações [...] todas essas situações, por diferentes que sejam, coincidem

em ser parcelas de nossa vida. Quero eu dizer com isso que a vida do homem se compõe de situações assim como a matéria se compõe de átomos [...] quaisquer que sejam os ingredientes variáveis que formam a situação em que me encontro, é evidente que essa situação é um viver. Podemos, pois, concluir: a situação do homem é a vida, é viver (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 94-95).

Para Gasset, vida é sempre algo a se fazer, um acontecer, nunca algo estático. A citação acima contribui adequadamente para sustentar a base teórica que estamos desenvolvendo neste trabalho. A Vida é este elemento primeiro, tomada como critério norteador das ações e pensamentos humanos, independentemente das posições particulares de indivíduos e grupos. A vida é uma missão, como Ortega indica em seu estudo *A missão do bibliotecário*; missão significa o comprometimento do homem com a própria vida, com uma função que deve preservar as conquistas da civilização estimulando a criatividade frente a problemas futuros (ORTEGA Y GASSET, 1967, 63). O pensador espanhol está se referindo a missão do bibliotecário, que não está dissociada com àquela do homem em geral, pois, o livro é um transmissor de cultura, dos acontecimentos significativos dela, é um incentivador, podendo a história ser pensada e repensada a partir dele. Sendo a *situação* do homem essencialmente viver, como afirma o filósofo espanhol, o ato educativo precisa conduzir o discente de forma autêntica a esta vivência. Reforça esta reflexão a afirmação de Sciacca ao comentar o pensamento de Gasset sobre a concepção de vida:

É esta a realidade primeira, a realidade radical. É ela a vida, que não é, mas se faz: é atividade, fazer no mundo; não um ser, mas antes um fazer. A minha vida devo fazê-la e dela ser responsável. Diante de mim se me oferecem possibilidades infinitas, mas viver é escolher, atuar [...] A vida é espontânea, livre expressão de energia, não movimento forçado e necessário, mas livre jogo, apetite imprevisível (1996, p. 195).

O conceito estático de ser, é substituído por uma visão dinâmica, circunstancial, neste contexto, a sociedade e a escola devem interpretar o seu momento histórico e definir a melhor forma de conduzir educacionalmente os espíritos. Se a vida é um livre jogo, a interpretação sobre a mesma pode se mover em direções diversificadas. Atesta o que acabamos de destacar o que comenta Aquiles Côrtez Guimarães (1997, p. 119), sobre a influência de Ortega no pensamento brasileiro:

[...] se para Ortega a única realidade radical é a vida, da qual deriva a própria razão, importante é deixar o ser na sua ordem de indefinição, segundo as

definições clássicas, como sinal de descontentamento com as controvérsias seculares.

No fundo, o que pretende Ortega é desconstruir a razão filosófica e reconstruir a razão cultural. Se a realidade é anterior ao ser, o ser não passa de uma invenção da vida histórica. E é aí que começa a tomada de posição dos nossos pensadores, frente à necessidade de estabelecer um itinerário para redefinição da cultura brasileira.

No ensaio *Filosofia e biologia* Ortega afirma: “o uso da bicicleta é mero mecanismo e, portanto, menos vital que o uso do pé, tampouco este representa a vitalidade essencial, também é um mecanismo em comparação com outras funções biológicas primárias” (GASSET, 1993, p. 276). As funções vitais humanas são mais significativas que as mecânicas, nessas primeiras que a vida é sustentada. O filósofo está criticando o saber técnico do seu tempo, que tinha a ilusão de estabelecer uma inquestionável visão científica ao estudante, quando na realidade, são as questões ligadas à perenidade do existir, atreladas a *circunstância* e menos a verdades fixas, que pautam a nossa biologia. A estrutura biológica pode orientar os destinos do homem, só que esta biologia não é determinista, não é apenas uma adaptação ao meio, mas, um caminho processual de transformação; quanto a isto afirma ainda o filósofo: “a mão, sobretudo do homem, é o órgão exemplar de adaptação criadora, que consiste em transformar proveitosamente o meio” (GASSET, 1993 p. 284). A biologia carece da ação humana para que aja transformação, para que o mundo ganhe sentido pelas mãos humanas. O pensador espanhol com essas reflexões joga luzes sobre o mundo contemporâneo, no qual a concepção de educação ainda está presa a muitas posturas teóricas e práticas tradicionais, muitas delas, fundadas equivocadamente em um “biologismo estático” ou em teorias filosóficas que desconsideram o aspecto flutuante do pensar e da vida e de que a construção do trabalho científico é sempre constante. Contribui para analisarmos estas últimas afirmações o que Ortega defende em *Pedagogia da contaminação* (1982, p. 89):

Ao que chamam nossas escolas ensinar ciências? A descarregar sobre a alma dos alunos uma massa de doutrinas já feitas, ou quando mais um doutrinário de métodos para investigação. Manso e beato trabalho! Mas através de seu fácil tecido escapa-se o ser mesmo da ciência, como água em uma peneira; e o que sobra na alma do aluno é justamente o oposto à ciência: o dogmatismo. Porque o real e o concreto da ciência é a atividade sem descanso do intelecto, que com coragem se enfrenta perigosamente com os problemas, e com eles luta para lhes dar solução.

No fragmento acima se destaca a crítica ao dogmatismo científico, pautado em verdades previamente estabelecidas a partir das quais o conhecimento se torna adequação. Nesta conjuntura, aprender ciência é enquadrar-se aos saberes impostos externamente e não uma construção sempre inacabada. Esta visão enfraquece *a atividade sem descanso do intelecto*, prevalecendo a doutrinação que ainda perdura no formato de escola contemporâneo: estudar para repetir, calcular, decorar, acertar e não para inovar, errar, tentar até que se atinjam soluções, ainda é a prática pedagógica prevalecente. Para Ortega, “Saber não é pesquisar. Pesquisar é descobrir uma verdade ou seu oposto: demonstrar um erro [...]. A ciência é criação, e a ação pedagógica se propõe apenas ensinar essa criação, transmiti-la, injetá-la e digeri-la (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 89-90).

Ainda é preciso analisar como o filósofo interpreta a concepção de que se deve educar para a cidadania. Para ele, o ato de educar extrapola a concepção de cidadania. Este termo, conforme Gasset (1982 p. 159): não comporta tudo aquilo que o homem é: “quem pesar bem o sentido das palavras «educação do Homem», não pode senão soltar uma gargalhada quando lê que o fim da educação, nada menos que o fim, é formar cidadãos”. E continua o filósofo:

Seria como dizer, por outras palavras, que o fim da educação é ensinar o Homem a usar o chapéu-de-chuva. Cidadão! E tudo aquilo que o homem é muito mais profundamente, mais permanentemente, além de cidadão? Quem adverte do incrível erro de perspectiva que essa doutrina pedagógica comete? (GASSET, 1982 p. 159).

A palavra cidadão pode estar viciada por interpretações deterministas sobre o termo: pode ser imposta por um grupo social, pode estar pautada no equivoco de que existem “cidadões mais cidadãos” que outros, por circunstâncias sociais, étnicas, econômicas...; além da possível manipulação deste termo, existem aspectos pelos quais se deve educar o ser humano que extrapolam a quase sempre manipulável concepção de cidadania. A singularidade e individualidade de cada sujeito, por exemplo, podem estar excluídas da noção massificada que a ideia de cidadão pode conter, sem que sejam aplicadas as perspectivas sobre a mesma para além do tempo presente.

Esta maneira de pensar, além de errônea, parece-me de uma modéstia excessiva. Supõe que a pedagogia se deve adaptar à política, com o que, entre outras coisas, nos submetemos a um novo factor de anacronismo. Quando se considera que é fim da educação fazer das crianças cidadãos úteis aos fins de um determinado Estado, esquece-se que, quando se tornarem adultos, o Estado para o qual foram educados já mudou. Educa-se para ontem, em vez de para amanhã. Bem o advertem agora as melhores inteligências da Alemanha. Uma geração educada por

um Estado imperial, regido por princípios autoritários tradicionais, vê-se obrigada a viver num Estado democrático parlamentar (ORTEGA Y Gasset, 1982 p. 159).

A educação na perspectiva orteguiana propõe a ultrapassagem dos conceitos estabelecidos, apontando para o “dever ser” humano; “Eu sou eu e minha circunstância”. Esta proposição presente nas *Meditações do Quixote* não separa o eu da circunstância, ambos interagem e se complementam; “a vida é o primário, é anterior as coisas e a mim, me é dada [...] tanto o eu como as coisas são secundárias a ela, ingredientes seus, realidades derivadas, ou, se se prefere, realidades radicadas nela, que é, ao contrário, a realidade radical” (MARÍAS, 1991; p. 27). Embutir-se da realidade radical, de todas as diversificadas circunstâncias que envolvem a vida é o que o filósofo propõe. Assumir o viver como concepção educativa é cuidar para que não ocorra o erro de considerarmos apenas um ou poucos aspectos da existência como válidos, e pior do que isto, que estes sejam elevados a plenitude de totalidade. Admitir a radicalidade da vida é assumir que as circunstâncias que a envolvem são diversas e todas merecem atenção. A proposta não é restringir a visão de mundo, mas ampliá-la.

No ensaio, *Apontamento para uma educação para o futuro* comenta Ortega sobre a necessidade de pensarmos sobre “o nosso tempo”:

[...] o homem encontra-se sempre com um problema prévio que é o seu tempo, o tempo em que vive, cujas características são sempre diferentes das de todos os outros tempos. O carácter histórico da realidade humana faz do homem, um servo inexorável do senhor [...] que é o «nosso tempo». Há momentos em que esse problema prévio apenas é apercebido, é um mero pormenor, mas há outros em que o «nosso tempo» se interpõe angustiosamente entre nós e tudo o que queremos fazer ou ser (1982, p. 230).

Esta é uma análise primordial: a atenção ao “nosso tempo”; Ortega avaliou a necessidade de pensar um sistema educacional que atendesse os espíritos do seu tempo, e que não fossem um atrelamento a teses pedagógicas do passado que não mais respondiam as questões vigentes. Para o filósofo, a educação consiste em preparar no presente, as vidas futuras e isto é algo que não se deveria esquecer (ORTEGA Y GASSET, 1982). A Pedagogia está sempre em atraso em relação ao presente e isto influi negativamente na perspectiva do futuro. Os aspectos culturais herdados são importantes, mas precisam ser *transcendidos* e este jogo demarca o que Gasset define como vida: “[...] viver verdadeiramente, é viver na cultura do seu próprio tempo” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 18). Mas o que significa cultura para o filósofo? Para ele, o termo se refere ao sistema de

ideias “vivas que cada época possui. Ou melhor, o sistema de ideias a partir das quais o tempo transcorre. Porque não há jeito nem evasão possível: o homem vive sempre a partir de algumas ideias determinadas, que constituem o chão onde apoia sua existência” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 98-99). Nesta via interpretativa, precisamos avaliar as circunstâncias mais significativas para o ser humano pensar uma pedagogia que se relaciona com a nossa complexidade cultural. Qual o valor de uma educação que não avalia e cria soluções objetivas para enfrentar as questões mais relevantes do próprio tempo?

Ortega e Alves são pensadores que nos colocam diante deste dilema: somos pessoas reais, vivemos! No caso da sociedade atual estamos envoltos pela tecnologia de ponta; por transformações constantes em praticamente todas as áreas que envolvem a nossa existência; com uma economia globalizada; com contatos mais estreitos via meios de comunicação de massa; o que traz benefícios significativos à vida. Mas existe também o reverso, como as diversas formas de violência; de intolerância; a criação de fronteiras físicas e mentais que distanciam e criam ódios entre os humanos; os radicalismos políticos *de direita* e *de esquerda*; e infelizmente, a lista é interminável. Como desconsiderar tais fatos nos bancos escolares? Como não situarmos tais questões práticas e reais ao encaminhamento da educação formal? Não se trata de desconsiderar os saberes acumulados, mas de ler o tempo presente visando tornar a vida possível de ser vivida com mais dignidade. A existência é indigna para parte considerável da humanidade atual que vive à margem de condições mínimas de existência e seria correto afirmar que esta indignidade perpassa a maior parte da história humana. Está cada vez mais impensável que tais problemas que excluem grande parte dos humanos dos prazeres da existência, sejam problemas vitais para serem avaliadas, criticadas, remodeladas, repensadas em todas as instâncias educativas. Isso pode começar por uma Pedagogia e Filosofia da Educação que tem a vida como primazia.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A Alegria de Ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Ars Poética Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Cenas da Vida**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Entre a Ciência e a Sapiência o dilema da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ao professor, com o meu carinho**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pegue & Leve, 2013.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. **Pequenos estudos de filosofia brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1997.

MARÍAS, J. **Acerca de Ortega**. Madrid: Espasa Calpe, 1991.

ORTEGA Y GASSET, José. A Pedagogia da Contaminação. *In: La Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza Editorial, 1982.

\_\_\_\_\_. Para los niños españoles. *In: La Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza Editorial, 1982, pp. 159-161.

\_\_\_\_\_. **Ensayos Filosóficos: Biología y Pedagogía**. Obras Completas. Tomo II. Madrid: Alianza, 1993.

\_\_\_\_\_. **Missão da universidade**. Tradução Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sobre o estudar e o estudante**. *In: Olga Pombo (org.)*. Quatro textos excêntricos, Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

SCIACCA, M.F. **História da Filosofia**. v. III, São Paulo: Mestre Jou, 1968.