



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS CAICÓ - CaC
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

JOABE TAVARES PEREIRA

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE ORTEGA Y GASSET PARA O ENSINO
MÉDIO: UMA CRÍTICA À MASSIFICAÇÃO

CAICÓ-RN
2021

JOABE TAVARES PEREIRA

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE ORTEGA Y GASSET PARA O ENSINO
MÉDIO: UMA CRÍTICA À MASSIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO Núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza.

CAICÓ-RN

2021

Catologação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

P436c

PEREIRA, JOABE TAVARES

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE ORTEGA Y GASSET PARA O ENSINO MÉDIO: UMA CRÍTICA À MASSIFICAÇÃO. / JOABE TAVARES PEREIRA. - Caicó-RN, 2021.

123p.

Orientador(a): Prof. Dr. GALILEU GALILEI MEDEIROS DE SOUZA.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. FILOSOFIA. MASSIFICAÇÃO. ENSINO. VIDA.. I. SOUZA, GALILEU GALILEI MEDEIROS DE. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

JOABE TAVARES PEREIRA

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE ORTEGA Y GASSET PARA O ENSINO
MÉDIO: UMA CRÍTICA À MASSIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em:06/07/2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. José Teixeira Neto

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. José Maurício de Carvalho

Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ

AGRADECIMENTOS

Tenho presente das poucas virtudes que as tenho, e entre estas mora o sentimento de gratidão. Após a lida de um trabalho como este temos uma lista de pessoas e instituições a quem devemos agradecer. A ingratidão é o maior defeito do homem, já dizia Ortega y Gasset, não perderei este crédito com o filósofo.

Primeiro e inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por me fazer trilhar nas veredas da justiça. (Salmo 23).

À minha família, sobretudo, aos meus pais que me educaram para a vida, nos valores da fé judaico-cristã.

À Ana Paula, pelo carinho e companheirismo. Com ela troquei ideias, testei hipóteses e planos para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, o professor Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza, pelo conhecimento, esmero e vigor intelectual em realizar este trabalho como uma tarefa vital.

Aos professores Dr. Maurício de Carvalho (UFSJR) e Dr. Teixeira Neto (UERN) pelas inestimáveis contribuições filosóficas e pedagógicas que ensejaram a realização deste trabalho.

Aos meus demais professores (as) que contribuíram de algum modo para esta realização, quer pelas orientações, críticas ou sugestões.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que desde a nossa graduação, sempre se preocupou em oferecer cursos de capacitação, especialização, e agora o mestrado para os seus estudantes.

À Erivânia, secretária do pro-filo, Caicó-RN, pela leveza e cuidado com que sempre tratou os estudantes do mestrado.

À CAPES, por financiar esta pesquisa, demonstrando compromisso com a educação pública de qualidade.

À Fundación Ortega y Gasset (Espanha), pela colaboração em enviar-nos gratuitamente material publicado em língua espanhola acerca da filosofia orteguiana.

Ao professor Dr. Juan Calviño, representante da embaixada espanhola no Brasil, pela atenção em traduzir textos da língua espanhola para nosso vernáculo.

À Prefeitura municipal de Patos-PB, na concessão de licença sem prejuízo previdenciário ou de remuneração.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Gomes Alves, Patos-PB, local desta intervenção, pelo apoio incondicional que nos deram.

Aos nossos estudantes-participantes desta investigação, pelo compromisso e lealdade com que se envolveram com este trabalho, apesar do momento difícil em que vivíamos durante a pandemia da Covid-19.

Soy feliz con un vino y un trozo de pan

*Y también, como no, con caviar y
champán*

Soy aquel vagabund que no vive en paz

*Me conformo con nada, con todo y con
más*

Tengo miedo del tempo que fácil se va

*De las gentes que hablan, que opinan
demás*

*Y es que vengo de un mundo que está
más allá*

*Soy quijote de un tiempo que no tiene
edad.*

(Quijote: Julio Iglesias)

Dedicatória:

Dedico este trabalho a dois ícones de nossa educação potiguar: o professor João Batista Xavier e o padre Tércio (*In memoriam*), sem eles sequer estaríamos falando em filosofia acadêmica no sertão.

RESUMO

Esta dissertação, “Contribuições da filosofia de Ortega y Gasset para o Ensino Médio: uma crítica à massificação”, versa sobre um trabalho de pesquisa cuja finalidade foi investigar acerca de como o ensino de filosofia tem a contribuir na formação cultural de estudantes de Ensino Médio, e assim pensar a filosofia como um instrumento contrário à massificação que ocorre em nossas escolas. A hipótese a ser testada seria que o ensino de filosofia, bem como o de cultura, são vias capazes de mitigar o fenômeno de massificação do qual já foi referenciado. Assim, inicialmente, os estudantes-participantes desta investigação tiveram contato com o pensamento filosófico de Ortega y Gasset, e por meio de seminários, discutiram os pontos fulcrais desta filosofia. Para tanto, utilizou-se as obras do filósofo espanhol que tratam da questão da massificação e barbárie próprias de um Ensino cientificista. Estas leituras se deram a partir de *Missão da Universidade (1999)*; *A Rebelião das Massas (2016a)* e *O que é Filosofia? (2016b)*. Estas leituras, entre outras do mesmo autor, serviram de fundamentação teórica para se investigar a problematização que emergira desta pesquisa, a saber: como a filosofia pode ser um instrumento de combate à massificação? A fim de elucidar este problema, utilizamos a leitura analítica de textos filosóficos nos moldes definidos por Mortimer Adler (2010). Após os achados das leituras dos textos indicados, partiu-se para a intervenção propriamente dita, cuja metodologia foi uma pesquisa-ação, ato seguinte, as análises temáticas qualitativas e fenomenológica. A pesquisa-ação se deu em ciclos de planejamento-ação-avaliação-reflexão que se dava a cada novo ciclo. Justificou-se esta pesquisa pelo real perigo do fenômeno de massificação e barbárie que ocorre em nossas escolas de Ensino Médio. A filosofia de Ortega y Gasset é um aceno a formação autônoma de nossos estudantes, formação que dê sentido aos que frequentam nossas escolas já abarrotadas de conteúdos cientificistas que já não respondem aos anseios vitais dos educandos. Esta experiência filosófico-pedagógica que ocorreu com um grupo de estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Gomes Alves, Patos-PB, pode alcançar resultados satisfatórios expansivos à própria escola como um todo, ou mesmo ser reproduzido noutras escolas, desde que resguardado o compromisso com a necessidade de estudar para formar mentes resistentes à massificação, e nisto já consiste uma experiência do filosofar.

Palavras-chave: Filosofia. Massificação. Ensino. Vida.

RESUMEN

Esta disertación, “Contribuciones de la filosofía de Ortega y Gasset a al Enseñanza Media: una crítica a la masificación”, trata sobre un trabajo de investigación cuyo propósito fue la de indagar sobre cómo la enseñanza de la filosofía debe contribuir a la formación cultural de los estudiantes de Bachillerato, y de este modo pensar en la filosofía como un instrumento contrario a la masificación que se da en nuestras escuelas. La hipótesis que debe ser contrastada sería la de que la enseñanza de la filosofía, así como de la cultura, son vías capaces de mitigar el fenómeno de masificación al que ya se ha hecho referencia. De este modo, inicialmente, los alumnos-participantes en esta investigación tuvieron contacto con el pensamiento filosófico de Ortega y Gasset, y a través de seminarios, discutieron los puntos principales de esta filosofía. Para tal fin, fueron utilizadas las obras del filósofo español, que abordan el tema de la masificación y la barbarie propias de la enseñanza científica. Estas lecturas se realizaron a partir de *Misión de la Universidad* (1999); *La Rebelión de Masas* (2016a) y *¿Qué es la Filosofía?* (2016b). Estas lecturas, entre otras del mismo autor, sirvieron de fundamento teórico para investigar la problematización que surgió de esta investigación, como se refiere a continuación: ¿cómo puede la filosofía ser un instrumento para combatir la masificación? Con la finalidad de dilucidar este problema, utilizamos la lectura analítica de textos filosóficos en la línea definida por Mortimer Adler (2010). Después de los hallazgos de las lecturas de los textos señalados, se inició la intervención en sí, cuya metodología fue una investigación acción, a continuación de los análisis temáticos cualitativos y fenomenológicos. La investigación-acción se desarrolló en ciclos de planificación-acción-evaluación-reflexión que ocurrían con cada nuevo ciclo. Esta investigación se justificó por el peligro real del fenómeno de masificación y barbarie que se da en nuestros institutos de Enseñanza Media. La filosofía de Ortega y Gasset es un guiño a la formación autónoma de nuestros alumnos, una formación que proporcione a quienes asisten a nuestras escuelas ya llenas de contenidos científicos que no responden a las necesidades vitales de los alumnos. Esta experiencia filosófico-pedagógica que se dio con un grupo de alumnos de la Escuela Estatal de Educación Primaria y Secundaria José Gomes Alves, Patos-PB, puede lograr resultados satisfactorios que se expandan a la escuela en su conjunto, o incluso se reproduzcan en otras escuelas, siempre y cuando esté protegida el compromiso del estudio para formar mentes resistentes a la masificación, y esto ya consiste una experiencia del hecho de filosofar.

Palabras-clave: Filosofía. Masificación. Enseñanza. Vida.

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EM – Ensino Médio

PROF-FILO – Mestrado Profissional em Filosofia

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 O CONTEXTO BIOGRÁFICO E BIBLIOGRÁFICO DE ORTEGA Y GASSET	11
2.1 O HOMEM E AS OBRAS	11
2.2 UMA OUTRA PERSPECTIVA A PARTIR DE NOVAS NAVEGAÇÕES	18
2.3.1 A QUESTÃO HISTÓRICA	20
2.3.2 A RAZÃO HISTÓRICA APLICADA À CRISE DA CIVILIZAÇÃO ATUAL	21
3 MASSIFICAÇÃO E BARBÁRIE: HOMEM-MASSA E ESTUDANTE MASSIFICADO	24
3.1 O PROBLEMA DO HOMEM-MASSA	24
3.2 O ESTUDANTE MASSIFICADO	29
3.3 ESPECIALISMO, CIENTIFICISMO E BARBÁRIE: DOS LABORATÓRIOS À ESCOLA	32
4 FILOSOFIA E CULTURA	36
4.1. A FILOSOFIA	36
4.1.1 TÓPICO PRIMEIRO: A FILOSOFIA NÃO POSSUI OBJETO DEFINIDO	39
4.1.2 TÓPICO SEGUNDO: A FILOSOFIA PRESSUPÕE QUE HAJA ALGO	41
4.1.3 TÓPICO TERCEIRO: A FILOSOFIA É UMA TEORIA	42
4.2 CULTURA: A NECESSIDADE DO SUPÉRFLUO	44
5 FILOSOFIA, ENSINO E MASSIFICAÇÃO	49
5.1 MASSIFICAÇÃO E FILOSOFIA NA ESCOLA	51
5.2 A FILOSOFIA QUE VAI À ESCOLA: O QUE ENSINAR?	55
5.3 FILOSOFIA E VIDA: COMO ENSINAR?	62
5.4 ALGUMAS CONCLUSÕES DE PASSAGEM: O ENSINO E AS IDEIAS DE NÁUFRAGO	71
6 AÇÃO PRÁTICA: COM ORTEGA Y GASSET PARA O CHÃO DA ESCOLA	81
6.1 DE REPENTE, O INESPERADO	81
6.2 DA PESQUISA-AÇÃO	83
6.3 DOS ENCONTROS	85
6.4 SOBRE O MÉTODO UTILIZADO PARA A ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
6.5 DA IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA	94
6.5.1 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS	94
7 NOTAS EPILOGAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	121

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo, em vários países ocidentais, dentre os quais se inclui o Brasil, vivencia-se uma crise na educação básica, oriunda de extensa massificação intelectual que incide sobre o ensino. A filosofia orteguiana nos acena um caminho em contraponto à essa situação. Partindo disso, analisaremos neste trabalho como esta filosofia proposta e aproximada pelo filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955) pode ser um contraponto à massificação que ocorre em nossas escolas.

Não são desconhecidas as dificuldades e angústias pelas quais passam os que se envolvem com a rede básica de Ensino brasileiro, incluindo o Ensino Médio, doravante “EM”. Essas dificuldades e angústias aludidas são resultado de um Ensino a respeito do qual nossos estudantes não veem sentido. Encontramos na noção de filosofia do filósofo espanhol Ortega y Gasset uma contribuição vital para que aqueles que frequentam nossos bancos escolares entendam, ao menos, a necessidade premente de estudar. A filosofia vitalista de Ortega y Gasset é um constante convite aos nossos educandos contra a barbárie e massificação educacional que transcorre em nosso sistema de educação.

Aproximar-nos-emos de sua crítica ao ensino massificado – tecida em relação ao ambiente universitário de sua época, sobretudo aos seus programas curriculares e de conteúdos – e de sua interpretação dos tipos de homens que dele resultam. Procuramos adaptar a crítica orteguiana, mormente dirigida à educação superior de seu tempo, ao tipo de educação que se faz no EM hodiernamente no Brasil. Julgamos ser isso possível, em primeiro lugar, em razão da proximidade do que Ortega y Gasset pensa ser o motivo do ensino universitário de sua época, mais especificamente, voltado para a formação profissional, cultural e, em escala mais reduzida, mas também importante, para a promoção da pesquisa (ORTEGA Y GASSET, 1999). Com efeito, quanto à formação cultural, o Ensino Médio, como planejado no Brasil, parece possuir objetivos análogos ao que Ortega y Gasset imaginava ser a formação superior em sua época. Ademais, o próprio Ortega y Gasset escreverá, ao propor o *princípio da economia do ensino*, que o problema do ensino moderno, afetando também a universidade e provocando sua crise, é “[...] mais amplo que o do ensino superior. É a questão capital do ensino em todos os seus níveis” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 74). Assim, pode-se concluir que não só o problema, a crise do ensino moderno, mas a resposta a ele não se restringe ao ensino superior, universitário.

Essa dissertação, denominada “Contribuições da filosofia de Ortega y Gasset para o Ensino Médio: Uma crítica à massificação”, é o resultado de uma pesquisa que assumiu como fim investigar acerca de como o ensino de filosofia tem a contribuir com a formação cultural dos estudantes do EM, à luz do pensamento orteguiano, e, assim, pensar a filosofia como instrumento de combate à massificação educacional. Em outros termos, assumimos como objetivo analisar como este ensino de filosofia pode contribuir para mitigar o processo de massificação apontado pelo filósofo espanhol, cujo resultado é a produção de um tipo específico de homem, *o novo bárbaro*. Para tanto, pretendemos, ainda, indicar os traços dessa massificação, especialmente a fragmentação do saber, e revelar as razões e as consequências do ensino de filosofia proposto e aproximado – e suscetível sempre a uma maior aproximação – por Ortega y Gasset em relação a tal problema. É bom sempre termos presente, que a massificação da qual fala o filósofo da razão vital se relaciona com uma crise abrangente da razão, não simplesmente com problemas relacionados a classes sociais.

Esta dissertação divide-se em duas partes principais, sua fundamentação teórica e sua aplicação prática em uma escola de EM. A investigação que emergiu da pesquisa realizada voltou-se para a compreensão de como o ensino de filosofia pode contribuir para mitigar o fenômeno de massificação educacional pelo qual passa o EM. E não apenas isto, mas dizemos também que se não estiverem presentes tanto o ensino de filosofia quanto o fomento das condições de possibilidade da cultura, o fenômeno de massificação tende a se enraizar; que a fragmentação do saber e o cientificismo exacerbado são algumas das principais causas deste fenômeno; por fim, que o modo como o ensino formal se organiza contemporaneamente é um dos principais responsáveis pela produção do cientificismo e da fragmentação do saber.

Desse modo, hipoteticamente nos perguntamos se o ensino de filosofia seria capaz de atenuar o fenômeno de massificação aludido acima e procuramos realizar um experimento em sala de aula, segunda parte da pesquisa, para discutir a temática com estudantes, em encontros organizados no formato de seminários, levando em conta que conhecer a própria situação problemática já é um passo em caminho da superação do problema em que alguém se encontra. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Gomes Alves, situada em Patos-PB, local de investigação e aplicação do momento prático da pesquisa que dá origem à dissertação, encontra-se num setor periférico e populoso da cidade, é frequentada pelos mais diversos tipos

sociais humanos, quase sempre envolvidos por alguma espécie de massificação, patrocinada pelos meios de comunicação social.

Justificamos a pesquisa que dá origem a esta dissertação pela atualidade e importância do tema, ou seja, o real perigo da massificação educacional, em um período em que se vivencia a fragmentação do saber e o desprestígio da filosofia ante às ciências. Uma educação voltada ao cientificismo fragmentado gerou uma espécie de *novo bárbaro*, um tipo reduzido e limitado de ser humano, um subproduto do “especialismo”, um sujeito que sabe muita coisa sobre pouco e muito pouco sobre o todo, como se aleijado e alijado fosse do mundo cultural. Ora, Ortega y Gasset problematizou acerca da massificação, mostrando como a educação é atingida por ela, bem como suas implicações vitais na vida dos estudantes, ao mesmo tempo em que nos apresentou algumas estratégias para a mitigar e, até mesmo, superar. Assim, adotamos seu entendimento sobre a filosofia como proposta para nossa pesquisa, procurando trazer ao epicentro das discussões esse problema da massificação cultural e, a partir dele, contribuir com a formação dos estudantes da referida escola.

Além das obras clássicas de Ortega y Gasset, como *Missão da Universidade* (1999), *A Rebelião das Massas* (2016a), *O que é Filosofia?* (2016b) e *Lições de Metafísica* (2019), este trabalho embasou-se em comentadores e obras de análise da filosofia orteguiana como *Introdução à Filosofia* (1960) de Julián Marías, e, numa perspectiva hermenêutica mais atualizada, de estudos como os de José Maurício de Carvalho, sobretudo em *Ortega y Gasset e o nosso tempo*, e da professora Margarida Amoedo, como em *José Ortega y Gasset: a aventura filosófica da educação*. São analistas legítimos e reconhecidos do pensamento orteguiano, que não nos autorizam, entretanto, a deixarmos de ir aos próprios textos do filósofo, mas antes os recomendam:

Portanto, todos os exemplos de redacção sobre a filosofia de Ortega y Gasset, por mais rigorosos, claro, importantes que sejam, não dispensam a ida aos textos e a sua hermenêutica, para os quais aqueles são, na melhor hipótese, boas *introduções*. (AMOEDO, 2016, p. 175, grifo da autora).

O estilo literário por nós adotado para a exploração da questão que embalou nossa investigação procurou seguir, o quanto possível, o modo de filosofar do próprio Ortega y Gasset, ou seja, promoveu uma aproximação por giros concêntricos. Ele compara essa estratégia às táticas empregadas pelos hebreus a fim de tomarem a cidade de Jericó: “Giros concêntricos, de raios cada vez mais curto e intenso,

deslizando na espiral desde uma mera exterioridade com aspectos abstrato, indiferente e frio, até um centro de terrível intimidade [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 17). Como observa Carvalho (2016, p. 118): “Ortega quer dizer que é possível voltar várias vezes aos mesmos assuntos e, a cada nova volta aprofundar a investigação iniciada na órbita anterior”. Trata-se, assim, de considerar a questão, desenvolvê-la até certo ponto e, depois, retornar a ela novamente sob outra perspectiva, promovendo uma compreensão cada vez mais familiar do objeto de estudo.

Mas esse não é o único elemento de estilo a ser considerado. A filosofia orteguiana se compromete em pensar as diferentes experiências humanas, numa perspectiva fenomenológica, histórica e existencial, de um modo e estilo peculiar, devedores das próprias circunstâncias em que esse pensar foi produzido. Daí a importância de fazer remissão ao contexto histórico de nosso filósofo.

Cada pensar, según su condición, se expresa en una determinada forma. Por tanto ninguna filosofía esencial puede decirse de cualquier manera; ni existe paralelamente ningún decir neutral e convencional que lo mismo valga para declarar unas ideas que otras. (POZO, 2001, p. 181).

Nessa direção, no início da primeira parte dessa dissertação, salientamos brevemente alguns dados biográficos de Ortega y Gasset, em seu contexto histórico. No passo seguinte, procedemos a uma exploração do homem-massa e da questão da barbárie aí implicada. A seguir, expomos a noção de filosofia para Ortega y Gasset, suas definições e atributos. Adiante, podem ser encontrados pontos relativos a como afetar os estudantes com esta noção de filosofia, sua contribuição para o ensino, sua relação com a vida do homem e função na escola, e ainda como esta mesma filosofia se concretiza na vida escolar. Finalmente, voltamo-nos para a questão da aprendizagem. Pensamos como aprender dentro das possibilidades, nos limites dos *Princípios da Economia do Ensino*, considerando a questão das gerações convivendo e se superando, e por fim, sobre como os estudantes precisam sentir *necessidade* de aprender, caso se pretenda que sejam autônomos e protagonistas de suas próprias vidas, caminho possível para a superação da barbárie.

Nesse percurso, utilizamos como metodologia a leitura analítica de textos filosóficos, nos moldes sugeridos por Adler e Van Doren (2010). Esse tipo de leitura em filosofia tem por objetivo a síntese pessoal ou reelaboração reflexiva de um texto

ou problema, pressupondo um trabalho organizado em 4 (quatro) momentos fundamentais, como sugere Mortimer Adler (2010):

- 1) delimitação da unidade de leitura ou dos aspectos do problema a ser enfrentado, o que pressupõe a elaboração de questões fundamentais a serem respondidas;
- 2) leitura informativa, dividida em: a) pré-leitura ou sondagem sistemática do texto, de modo a colher suas informações essenciais, tais quais: de que se trata? Qual a sua estrutura? b) leitura superficial: uma leitura corrida do texto que permite identificar e esclarecer a ideia geral do escrito e problemas relacionados à compreensão do vocabulário e da linguagem do autor;
- 3) leitura analítica propriamente dita, procurando realizar três estágios de exploração: a) sobre o conteúdo do escrito (que tipo de escrito é esse? Sobre o que ele versa como um todo? Quais suas partes principais e de que tratam? Quais problemas busca solucionar?); b) sobre a interpretação do conteúdo do escrito (Quais os termos-chave do escrito e seus sentidos? Quais suas proposições fundamentais? Quais seus argumentos principais? Que problemas propostos foram resolvidos e quais não o foram?); c) sobre a crítica ao conteúdo do escrito (Onde o autor está desinformado? Onde o autor está mal informado? Onde o autor foi ilógico? Onde sua explicação ou análise é incompleta?);
- 4) por fim, registro das etapas anteriores e de seus resultados, momento em que tudo deverá ser registrado, em anotações pessoais e de uso coletivo, utilizando-se da técnica do fichamento, realizados por meio de programas como Word (produção de textos) e OneNote (fichamento) ou similares. Os registros servirão depois como material de consulta.

Quanto à segunda parte da dissertação, essa trata das orientações éticas e práticas relacionadas com a aplicação da pesquisa, o que corresponderia a seu momento prático, que consistiu em uma investigação-ação. Este tipo de pesquisa aproxima muito os participantes, que colaboram entre si, incluindo o pesquisador. Segundo Tripp (2005), a investigação-ação é definida como “[...] toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443), o que, aplicado à educação, traduz-se como sendo: “[...] uma estratégia de desenvolvimento de professores pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o

aprendizado dos alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445). Nessa etapa da pesquisa, se fez um registro por escrito a respeito dos encontros e das experiências aí vividas – de acordo com uma perspectiva fenomenológica (GRAÇAS, 2000) –, acompanhando uma programação que seguiu um cronograma previamente definido, centrado na realização de seminários, orientados, por sua vez, por questionários a serem aplicados aos alunos e cujas respostas também comporiam os registros escritos a serem posteriormente estudados. Foi, assim, reportada a vivência e impressões dos encontros que realizamos. Posteriormente, ainda, tratamos da análise dos dados obtidos, reunidos em registros escritos, por meio de análise qualitativa e temática (MARCONI e LAKATOS, 2003; MYNAIO, 2013).

Por fim, apresentamos algumas notas conclusivas a que chegamos com a experiência filosófica que brotou da atividade promovida junto ao nosso campo de investigação. A esse respeito, devemos dizer que os participantes da aplicação prática da pesquisa saíram da experiência convencidos do bem implícito na ampliação de seu horizonte cultural, relacionado com a compreensão de suas circunstâncias, e desejosos de continuar a investir em estudos como esses.

2 O CONTEXTO BIOGRÁFICO E BIBLIOGRÁFICO DE ORTEGA Y GASSET

2.1 O HOMEM E AS OBRAS

José Ortega y Gasset nasceu em 09 de maio 1883, em Madrid. A capital espanhola, segundo ele próprio, era então uma cidade fechada em si mesma. Aos oito anos de idade, começou a estudar em um colégio jesuíta, experiência que lhe ajudou a pensar o ensino e a pedagogia, tendo ele tecido críticas ao modo como aí se procedia. Em Madrid, licenciou-se em filosofia e letras, e também defendeu sua tese de doutorado, *Os terrores do ano mil*.

Nesse período, a atmosfera cultural da Espanha não era das melhores¹, e Ortega y Gasset decide ir para a Alemanha. Em Leipzig, dedica-se ao estudo da metafísica de Kant. Em seguida, em Marburgo, prossegue seus estudos sob a direção de Herman Cohen (1842-1918) e Paul Natorp (1854-1924). Neste período, deparou-se com duas tendências filosóficas preponderantes: o realismo e o idealismo. De volta à Espanha, já casado, assume as aulas de metafísica da Universidade de Madrid. Passa, então, a reagir intelectualmente contra a estagnação reinante em sua pátria, ao mesmo tempo em que prossegue com sua carreira jornalística, que desenvolveria pelo resto da vida, experiência que afetou seu estilo literário, especialmente no que diz respeito ao desejo de clareza, identificada por ele como sendo “[...] a cortesia do filósofo” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 19).

Quase em toda a sua vida Ortega y Gasset teve que conviver com governos autoritários, fosse com o ditador general Miguel Primo de Rivera y Orbaneja (1870-1930), fosse com o generalíssimo Francisco Franco (1892-1975), que assumiu o poder na Espanha a partir da Guerra Civil de 1936, a frente de um governo “[...] que se estendeu até a metade do século, bem depois da morte de Ortega y Gasset, ocorrida em 1955” (CARVALHO, 2016, p. 21). Em razão desse ambiente, o filósofo espanhol acabou “[...] tendo textos censurados e sendo obrigado a viver mais de uma década no exílio” (CARVALHO, 2016, p.21). Esta era a *Espanha Invertebrada* na qual vivia nosso filósofo, uma nação em crise cultural e política. A propósito, *España Invertebrada*, publicada em 1921, com rápida e grande difusão, é uma obra que

¹ No início do século XX, a Espanha estava atrasada, “[...] a sociedade desorientada e deprimida, mergulhada na falta de perspectiva para o futuro, sem motivação nem entusiasmo criador.” (KUJAWSKI, 1994, p. 20).

representava “[...] um esforço teórico de ir além do diagnóstico da situação nacional, ou das questões políticas concretas e apresentar uma explicação histórica a que a Espanha chegara” (AMOEDO, 1997, p. 84). De algum modo, eram contribuições que procuravam *vertebrar* a Espanha, onde aparecem algumas nuances do seu pensamento da fase madura, a qual seus comentadores mais atualizados chamam de segunda navegação.

Ortega y Gasset veio a falecer em 18 outubro de 1955, vítima de câncer no estômago, aos 72 anos de idade. Para amigos mais chegados, sua vontade era morrer “dialogando”. Talvez possamos dizer que conseguiu essa façanha já que, como escreve Gilberto Kujawski (1994, p. 26): “[...] seu diálogo com o leitor prossegue sem data para acabar, com a generosidade, a lucidez e a autenticidade de sempre”. O cortejo de Ortega y Gasset foi acompanhado por centenas de seus alunos, “Allí se leyeron páginas de Misión de la Universidad, de La Rebelión de las masas y de El tema de nuestro tiempo” (ROMERO, 2001, p. 122). A este respeito, relata-nos Margarida Amoedo:

O corpo do filósofo foi velado por familiares e discípulos que passaram a noite lendo as passagens dos textos orteguianos em que há referências à morte. Assim deram cumprimento ao desejo várias vezes expresso por Ortega de acabar sua passagem numa tertúlia. No dia seguinte, uma multidão de pessoas assistiu ao enterro que se consumou no Cemitério de San Isidro. E poucos dias depois centenas de estudantes universitários aí prestaram uma homenagem impressionante ao que, conforme registraram na coroa colocada na sua campa, consideravam o ‘filósofo liberal de la juventud española’ (AMOEDO, 2016, p. 171, grifo da autora).

Seus livros irão falar por ele, e ocuparão o espaço que o filósofo espanhol deixara na cátedra (ROMERO, 2001). Sua primeira obra, *Meditações do Quixote*, traduz quase a síntese de suas teses futuras, “[...] onde encontramos em embrião o essencial da sua filosofia” (AMOEDO, 1997, p. 71). Para o professor Maurício de Carvalho “A partir de 1914, com a publicação das *Meditaciones del Quijote*, [Ortega y Gasset] apresenta uma reflexão autônoma, sob influência fenomenológica e perspectivista” (CARVALHO, 2016, p.21). É na sua primeira publicação – *Meditaciones del Quijote* – “a partir da qual se torna inteiramente legítimo falar de pensamento filosófico orteguiano” (AMOEDO, 1997, p. 77). Aí, nosso filósofo age publicamente e denuncia os organismos vigentes na vida espanhola – uma Espanha

atrasada em relação aos demais países da Europa, com estagnação social e política² –, como também demonstra que nossas circunstâncias nos constituem, de modo que já não podemos viver indiferentes àquilo que nos afeta existencialmente.

Com censuras postas à sua obra, por iniciativa do governo do ditador Primo de Rivera, que se estendeu de 1923 a 1930, o filósofo madrileno se transfere temporariamente para a Argentina onde passa o verão e outono de 1928, regressando, porém, à Espanha em janeiro de 1929. Além de sua estada na Argentina, Ortega y Gasset realizou, com grande êxito, conferências e preleções na Universidade de Santiago e no parlamento chileno.

Em 1930, Ortega y Gasset profere uma série de palestras a convite da Universidade de Madrid, donde resulta a edição de *Missão da Universidade*, “[...] fruto de suas preleções como professor de metafísica” (CARVALHO, 2016, p. 107). Na obra citada, ele aponta para a filosofia como alternativa aos tempos de crise na educação. Para tanto, defendeu o impulso da cultura a fim de facultar ao estudante viver à altura do seu tempo. Parte, assim, da consideração de que a missão do ensino, ou das instituições que com ele lidam, é promover a abertura à plenitude da atualidade, em um aprendizado capaz de significar a vida contra a estupidez (ORTEGA Y GASSET, 1999).

No mesmo ano, Ortega y Gasset escreveu *A Rebelião das Massas*, um dos livros mais importantes do século XX. Na obra, o filósofo analisa a estrutura da sociedade, marcada por uma organização política que põe em movimento a dinâmica entre massa e minoria. E é este tensionamento que irá determinar a lógica que dominará toda a sociedade, suscetível à barbárie, em todas as atividades humanas, incluindo a educação: “Ortega lança no seu livro de 1930 um decisivo alerta contra diversas formas de *barbárie* que, lamentavelmente, a história insistiria em confirmar” (AMOEDO, 1997, p. 105, grifo da autora). A esse respeito ainda, um discípulo direto de Ortega y Gasset, Julián Marías (2016, p. 34), esclarece-nos:

² Registre-se que, no período do alerta de nosso filósofo, a Espanha se encontrava em uma situação de desnível em relação aos países do bloco europeu. Os primeiros anos do século XX mostravam “[...] o país atrasado, a sociedade desorientada e deprimida, mergulhada na falta de perspectiva para o futuro, sem motivação vital nem entusiasmo criador” (KUJAWSKY, 1994, p. 20). Ademais, a Espanha vinha de uma derrocada quando perdeu seus últimos vestígios de colônias, inclusive Cuba. Arelados a estes problemas, ainda se encontrava no cenário político o choque entre tendências nacionalistas e separatistas, bem como, as propostas de Unamuno em distanciar-se da Europa a fim de unir a Espanha às políticas e ideias africanas. Reiteramos que este espírito que pairava sobre a Espanha neste período gerava sentimentos que apontavam para ações de levantes como saída, e isto afetava o modo de vida das pessoas, causando-lhes amargura e desalento com o porvir.

Não se pode encontrar uma página em *A rebelião das massas* que não tenha atualidade; mais ainda: que não tenha futuro, que não seja antecipadora. Em conjunto, esse livro é muito mais verdadeiro que há quarenta e cinco anos; foi se fazendo verdadeiro, ou seja, verificando. A crítica das normas, a crença de que já não há mandamentos – de nenhuma classe –, de que haja só direitos e nenhuma obrigação, a substantivação da ‘juventude’ como tal até fazer uma chantagem, tudo isto está registrado com singular precisão há quarenta e cinco anos, mostrado como ingente falsidade, como uma suplantação da realidade, que ameaça anular uma época esplêndida.

Ao refletirmos esta sentença de Julián Marías (2016), somos instados a perceber a atualidade da obra citada, bem assim o vigor intelectual com o qual ela ainda pode nos orientar a pensar o ensino de filosofia em nosso tempo. O sentimento de decadência intelectual que Ortega y Gasset denunciava no âmbito europeu do século XX produziu o que ele chamava de antifilosofia. Dizia ele que os últimos sessenta anos do século XIX foram desfavoráveis à filosofia, de modo a quase provocar seu desaparecimento. Isso só não ocorreu, segundo o filósofo, porque é impossível arrancar da mente humana sua dimensão filosofante. Portanto, o que aconteceu mesmo foi a redução da filosofia a um mínimo (ORTEGA Y GASSET, 2016a), o que consistiu em um ataque à tradição filosófica, com uma notória desvalorização da metafísica. Em seu lugar, passou a prevalecer o ensino de teor positivista, cientificista e fragmentário do saber. No campo político, ainda, reinavam ideologias monstruosas, as quais ceifariam, em futuro próximo, milhões de vidas, atingindo seu auge totalitário. Para nosso filósofo, todo esse ambiente era promovido pelo estímulo à barbárie em detrimento do ensino de cultura, a respeito do qual a filosofia teria muito a contribuir. O homem-massa seria o resultado desta decadência, um sujeito que nega o que os outros construíram, embora ainda sobreviva daquilo que eles construíram.

É verdade que Ortega y Gasset também testemunhará no século XX um ressurgimento da filosofia, o qual, entretanto, não impediu a catástrofe. Dada essa situação, é quase espontânea a interrogação a respeito da real contribuição da filosofia nessa direção. Seria a própria filosofia incapaz de influenciar a resistência à barbárie, ou a filosofia do século XX é que foi incapaz de fazê-lo? (SOUZA, 2020). A segunda hipótese parece ser mais razoável; ainda assim, ela implica a possibilidade de uma má filosofia, refém também ela da barbárie, o que a um primeiro olhar causa admiração já que, como diz Galileu de Souza: “[...] somos herdeiros do Quixote, enquanto [para nós] a filosofia não aparenta poder senão ser ‘boa’, seja lá qual for sua

interpretação do nosso tempo ou daquele que há de vir: seja lá por qual motivo enfrente seus moinhos de ventos” (SOUZA, 2020, p. 02).

Um indício forte do aludido ressurgimento do interesse pela filosofia, nas primeiras décadas do século XX, aparece nos acontecimentos que deram lugar às preleções que comporão *O que é Filosofia?* – obra publicada somente em 1957, ou seja, postumamente. Trata-se de uma série de artigos, depois, organizados em forma de Ensaio, pensados inicialmente para serem apresentados em preleções desenvolvidas em ambiente universitário. O evento, que foi iniciado na Universidade de Madri, entretanto teve que mudar de sede. Era tempo – 1929 – da ditadura de Primo de Rivera, e Ortega y Gasset demitiu-se de sua cátedra da Universidade de Madrid, por se opor ao fascismo do ditador. Nosso filósofo madrilense teve que se contentar em prosseguir em um auditório privado da cidade, exigindo inscrição prévia e o pagamento de matrícula. As conferências começaram sem grande expectativa de público, mas, a cada encontro, esse aumentava, forçando os organizadores a buscarem alugar um espaço maior para os encontros posteriores, que ocorreram no Teatro Infanta Beatriz (AMOEDO, 1997).

Em julho de 1936 inicia-se a ditadura do generalíssimo Francisco Franco, e Ortega y Gasset, por sua posição, “[...] era especialmente vulnerável” (AMOEDO, 2016, p. 138). Com a ajuda da embaixada francesa, nosso filósofo deixa Madrid na noite de 31 de agosto, dirigindo-se a Marseille e, posteriormente, a Paris. Em Paris, “[...] Ortega viveu grandes dificuldades, por estar longe da sua pátria e dos seus livros, sem dinheiro, nem saúde, procurando escrever para assegurar a subsistência duma casa permanente cheia de refugiados espanhóis” (AMOEDO, 2016, p. 141).

Em 1949, Ortega y Gasset é convidado para participar da celebração do bicentenário de Goethe, em Aspen (Colorado). Faz, assim, sua primeira viagem aos Estados Unidos, país a respeito do qual não tinha uma noção precisa. Entre os anfitriões que ciceroneiam nosso filósofo estava Mortimer Adler³. Esses, depois de ouvirem sobre a proposta filosófica de nosso autor, “[...] sugeriram de imediato a Ortega que esboçasse um programa para uma instituição subordinada aos mesmos

³ Filósofo estadunidense também ocupado com a educação e coautor, entre outras obras, de *A proposta Paidéia* (ADLER et al., 2021), direcionada à reorganização da formação escolar norte americana, baseada no princípio de que o ideal da igualdade, entendido como uma mesma qualidade de vida para todos, só pode ser alcançado com uma mesma qualidade de ensino para todos, sem esquecer de salvaguardar a qualidade do ensino.

grandes princípios filosófico-pedagógicos” (AMOEDO, 2016, p. 158). Ortega y Gasset não sobreviverá o suficiente para ver o fruto de seu pensamento materializado no futuro *Aspen Institute for Humanistic Studies*, para o qual Ortega y Gasset redigiu um importante programa pedagógico (AMOEDO, 2001).

No mesmo ano de 1949, Ortega y Gasset regressa a Madrid e retoma suas atividades no *Instituto de Humanidades* e, mais uma vez, as salas “[...] não tinham dimensão suficientes para acolher todos os inscritos no curso de Ortega” (AMOEDO, 2016, p. 161, grifo da autora).

O mundo circunstancial para Ortega y Gasset não separa o intelectual de sua vida pública. Suas ideias políticas devem ser lembradas a partir de sua noção de “nação”, que constitui a realidade efetiva, e não meramente o Estado. Este é apenas uma máquina a serviço daquela. Logo, a questão de modo algum é pensar o Estado mais perfeito, e sim em organizar bem esse mesmo Estado para que a sociedade funcione e a nação prospere em sua vida. Afinal, quem produz, cria as possibilidades e as realiza é a nação (KUJAWSKI, 1994). Assim, trata-se mais da vitalidade das nações, que do fortalecimento do Estado.

A nação é a quem cabe organizar os interesses coletivos e é nela que está a alma do Estado e da ordem jurídica, que preserva a liberdade e a democracia contra as pretensões totalitárias dos que querem colocar a sociedade a serviço do Estado (CARVALHO, 2016, p.396).

Há na filosofia de nosso autor um zelo inquebrantável por fazer da vida e da própria experiência o parâmetro a partir do qual se tecer juízos sobre as coisas. Nesse sentido, ele é avesso a classificações simplórias. Por exemplo, a respeito da polarização da vida política, afirma nosso autor (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 61): “Ser de esquerda, como ser de direita, é uma das infinitas maneiras que o homem pode eleger para ser um imbecil: ambas são, de fato, formas da hemiplegia moral” Para Ortega y Gasset (2016a), qualificativos como esses serviam mais para falsear do que para clarificar o entendimento do fenômeno da política. Sua própria posição, recusa-se a ser enquadrada em uma polarização habitual:

A figura de Ortega não cabe em nenhuma das molduras convencionais em circulação na vulgata política. Os progressistas não podem tachá-lo (sic) de ‘conservador’, porque para ele a vida humana é projeto, e o decisivo nela é o movimento para o futuro, insistindo na idéia (sic), mil vezes repetida, de que a mudança constitui o substrato do homem e da história. Os conservadores, por sua vez, não podem censurá-lo como ‘progressista’, porque Ortega não admite ruptura absoluta com o passado, visto como celeiro precioso de

recursos para alimentar os projetos (KUJAWSKI, 1994, p. 85-86, grifos do autor).

Em contraste com oposições filosóficas, como as que se constroem entre positivismo e idealismo, nosso autor propõe uma filosofia da vida vivida e, por isso mesmo, superando as inclinações às abstrações, que marcaram grande parte do século XIX e XX, produz uma filosofia potente e de grande vitalidade, que busca no contato direto com o mundo sua orientação, capaz de articular o que há de melhor nas várias posições filosóficas, porquanto correspondente à vivência humana no mundo, como aparece, por exemplo, em *O que é Filosofia?* – Lição VI.

Antes de Ortega y Gasset, desde Suárez (século XVI), segundo a opinião de muitos estudiosos, entre os quais Kujawski (1994), a Espanha não produzia filosofia original e de alto nível: “Ortega veio estabelecer a filosofia em caráter permanente nesse país, mas não só nele, como, virtualmente, em todos os países de língua espanhola e portuguesa, inclusive o Brasil” (KUJAWSKI, 1994, p. 09). Outros vários pensadores continuaram a filosofia da perspectiva orteguiana, entre alguns outros nomes estão: Julián Marías, Xavier Zubiri, Manuel Garcia Morente, Fernando Vela, Paulino Garagorri, Antonio Rodriguez Huéscar, Maria Zambrano, e José Gaos.

Sua filosofia, comprometida com a vida dos que dela se aproximam, nos acena, como uma possibilidade, a tematização do Ensino em nosso país e, especialmente, a possibilidade de se pensar o ensino de filosofia em nossas escolas de EM. No Brasil, a burocratização da cultura nas universidades tem sido um dos obstáculos ao melhor aproveitamento de sua obra filosófica (KUJAWSKI, 1994). De um modo ou outro, alguns intelectuais brasileiros já foram afetados pelo pensamento orteguiano. Entre eles, podemos citar nomes como Machado Neto, Nelson Saldanha, Hélio Jaguaribe, Ubiratan Borges de Macedo, Gilberto Kujawski e José Maurício de Carvalho.

A atual pesquisa, que dá lugar a esta dissertação, insere-se, ela própria, nesse esforço destinado a promover estudos acerca da filosofia orteguiana, tanto em cursos de graduação e pós-graduação, quanto em escolas de EM, onde jovens podem ser iniciados no estudo da filosofia e na promoção da cultura.

Ler Ortega y Gasset em nosso tempo, e no Brasil, é um imperativo que nos ocorre, inclusive porque a Espanha de seu tempo e suas circunstâncias têm muito em comum com nossa situação. Primeiro, nossa escassez de tradição filosófica original; dado que quase sempre nossos pensadores e publicações se comprometem mais com história da filosofia do que com alguma produção original. Segundo, pela nossa

condição político-social, na qual nos falta integração das classes e dos grupos em uma unidade nacional. Terceiro, pela situação da cultura e das instituições de ensino em nosso país, que, nas últimas décadas, têm passado por um processo de ampliação em direção às classes populares, o que também significa ter de lidar com o fenômeno da massificação. Por essas e outras afinidades, não deveríamos prescindir daquilo que Ortega y Gasset (2019b, p. 32) já premeditava, “Eu sou eu e minha circunstância; e se não a salvo não me salvo eu”. Isto implica: eu sou eu e minha gente, minha pátria, minha nação; se não faço o que estiver ao meu alcance para salvar minha gente, minha pátria, eu também não me salvo (KUJAWSKI, 1994).

Há, atualmente, o entendimento de que o pensamento orteguiano se dá em dois momentos distintos, que não se anulam, mas se complementam. É o que seus comentaristas chamam de “duas navegações” (CARVALHO, 2016, p. 435), essas nos dão a chave para melhor compreensão da filosofia da razão vital.

2.2 UMA OUTRA PERSPECTIVA A PARTIR DE NOVAS NAVEGAÇÕES

Em Marburgo, Alemanha, Ortega y Gasset foi aluno de Hermann Cohen e de Wilhelm Dilthey, de quem recebeu formação a respeito do historicismo (AMOEDO, 1997). Ainda lembramos de Husserl, Heidegger, mas, sobretudo, de Dilthey como referências na filosofia de Ortega y Gasset e de “[...] sua construção intelectual, ou o que hoje se chama de primeira e segunda navegação” (CARVALHO, 2016, p. 84), ou seja, os dois momentos mais marcantes do pensamento orteguiano.

O primeiro deles é o perspectivismo e o desafio nele implícito de superar a dicotomia entre realismo e idealismo, no qual o filósofo propõe que sujeito e objeto se dão em um mesmo ato existencial, “Não se pode mais falar de pensamento fora do contexto, assim como não se pode falar de coisas à parte do sujeito que as pensa” (CARVALHO, 2016, p. 85). A primeira navegação do pensamento de Ortega y Gasset tem estreitas ligações com o neokantismo alemão como também com a fenomenologia, especialmente por influência de Husserl.

O segundo momento é o raciovitalismo, em que o filósofo aponta para a vida como fundamento radical e primário para qualquer análise posterior. “A vida é, conforme ensina o filósofo, experiência pessoal, livre, circunstancial e intrasferível [...]” (CARVALHO, 2012, 224), e nesta faina de viver dois termos não se separam: o homem que vive e a circunstância na qual vive. O texto que marca a mudança é o livro

El Espectador, que “[...] expressa a transição para a segunda e decisiva fase da filosofia orteguiana [...]” (CARVALHO, 2010, p. 16). Esta segunda navegação remonta certamente ao período em que há um contato de Ortega y Gasset com a obra *Ser e Tempo* de Heidegger. Com efeito, de Husserl, Ortega y Gasset herda a compreensão da fenomenologia e acrescenta-lhes novos atributos relacionados com a razão vital: “Ele passa pela fenomenologia e lhe dá um encaminhamento singular quando formula a teoria da razão vital, naquilo que se denomina hoje de segunda navegação” (CARVALHO, 2016, p. 183), e nisto é concorde com Heidegger, compartilhando a ontologia da vida como categoria, incluindo sua dramaticidade,⁴ embora, diferente do pensador alemão, Ortega y Gasset “[...] não fica só nela, guarda também um aspecto esportivo, alegre e jovial” (CARVALHO, 2002, p. 231-232).⁵ Há, assim, um amadurecimento da filosofia orteguiana no tocante à ontologia, aos aspectos éticos – ainda que ele não tenha produzido uma obra especificamente sobre ética – e, a partir dos escritos da década de trinta, uma reaproximação da fenomenologia. Mas é a partir de Dilthey que Ortega y Gasset incorpora a noção de que a vida se faz em um percurso histórico, que se caracteriza por períodos marcados por crenças mais ou menos difusas. Essa constatação é o fundamento da última fase do pensamento orteguiano:

Para os atuais comentaristas de Ortega é importante notar que no final dos anos vinte ele dá crescente importância às noções de crença e de história e que isso representa uma mudança no seu pensamento metafísico, uma segunda navegação. (CARVALHO, 2016, p. 35).

Assim, a historicidade da razão é um elemento necessário no entendimento do que é a vida. Para bem compreendê-la, é mister entendermos as circunstâncias em que a vida foi pensada, marcadas por crenças. O homem se faz historicamente, “[...] a vida funcionando como razão, é constitutivamente histórica” (KUJAWSKI, 1994, p. 64). Neste sentido, Ortega y Gasset é concorde com Dilthey ao pensar a história do homem como pressuposto para a compreensão do que, de fato, é o homem.

Desse modo, podemos dizer que a razão que propõe Ortega y Gasset, é vital e histórica, e que representa uma superação do positivismo cientificista, ao mesmo

⁴ Esse tipo de ontologia, porém, não é inédita em Heidegger. A obra do filósofo francês Maurice Blondel, por exemplo, já aponta – desde a *L’Action* (1893) – seja para a superação da dicotomia na relação sujeito-objeto, seja para a vida como base de toda reflexão posterior (SOUZA, 2014; MERLEAU-PONTY, 1956; DUMÉRY, 1956).

⁵ Ademais, o próprio Ortega y Gasset (2016b) lembra a anterioridade cronológica de sua publicação em relação a do filósofo alemão.

tempo em que é “[...] uma forma diferente de fazer fenomenologia” (CARVALHO, 2016, p. 227). A razão histórica não aceita nada como dado ou simplesmente como fato bruto simples, mas procura entender como as coisas são para mim, como elas se dão na *minha vida*. A razão vital, se constitui, dessa forma, de forma simples e pura, no fluxo genuíno da vida. Logo, “[...] a razão histórica, disposta a engolir a realidade sem asco, melindres, nem escrúpulos, se ajusta para dar um contorno de racionalidade ao próprio acaso, [...] inimigo da história” (ORTEGA Y GASSET, 2018, p.98).

2.3.1 A questão histórica

A vida humana nunca começa do zero, uma vez que ela se situa em um dado momento histórico e é, ao mesmo tempo, limitada por ele. Logo, a mentalidade, a língua, as circunstâncias, entre outros, são definidas pelo âmbito histórico no qual o homem vive. O homem é constitutivamente histórico. Daí a proposta orteguiana em articular a dimensão da filosofia e a dimensão histórica no perspectivismo (ORTEGA Y GASSET, 2016b). A esse respeito, lê-se:

Para José Ortega y Gasset, cuando se tiene historia se puede hacer historia, se anda sobre algo firme y para ello es indispensable que el hombre, que las generaciones asuman el pasado, el cual es condición de posibilidad para caminar en el presente y proyectarse en el futuro (DACAL, 2001, p. 278).

O homem vive num mundo que não escolheu, e, ainda, em meio a circunstâncias vitais e históricas que aí encontrou. Todavia é preciso que este homem compreenda tais circunstâncias. Como observa Carvalho (2002, p. 112): “A vida humana é histórica, nossos antepassados produziram tudo o que hoje herdamos e usamos para viver, formaram uma tradição que nos é fundamental hoje em dia”. Torna-se uma faina humana buscar explicações para as circunstâncias que rodeiam o homem, e muito dessas explicações devem ser buscadas no passado. Conforme Cervantes (2003, p. 66): “[a] história é êmula do tempo, depósito dos feitos, testemunha do passado, exemplo e conselho presente, e ensino do futuro”.

Quando nosso filósofo pensa o homem como um ser histórico, “Isso significa que ele é um ente situado no tempo; para entendê-lo precisamos considerá-lo historicamente”. (CARVALHO, 2002, p. 114). De modo que, os valores, costumes, crenças, usos e o modo como articula seu pensamento refletem o *espírito do tempo*

no qual vive. Esta lógica historicista permite que o homem compreenda suas circunstâncias, desde que observados o tempo e o ambiente em que vive: “O homem rende ao máximo de sua capacidade quando adquire plena consciência de suas circunstâncias” (ORTEGA Y GASSET, 2019, p. 26).

Julián Marías, no texto, *Introdução à filosofia*, indica:

A vida que funciona como *ratio* e nos faz aprender a realidade é, em sua própria substância, histórica e a história funciona em todo ato de inteligência real. Podemos ver agora, claramente, que a razão vital é constitutivamente razão histórica (MARIAS, 2016, p. 186).

Em resumo, a razão histórica se realiza na razão vital, a vida humana incide na história, e essa na vida humana; o ritmo da história segue como vetor no progresso da razão. O agora depende do que se passou, o futuro se lança com as perspectivas com o qual o projetamos no presente. Mas, mais ainda, precisamos da razão histórica a fim de compreendermos as circunstâncias do homem, já que este não tem uma natureza que o defina, mas que é construída no viver que se dá no meio das transformações temporais (CARVALHO, 2002). O homem precisa fazer-se a si mesmo, “[...] y esa tarea no parte de cero sino siempre de lo hecho por los demás y heredado en la cultura, sobre la cual edificará su propia contribución” (NORIEGA, 2001, p. 240).

Do que foi dito anteriormente, podemos apreender que não se deve ignorar o que a história nos ensinou. Porém, é óbvio que os problemas podem avançar e se complicar e, portanto, os meios de resolvê-los também devem sofrer evolução. Para Ortega y Gasset (2016a, p. 166), “O saber histórico é uma técnica de primeira ordem para conservar e continuar uma civilização madura”, justamente porque, desse modo, evitaríamos erros infantis pretéritos, aprendendo a ler os tempos de acordo com as crenças que aí se solidificam.

2.3.2 Razão histórica aplicada à crise da civilização atual

O fenômeno da massificação, como já foi dito, não é um problema restrito à contemporaneidade. Ortega y Gasset (2016a, p.77), nos lembra que “Essa crise já se deu mais de uma vez na história”, crise que afeta a vida pública, e as dimensões do intelecto, da moral, da economia e dos costumes. “A razão histórica nos revela então que o passado da nossa sociedade alternou épocas de crise e outras de relativa

tranquilidade” (CARVALHO, 2016, p. 210), donde resulta que “[...] a história não é um progresso linear, mas uma peregrinação cheia de percalços” (SOUZA, 2020, p. 15).

Os filósofos do início do século XX, entre eles Ortega y Gasset, eram cientes que viviam num momento dramático, em que se anunciava uma crise. Embora viessem de um período de relativa estabilidade (Século XIX), “Aquele período era, contudo, um momento difícil, de crise, de renovação, de retomada, de crítica” (CARVALHO, 2002, p. 119). Lembremo-nos que, para Ortega y Gasset, (2016a, p.100), “Houve, pois, várias épocas na história que se sentiram a si mesmas como elevadas a uma altura plena, definitiva”. O século XIX parecia um tempo assim, em que se vivia a “plenitude dos tempos” (ORTEGA Y GASSET, 2016a), mas, o que se mostrou historicamente incontestável, esse mesmo espírito dos tempos terá consequências funestas.

A noção orteguiana dos intervalos entre os momentos críticos e os estáveis – e vice-versa –, remonta à concepção saint-simoniana da história. É o que nos aponta Carvalho (2002), embora os pressupostos entre Ortega y Gasset e Saint-Simon, sejam distintos. Vejamos esta diferença:

Em Saint-Simon, o que modifica os fatos históricos é o dever moral de alterá-los, Ortega aposta numa dinâmica muito mais espontânea; Saint-Simon espera alterar ou organizar a sociedade em que vive, Ortega a descreve sem as mesmas pretensões; o primeiro aposta na racionalidade do processo, o segundo submete a racionalidade ao ritmo da vida; o francês aposta no trabalho e disciplina como compromisso ético, Ortega vê a vida numa dimensão muito mais esportiva (CARVALHO, 2002, p. 120).

Embora os filósofos acima partam de pressupostos distintos, resta-nos acenar para aquilo que Ortega y Gasset (2016a) já mencionara: de como a história trilha um percurso de épocas de crise, cheia de percalços, alternando com outras de relativa estabilidade, e nisso sua filosofia se aproximava do pensador francês. A vida humana, que é histórica, transcorre entre esses momentos históricos, ora de crise, ora estável. Mas não nos esqueçamos, “O futuro está aberto diante das possibilidades humanas e a experiência do homem assume expressão diversa pelos tempos afora [...]” (CARVALHO, 2002, p.120), estas possibilidades diversas, contudo, não nos autorizam a pensar que a história reproduzirá esse modelo tal qual aludido anteriormente. É, entretanto, seguro dizer que, pela razão histórica, é possível “[...] fazer previsão do que está se formando no horizonte da história, olhar a história como mais do que uma sucessão de fatos [...]” (CARVALHO, 2016, p. 210).

Com efeito, se isso é verdade, é possível entender a crise civilizacional que marca a sociedade de massas e o homem que é seu fruto entendendo as ideias e crenças que estão na origem da visão de mundo que conduz a ela. Antes dizíamos que o espírito do século XIX apontava para um estado de ânimo apoteótico, como se essa época se constituísse em uma plenitude histórica. Plenitude do projeto moderno de civilização que desalojava a filosofia e a metafísica do papel cultural central que ocuparam em outras épocas, para entronizar em seu lugar o cientificismo e, conseqüentemente, as ciências positivas. Em outros termos, essa experiência de apoteose não abrangia a filosofia, que parecia mesmo encontrar seu fim (ORTEGA Y GASSET, 2016b).

As tentativas de sua renovação, como resposta a essa crise cultural, não tardaram, concretizando-se em grande criatividade de perspectivas. Não obstante, parece que a resposta filosófica ou não foi suficiente, ou mesmo se moldou de tal maneira ao espírito do tempo, a ponto de se descaracterizar em sua presença tradicional. Paradoxalmente, o renascimento da filosofia no século XX acompanhará uma crise civilizacional sem precedentes, sendo paralelo ao aparecimento do tipo mais bárbaro e massificado de homem jamais visto. Talvez porque a filosofia aí se anunciava como uma profecia para tempos ainda não maduros; ou talvez, do contrário, porque certa filosofia ajudou a produzir a crise como fruto do tumultuado contexto cultural de então (SOUZA, 2020).

Sela qual for a resposta a essa questão, a noção de que ideias e crenças servem de fundamento do espírito dos tempos, condicionando-os historicamente, leva a dever olhar a escola e, com ela, o ensino, instrumento de produção de cultura, como lugares estratégicos de preparação de mudanças. A inteira obra de Ortega y Gasset pode ser lida sob essa ótica, ou seja, como investigação a respeito de como é possível prever crises civilizacionais e, talvez, mesmo trabalhar para superá-las, utilizando-se desse importante meio de criação de condições culturais.

3 MASSIFICAÇÃO E BARBÁRIE: HOMEM-MASSA E ESTUDANTE MASSIFICADO

Anteriormente, abordamos alguns aspectos históricos e biográficos que compõem a vida e a obra do filósofo espanhol José Ortega y Gasset. Sua preocupação com o ambiente de estagnação cultural em que vivia sua pátria é o *leitmotiv* de sua produção filosófica. Observamos, ainda, a crise que atravessava a filosofia em função da supervalorização das ciências positivas.

Analisaremos a partir de agora os aspectos que compõem este homem-médio da primeira metade do século XX, engendrado por facilidades circunstanciais, mas que, tal como um ingrato, exige ainda outras facilidades e se recusa à obediência a quaisquer regras sociais: “O homem médio, [...] não tem nenhuma barreira social à sua frente” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 127). Esse homem-médio, com efeito, é também um homem-massa.

3.1 O PROBLEMA DO HOMEM-MASSA

Assistimos atualmente a um tipo de massificação peculiar. O processo de massificação não é um problema meramente das sociedades contemporâneas, já que “As massas existem em todas as etapas da história [...]”, (CARVALHO, 2002, p. 417), mas sua manifestação histórica assume traços distintos hoje. Também Ortega y Gasset (2016a), nos lembra que essa massificação é um fenômeno histórico recorrente, embora tenha se agravado em nosso tempo, e essa é uma das marcas características dos dias atuais.

O tipo de homem que brota do fenômeno de massificação hodierno tem características que extrapolam o campo da vida intelectual e do ambiente escolar. Assim, vê-se que, ancorado na ingratidão e na infantilidade que compõe o homem-massa, este apresenta duas características próprias: 1º) quer o que não pode ter; 2º) não tem compromisso criativo com nada.

A primeira característica do homem-massa revela a *psicologia moral do menino mimado* denunciada por Ortega y Gasset (2016a), marcada pela exigência da expansão dos próprios desejos: “O homem-massa também se assemelha a um senhorio satisfeito porque vive a ilusão de que pode fazer tudo, que não há limite para seus desejos e foi liberado seu gozo irrestrito e irresponsável” (CARVALHO; TOMAZ, 2018, p.2). Nas palavras do filósofo espanhol: “A criatura submetida a esse regime

não tem a experiência de seus próprios limites” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 130). Assim, “[...] entrega-se ao gozo irresponsável de que trata Ortega y Gasset em *La rebelión das masas*, pois é característica comum da infância supor que o mundo andaré segundo seus caprichos e desejos ou do senhorio achar que o mundo está aí para ser desfrutado” (CARVALHO, 2018, p. 319). Acreditando que a tudo tem direito, *ipso facto*, o homem-massa passa a exigir benefícios para si sem se ocupar em promovê-los.

O outro aspecto, antes aludido, deste homem-massa, um tipo vulgar, que “[...] foi mimado pelo mundo ao seu redor” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 130), é não ter compromisso criativo com nada. O homem-massa nasce em uma condição social de facilidades sem precedentes na história, herdando um mundo marcado pela técnica e pela expansão da indústria. No entanto, este mesmo homem imagina que este mundo surgiu naturalmente, sem esforços de outros: “Porque, de fato, quando o homem vulgar se depara com esse mundo técnico e socialmente tão perfeito, crê que a natureza o produziu, sem jamais pensar nos esforços geniais de indivíduos excelentes que a sua criação pressupõe” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 129).

Este tipo de homem vê o mundo à sua frente e não quer compreender o esforço que outros realizaram para forjar uma organização material e social que está à sua disposição. Antes de reconhecer esforço pretérito, o homem-massa age como, “Criança mimada porque tem diante dos olhos uma complexa e rica produção tecnológica e científica, mas não percebe o esforço necessário para criá-las e mantê-las” (CARVALHO; TOMAZ, 2018, p. 02). Tornando-se imaturo e ingrato, transforma-se em um ser infantilizado que, como uma criança mimada, quer seu bem-estar, no mesmo instante em que não é solidário com esse bem-estar, antes se apressa em declarar seus defeitos. Mas “O defeito mais grave do homem é a ingratidão”, (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 40). Este tipo de homem quer as vantagens da civilização, mas não se esmera em criar e manter esta civilização, acha apenas “[...] que seu papel se reduz a exigí-las peremptoriamente, como se fossem direitos natos”. (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 131).

A falta de reconhecimento do homem-massa em relação ao esforço pretérito alheio resulta em um sujeito que confunde a irrealização de seus desejos superfaturados com a falta de um direito inalienável, gerando ingratidão para com aqueles que produziram as facilidades existentes no mundo, as quais, porém, este homem-massa herda sem esforço algum: “[...] el resultado es la imposibilidad de

reconocer el esfuerzo creador, presumiendo que la posesión de las cosas es un derecho que procede sin más de la libre expansión de sus deseos” (ESTEBAN, 2001, p. 218). O homem-massa é nutrido pela *psicologia do menino mimado*, que nada construiu e, ainda assim, mantém-se na ingratidão a respeito do legado das gerações anteriores (ORTEGA Y GASSET, 2016a). Como ninguém agradece pelo que é dado naturalmente, como o ar, por exemplo, as massas mimadas também são ingratas em relação à organização material e social herdada, uma vez que, para elas, parece que as coisas construídas por outros foram dadas pela natureza.

Nem tudo, porém, está esquecido. A recordação dos erros que macularam as gerações anteriores alimenta uma revolta, talvez adolescente – certamente moderna – contra tudo o que vem do passado. Esta é a observação psicológica e sociológica que faz Ortega y Gasset (2016a) do perfil do *señorito satisfecho*, o qual não tem apetite sincero naquilo que deseja, apenas espectros, acomodado em sua segurança, despreocupado de onde vem esta mesma segurança (LEDESMA, 2001, p. 134). Assim, o homem-massa, beneficiário do mundo herdado, “[...] não se preocupa com nada além de seu bem-estar”, alheio que é, “[...] às causas desse bem-estar” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 131). Este ente mimado que é o homem-massa quer o bem-estar de si, contudo, não se ocupa em promovê-lo. Do mesmo modo como pensa que as coisas surgiram naturalmente, tende, também, a não reconhecer limites nem outras instâncias superiores a ele; sente-se soberano de sua vida, sem ter de dar conta dela a ninguém. Acrescente-se a isso a presunção de suplantar os excelentes, como se os homens fossem todos iguais, sem méritos por qualquer esforço de aperfeiçoamento. Por ignorar os princípios basilares da civilização, o homem-massa não se ocupa em promovê-la:

[...] é ilusório pensar que o homem médio vigente, por muito que tenha elevado seu nível vital em comparação com o de outros tempos, vai poder reger, por si mesmo, o processo da civilização. [...] Mal pode governá-lo esse homem médio, que aprendeu a usar muitos mecanismos de civilização, mas ignora desde a raiz os princípios da civilização (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 139).

O homem-massa é incapaz de reger a civilização, devido à sua indocilidade moral e intelectual; porque é fechado em si mesmo e intransigente em reconhecer instâncias superiores a ele. E é justamente este hermetismo intelectual que causa o surgimento do *homem medíocre*, um sujeito que se sente perfeito em seu nanismo.

Sua confiança em si mesmo o faz sentir-se em plenitude. Esse fechamento em si “[...] lhe impede o que seria condição prévia para descobrir sua insuficiência” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 142). Ao fechar-se em si mesmo, o homem-massa se impede uma emancipação intelectual, uma vez que nem sequer desconfia de sua mediocridade; pelo contrário, consagra-a: “Consagra, de uma vez para sempre, a abundância de superficialidades, preconceitos, pedaços de idéias (*sic*), ou simplesmente palavras vazias que o acaso amontoou no seu interior (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 143). A professora Margarida Amoedo, nos dá uma pista do caráter subversivo das massas:

Resumidamente, consiste na sua indocilidade social. Analisando com detenção a vida colectiva, Ortega revela como não há nesta a riqueza de decisões e de realizações que deveria corresponder ao aumento de vitalidade historicamente registrado. Dado que as concretizações sociais dependem do tipo de homem dominante, a sociedade de que a *massa* se assenhorou, recusando a *exemplaridade* de projecto e, sem direção nem aproveitamento das possibilidades de que dispunha, corre o risco à *barbárie*. (AMOEDO, 1997, p. 107, grifo da autora).

A erupção do homem-massa, fechado em si mesmo, deu espaço para a aglomeração de meras opiniões sobre tudo; e estas opiniões não são, em grande parte, relativas sequer a uma dada cultura. Em todo caso, faltam a elas admitir uma instância superior que se possa apelar, uma instância que julgue e normatize o debate e a imposição de opiniões.

Ora, se não há instância superior que se possa apelar para dirimir os conflitos, resta a barbárie. Como nos assevera Ortega y Gasset (2016a, p. 145): “A barbárie é a ausência de normas e da possibilidade de apelação”. É justamente na precisão das normas, personalizada nas instâncias superiores, que se mede a atmosfera cultural de uma civilização. Para Carvalho (2002, p. 380), “O homem massa é o antônimo do homem comprometido com a humanidade, contraponto do homem moral”. Como o homem-massa quer meramente opinar, intelectualmente fechado em si mesmo, jamais poderia se arvorar a querer dirigir a sociedade. Ao negar o reconhecimento a uma instância superior, capaz de normatizar as discussões em torno de ideias diversas, o homem-massa renega, por assim dizer, a lógica do debate. A civilização ocidental se constituiu a partir da convivência dos opostos e do diálogo entre os contrários, sob a inspiração da dialética, atmosfera de discussão que propiciou o avanço das melhores ideias. “Mas o homem-massa se sentiria perdido se aceitasse

essa discussão, e instintivamente repudia a obrigação de acatar essa instância suprema que se encontra fora dele” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 147).

Isso implica na renúncia à cultura, que traduz uma convivência dentro de normas. Ao renegar a convivência normativa, retrocederemos inevitavelmente à barbárie. Se negarmos o reconhecimento de instâncias superiores e seus trâmites legais, capazes de mediar conflitos entre as diversas ideias e opiniões contrárias, resta-nos a barbárie da “ação direta”⁶ sem limitações que lhe impeça o avanço sobre a civilização. Como nos diz Ortega y Gasset (2016a, p. 148): “Civilização é, antes de tudo, vontade de convivência”. A barbárie, ao contrário, quer a hostilidade entre as pessoas, o conflito e a animosidade permanentes de opiniões sem ter a quem recorrer para dirimi-las. O homem-massa rejeita o confronto racional dos opostos, pois pretende esmagar pela força, que é o que lhe resta, aquilo que não se assemelha às suas opiniões. Este homem-massa não assume as responsabilidades decorrentes de seus atos, como também não se esmera em alterar suas circunstâncias vitais, ainda que em seu favor, pois ele não venceu o desafio moral de viver como massa, ao contrário: “Parece-nos que este desafio não se encontra de todo superado, estendeu-se até nossos dias, ganhou novos contornos, mas continua aí” (CARVALHO, 2002, p. 380).

Essa renúncia à cultura não é um dado natural. Suas raízes se lançam em lugares-comuns, entre os quais a escola. Contudo, não nos parece que este levante do homem-massa e suas sequelas se limitem a alguns espaços sociais. Ortega y Gasset (2016a, p. 144), admoesta-nos, “Não há questão de vida pública na qual não intervenha, cego e surdo como é, impondo suas ‘opiniões’”. Donde resulta que este tipo de homem quer meramente opinar, sem as qualificações ideais para tanto.

Mas o pensamento orteguiano nos acena em outra direção: uma vida autêntica e voltada para a realização vocacional de cada homem. Portanto, “Escolher não ser um homem massa é um desafio moral que brota do que fazer com a vida, através do esforço e respeito ao núcleo vital é possível alcançar uma vida nobre” (CARVALHO, 2016, p. 293). E como fazer isso na escola? Para responder a essa questão, outra deve ser considerada: como a massificação atinge nossos estudantes? Ora, o problema, como indicado no primeiro capítulo das *Lições de Metafísica*, também

⁶ “A ‘ação direta’ consiste em inverter a ordem e proclamar a violência como *prima ratio*, a rigor, como única razão. Ela é a norma que propõe a anulação de toda norma, que suprime toda intermediação entre nosso propósito e sua imposição. É a *charta magna* da barbárie”. (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 148).

conhecido como *O estudar e o estudante* (ORTEGA Y GASSET, 2019a), está sempre na questão da autenticidade.

3.2 O ESTUDANTE MASSIFICADO

De modo análogo ao que se aplica ao homem-massa, aproximamos as considerações de Ortega y Gasset aos estudantes de nosso EM. Estes parecem destituídos da capacidade de pensar no sentido de suas vidas e em seu lugar no mundo, carentes que são de uma educação que os faça refletir sua condição ontológica, “[...] para sostenerse en la existencia, para ser hombre-selecto y no hombre-masa” (DACAL, 2001, p.274).

Ora, vislumbramos uma época de facilidades para estudar como nenhures ocorreu até agora. O estudante atual é um sujeito de grandes possibilidades, se comparadas, mesmo, ao período no qual seus pais estudaram. Ocorre que, nem sempre, estas possibilidades se concretizam na vida de nossos estudantes. Em parte, pela falta de esforço do próprio estudante, o qual não sente necessidades em estudar aquilo que lhe é ofertado (ORTEGA Y GASSET, 2019a), ou pelos conteúdos curriculares presentes nas escolas de EM e multiplicados à exaustão, sem sentido vital algum para aqueles que frequentam nossas escolas.

Na primeira aula *das Lições de Metafísica*, texto também conhecido como *O estudar e o estudante*, é apresentada uma crítica à situação de inautenticidade vivida pelos estudantes. Afirma o filósofo espanhol que, geralmente, o “estudar” é uma falsidade, em consequência do modo inautêntico em que os estudantes, em sua imensa maioria – assim, o estudante médio –, lidam com ele. Distinguindo entre necessidades imediatas – direta, autônoma, interior – e necessidades mediatas – indiretas, exteriores, impostas por obrigação externa –, Ortega y Gasset (2019a) afirma que, salvo as raras exceções, o estudante encara essa atividade simplesmente como um obstáculo a ser superado, como uma obrigação heterônoma, sem motivação própria. A situação ainda é mais agravada pelo acúmulo de coisas a se estudar:

[...] amontoam-se gigantescamente, geração após geração, o pavoroso aglomerado dos saberes humanos que o estudante tem de assimilar, de estudar. E conforme o saber aumente, se enriqueça e especialize, mais longe ele estará de sentir, imediata e autenticamente, a necessidade dele. (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p. 25-26)

A responsabilidade de tal questão, porém, não pode ser atribuída inteiramente ao estudante:

Ortega y Gasset [...] adverte que o ensino moderno em geral – e com isso também o de metafísica e, assim, de filosofia – tem cometido sempre o erro fatal de se desviar do seu alvo, por não ser capaz de provocar nos estudantes a necessidade imediata do saber. Carregada com o peso do acúmulo de informações sempre crescente, a pedagogia tem contribuído para a falsificação do estudar e do estudante, acometendo-o com a obrigação de fingir preocupação com uma ocupação em relação à qual não sente nenhuma necessidade íntima, indígena, autêntica. (SOUZA, 2020, p.14)

Sem encontrar sentido para o estudar nos programas educativos, nossos estudantes se expõem ao fenômeno de massificação intelectual. Nossas escolas já agastadas pelos processos burocráticos que as regem, tornam-se um lugar rígido, sem espaço para a criatividade e estímulo (BITTENCOURT, 2010). Pois bem, assim como o homem-massa se recusa a reconhecer uma instância superior que regula a convivência humana na civilização, o estudante massificado também rejeita as normas estabelecidas. A escola não é vista como uma instância superior a qual demanda sua submissão. O estudante, envolto pelo fenômeno de massificação intelectual, sente-se superior às instâncias educacionais, ao mesmo tempo em que estas lhe oferecem um programa educativo que, não raramente, preenche sua permanência nesse espaço com a uniformização de meras opiniões ou conteúdos massificadores e inapreensíveis, decorrentes de um ensino cientificista, fragmentário e burocrata. Em um ambiente assim, os estudantes não sentem vontade ou necessidade íntima em concretizar sua vocação de estudante, encarando essa atividade sem nenhum prazer, o que é mais um indício da lacuna que é a falta de necessidade do estudar: “[...] toda necessidade essencial, que brota do próprio ser e não lhe sobrevém acidentalmente de fora, vem acompanhada de prazer” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 16).

Mas a questão admite ainda outras perspectivas. Modelos de avaliação contemporânea têm agravado essa situação, atingindo inclusive o EM, ao não priorizar o esforço individual que todo estudante deveria realizar para sua aprovação. É comum a ideologização da ficção numérica, em que a quase totalidade de matriculados são promovidos à série seguinte, muitos deles sem esboçar o menor esforço meritório para alcançar êxito nas tarefas propostas. A consequência disso é o esvaziamento do sentido da disciplina intelectual:

Quando uma instituição de ensino promove a facilitação dos conteúdos didáticos como forma de promover a progressão dos estudantes, ela gera a supressão da disciplina intelectual necessária para que o aluno possa continuamente se esforçar em prol da aquisição de novos patamares cognitivos (BITTENCOURT, 2010, p. 26).

Sob a égide da *progressão*, vemos cada vez mais estudantes “promovidos” ao nivelamento vulgar das qualidades humanas (BITTENCOURT, 2010). Mimamos nosso estudante ao lhe retirar a necessidade do esforço, para não dizer do entusiasmo com a aprendizagem, com isso “[...] ele se comporta como criança mimada e senhorio satisfeito.” (CARVALHO; TOMAZ, 2018, p.02). Como nos diz Ortega y Gasset (2016a, p. 130), “Mimar é não limitar os desejos, é dar a impressão de que tudo lhe é permitido e a nada está obrigado”; inclusive a desobrigação em se esmerar com esforços para obter aprovação na escola.

Em suma, os problemas agravam-se em várias direções: a) quando a escola não fomenta o respeito a instâncias culturais anteriores; b) quando a escola ensina conteúdos que massificam intelectualmente nossos estudantes pelo cientificismo, pela especialização do saber, que implica sua fragmentação, e pela distância do mundo em que se vive; c) quando a imensidão do saber acumulado, que a pedagogia pretende transformar em objeto de estudo, se torna inabarcável; d) quando a escola aprova estudantes por recursos automáticos, sem levar em conta o esforço necessário para a aquisição do conhecimento.

A consequência disso, afirma-se mais uma vez, é a massificação dos estudantes, sob a qual esses sofrem um abuso intolerável. Fazendo um paralelo com os abusos sofridos comumente pela ordem jurídica, afirma o filósofo:

[...] ponderem cada um de vocês que me escutam, a partir de sua experiência, se não nos daríamos por muito contentes se existissem, na efetividade do ensino, menos insuficiências, falsidades e abusos do que padecemos na ordem jurídica. O que ali se considera abuso intolerável – que não se faça justiça – corresponde quase ao normal do ensino: que o estudante não estude, e que, se estuda, dando o melhor de si, não aprenda; e é claro que, se o estudante, seja pela razão que for, não aprende, o professor não poderá dizer que ensina, mas, no máximo, que tenta, mas não consegue ensinar. (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p. 25)

Uma vez alojado no seio da sociedade, o homem-massa, antigo estudante-massa, passa a intervir na civilização, ainda que desconheça os aspectos culturais civilizacionais, pois o modo de ser das massas é proveniente “[...] de suas

insuficiências de natureza cultural” (AMOEDO, 1997, p. 115). O resultado da ação das massas caracteriza-se pela barbárie causada, por sua vez, pelo “*especialismo*” e *cientificismo* e suas implicações já apontadas por Ortega y Gasset em *A rebelião das massas* (AMOEDO, 2001). É isto o que veremos a seguir.

3.3 ESPECIALISMO, CIENTIFICISMO E BARBÁRIE: DOS LABORATÓRIOS E ESCRITÓRIOS À ESCOLA

Já sabemos que o homem-massa sente-se amparado pelo calor anônimo das massas, prefere continuar na ilusão, como se na caverna da *República* de Platão estivesse, sem preocupar-se com sua vida real e seu destino, apenas repetindo um tipo genérico de estar no mundo:

Massa é ‘homem médio’. Desse modo se converte o que era meramente quantidade – a multidão – em uma determinação qualitativa: é a qualidade comum, é o mostrengo social, é o homem enquanto não se diferencia dos outros homens, mas que repete em si um tipo genérico. (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 80).

E é justamente na crescente “carência cultural” da ciência, ao especializar-se, que brota este tipo humano. Na verdade, não é a ciência que se especializa, são os homens que se ocupam dela, plantados em seus laboratórios e escritórios, que o fazem. O homem de ciência, ao especializar-se, foi contraindo sua visão integral do mundo, se estreitando intelectualmente:

[...] o cientista, por ter que reduzir sua órbita de trabalho, foi progressivamente perdendo contato, a cada geração, com as outras partes da ciência, com uma interpretação integral do universo, que é a única coisa merecedora de nomes de ciência, cultura, civilização europeia (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 188).

Assim, em termos orteguianos, é o próprio *cientificismo*⁷ que cria e engendra o protótipo do homem-massa, logo, faz do cientificista o *novo bárbaro*, ou seja, “[...] esse

⁷ Cientificismo: “Ideologia daqueles que, por deterem o monopólio do saber objetivo e racional, julgam-se os detentores do verdadeiro conhecimento da realidade e acreditam na possibilidade de uma racionalização completa do saber. Trata-se sobretudo de uma prática segundo a qual ‘fora da ciência não há salvação’, porque ela teria descoberto a fórmula laplaciana do saber verdadeiro. Essa atitude está fundada em certas normas latentes que expressam em ‘três artigos de fé’: 1) a ciência é o único saber verdadeiro; logo, o melhor dos saberes; 2) a ciência é capaz de responder a todas as questões teóricas e de resolver todos os problemas práticos, desde que bem formulados, quer dizer, positiva e racionalmente; 3) não somente é legítimo mas sumamente desejável que seja confiado aos cientistas

personagem médio, atrasado quanto à sua época, arcaico e primitivo em comparação com a terrível atualidade e data de seus problemas” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 63). O novo bárbaro é incapaz de entender o que há, sua situação e sua circunstância no mundo de sua existência, porque para fazer isso seria preciso um conhecimento mais abrangente e geral. Ora, satisfeito em pensar como “todo mundo”, o especialista é o protótipo do homem-massa. (KUJAWSKI, 1994, p. 82). Muito embora se arvore erudito, é na verdade um inculto, desconhece o fundamental, nada sabe acerca da própria vida. Conhece muito de pouco, e muito pouco do todo. É um especialista, que não sabe como viver (ORTEGA Y GASSET, 1999).

Desse modo, o protótipo antigo e medieval do *savant*, um homem que sabia integralmente sobre as coisas que o cercava, agora se caracteriza como a figura de um sujeito que só conhece uma pequena porção do mundo: o cientista moderno. A ciência o acolhe e o desculpa como um sujeito intelectualmente medíocre sobre tudo o mais; um homem que sabe de seu pedaço, mas ignora todo o resto ao seu redor. O saber científico, assim, especializa-se cada vez mais e perde, em sua fragmentação, a capacidade de interação com outros saberes, tornando-se uma linguagem isolada e incapaz de comunicação com quem não seja especializado. Ainda, o especialista, o científicista fragmentado, não só não é capaz de se fazer entender por outros, mas também de entendê-los, completando o círculo vicioso do isolamento (ORTEGA Y GASSET, 2016a).

O próprio da psicologia do menino mimado também aqui acontece. Como julga saber muito sobre seu pedaço, o especialista se nega a escutar as instâncias superiores a ele em tudo o mais, não simplesmente porque quer se negar a ouvi-las, mas também porque é incapaz de compreendê-las. E é justamente nisso que consiste a barbárie e primitivismo. Atualmente, há mais homens de ciência que antes, mas estes são homens incapazes de diálogo cultural amplo, o que acaba por provocar a própria infertilidade da ciência: “E o pior é que, com esses cães do espeto científico, nem sequer o progresso íntimo da ciência está assegurado” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 191).

e técnicos o cuidado exclusivo de dirigirem todos os negócios humanos e sociais: como somente eles sabem o que é verdadeiro, somente eles podem dizer o que é bom e justo nos planos ético, político, econômico, social etc” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 45-46).

Assim, a especialização do saber compromete a si mesma, pois necessitaria avançar, em relação a qualquer estado dado de conhecimento, por novas especializações, acrescentadas umas sobre as outras, cada vez mais incomunicáveis. As renovações científicas têm sentido enquanto respostas a questões humanas vitais, mas não há como solucioná-las se as questões se tornam incompreensíveis. Em síntese, o homem de ciência, este especialista em seu pedaço, ignora as circunstâncias vitais à civilização e à própria ciência. Não que o cientista contemporâneo deva saber de tudo, já que nem mesmo sobre a especialidade há uma sabedoria sem desconhecimento – como afirma Ortega y Gasset literalmente (2016b), lembrando Nicolau de Cusa –, mas o que constitui a gravidade da situação atual é que esse mesmo cientista não é consciente de sua própria ignorância e nem do caráter ingênuo e parcial do conhecimento científico, porque para disso saber é preciso ter um vislumbre do que não se sabe, o que se impede pela falta de possibilidade de trânsito cultural.

O sistema de educação é presa fácil desse fenômeno da massificação intelectual. A superespecialização, que está em sua raiz, traduz-se nele não só pela compartimentação cada vez mais rígida do currículo, intensificada a cada mudança de nível de ensino e a cada evolução interna nos campos regionais das ciências, como também pelo modo como a docência é exercida. Com efeito, observa-se a substituição do professor generalista, das primeiras séries, pelo especialista, sem uma orientação pedagógica voltada para uma visão de ensino integral, em que os professores colaborem em equipe, conscientes das limitações do aprendizado de cada disciplina em particular e procurando atendê-las por um trabalho coordenado. Em uma escola sujeita a essas características, os estudantes que lá estão perpetuam o fenômeno da barbárie.

A uniformização do pensamento, sob a égide das ideologias que invadem as escolas, ademais, contribui para o aumento da crise; ainda mais em um sistema burocrata, que multiplica normas, abstraindo seu sentido, e que mais repressora as singularidades do que emancipa de verdade: “Por conseguinte, a escola regida pelo sistema burocrático e massificador de valores, em vez de promover a afirmação da criatividade humana e da cultura, motiva em verdade a barbárie” (BITTENCOURT, 2010, p. 25).

Acrescente-se a isso, como já enunciado anteriormente, o fato de que a superespecialização multiplica de tal modo a extensão dos conhecimentos disponíveis

que se torna impossível mesmo acompanhar a produção científica, sem falar que ensiná-la na escola pressupõe ainda mais trabalho.

Diante desse quadro, o que fazer? Como evitar ou minimizar a barbarização da escola? Que papel o professor tem aí? O que a filosofia e seu ensino têm a contribuir em relação à solução dessa questão? A produção filosófica de Ortega y Gasset aponta para a necessidade de fomento da cultura, que não pode ser senão “geral” e, assim, filosófica, porquanto comprometida na compreensão do todo, sendo entendida como lugar de cultivo de “ideias vitais”. Mas o que são essas ideias vitais? A resposta a essas questões será buscada a seguir.

4 FILOSOFIA E CULTURA

4.1 A FILOSOFIA

Ortega y Gasset (2016b) descreve a filosofia como um tipo de saber que possui características distintas, e importa que nos aproximemos desses atributos, que aparecem em aproximações meditativas feitas por “giros concêntricos”, conforme o método de Jericó, também fenomenológico (RUIZ *apud* CARVALHO, 2016).

Primeiramente, poderíamos dizer com Ortega y Gasset (2016b, p. 74) que “A filosofia é uma coisa... inevitável”. Há alguma carência no homem que o impulsiona à filosofia, quiçá por seu caráter exclusivo e específico voltado para a análise de problemas que não são simplesmente solúveis, coisa que as demais ciências não fariam. Talvez porque a filosofia é a própria tomada de consciência do homem sobre sua vida, sobre as escolhas e percursos tomados.

Em segundo lugar, outro traço distintivo da filosofia é o fato dessa ser uma atividade cognoscitiva voltada para investigar e solucionar problemas (ORTEGA Y GASSET, 2016b). Ocorre que, em filosofia, há a supremacia do problema, pois, sem ele, não há que se falar em conhecimento filosófico. Ora, os problemas mais supérfluos – que não são os menos necessários, como deixará claro nosso pensador em *Meditações sobre a técnica* – são justamente os que interessam à filosofia.

Ainda, ao mesmo tempo em que a filosofia deve ser regida pelo princípio da *autonomia*⁸, no sentido de “[...] não partir de verdades supostas” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 101), deve, também, guiar-se pelo princípio da *pantomia*⁹, que implica o esforço para se aproximar do todo, ou em não se contentar “[...] definitivamente com nenhuma posição que não expresse valores universais, em suma, que não aspire ao Universo” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 122). Enquanto o princípio da *autonomia* nos força a “[...] afastar-se das crenças recebidas, das opiniões comuns ou do reino da *doxa*”, o princípio da *pantomia* obriga a “[...] voltar-se para o Universo e abarcá-lo na sua integridade [...]” (AMOEDO, 2016, p. 413).

⁸ “Autonomia- que não admite nenhuma verdade que ele não fabrique por si mesmo.” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 122).

⁹ Pantomínia: Desejo intelectual pelo todo, princípio que aspira o universalismo.

Ademais, por sua resolução em ser claro na busca de definir o que é filosofia, Ortega y Gasset (2016b, p. 107) nos acena que o saber da filosofia é “[...] um conteúdo mental enunciável”, ou seja, algo que deva ser dito com clareza, ao mesmo tempo em que possa ser compreendido pelos interlocutores. Isto é o *apetite de transparência* que deve ter a filosofia, para manifestar-se como *alétheia*, revelação (ORTEGA Y GASSET, 2016b). O filósofo da razão vital faz questão de salientar que o conhecimento filosófico, enquanto teoria, usa conceitos “[...] no sentido estrito de conteúdos mentais enunciáveis” (AMOEDO, 2016, p. 413). E assim, ao buscar desvelar o que se havia ocultado, ousa enunciar de modo claro e firme suas ideias vitais – como veremos adiante –, que servirão de escape do naufrágio em que se encontra. Daí a preferência de nosso filósofo com a figura do teólogo, cuja vocação é anunciar com clareza, àquela do místico “[...] taciturno na hora decisiva” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, 109), portador de um saber intransferível e inexprimível.

Mas, para realizarmos esta empreitada, precisamos de estado de ânimo adequado. Assim, *esforço espontâneo e jovialidade* são qualidades que motivam o homem nesta busca. Esforço que não é imposto, mas que o filósofo deve fazer por gosto. Jovialidade, por seu turno, entendida como uma condição entusiasmada, como quem estivesse em um jogo, mas um rigoroso jogo intelectual dado pela ação teórica (ORTEGA Y GASSET, 2016b). E é por essa concepção de jogo (brincadeira) que brota a leveza da filosofia. Ortega y Gasset (2016b, p. 119), chega até mesmo a recomendar que, os curiosos devem se aproximar “[...] da filosofia sem levá-la muito a sério, mas sim com o temperamento de espírito que leva a exercitar um esporte e ocupar-se com um jogo”. Em suma, a atitude recomendada é a de quem se aproxima da filosofia sem pressa, aproveitando a viagem e não apenas a estada, sempre numa “[...] atmosfera jovial e esportiva que toda filosofia deve respirar se quiser ser a sério filosofia e não pedantismo” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, 181).

Por fim, podemos destacar mais um atributo proposto por nosso filósofo para a filosofia, que é a do trabalho com conceitos procurando seu sentido vital. Os conceitos e categorias já dados interessam apenas como base para a compreensão de experiências de vida: “Buscamos os conceitos e categorias que digam, que expressem o *viver*” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 216). Esse “viver” é o que nos acontece, é encontrar-se no mundo, ser afetado por ele, ao mesmo tempo em que o afetamos; é viver as próprias circunstâncias: “Todo viver é se ocupar com o outro que

não é um mesmo, todo viver é conviver com uma circunstância” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 222).

Nossa vida traduz-se, na dimensão em que a liberdade nos é dada, como escolher constantemente dentro das possibilidades em que nos encontramos no mundo; e estas possibilidades, nas quais o homem se encontra, formam uma equação do agora que engloba seu passado, seu presente, mas também aquilo que ele projeta no futuro. Isso porque estamos constantemente decidindo nosso futuro. Para tanto contamos com as experiências passadas e nos servimos do presente para realizá-lo, em uma operação que é sempre nova (ORTEGA Y GASSET, 2016b). Assim, devemos nos ocupar com a vida, ou melhor, nos preocupar com o que nos ocupamos (ORTEGA Y GASSET, 2019a), com nossas circunstâncias, com nosso mundo.

O mundo, ou mais propriamente o universo – enquanto o que há e nos afeta: “Mundo é, *sensu strictu*, o que nos afeta” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 222) –, resulta da perspectiva existencial que o sujeito tem dele, mas sem que isso signifique que cada um crie seu mundo. O universo de nossas circunstâncias apresenta condições que não podem ser violadas, e sobre ele há verdades e falsidades, ou seja, coisas que podem ser ditas e que não podem ser ditas. Como teoria, a filosofia se compromete com esse dizer, como diz Ortega y Gasset (2016b, p. 113), sendo ela “[...] o conjunto do que se pode dizer sobre o universo”.

Entretanto, o mundo social pressiona o homem, e este pode acabar por aceitar a imposição da massa ou se submeter à represália coletiva; elegendo a pressão como critério para julgar o que pode ser dito. Brota daí um certo distanciamento da vida, da existência compreendida como realidade radical, ou seja, na qual um se enraíza (ORTEGA Y GASSET, 2016a).

Essa é a origem da massificação hodierna tal qual a vivenciamos, cuja aparecimento se dá a partir do século XIX. A partir de meados desse século, viveu-se uma situação de miséria filosófica no que diz respeito ao ambiente cultural:

Os sessenta últimos anos do século XIX foram [...] uma das etapas menos favoráveis à filosofia. Foi uma idade anti-filosófica (sic). Se a filosofia fosse algo de que se pudesse radicalmente prescindir, não há dúvida de que durante esses anos teria desaparecido por completo. Como não é possível arrancar da mente humana, despertar para a cultura, sua dimensão filosofante, o que aconteceu foi reduzi-la a um mínimo (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 30).

Nessa época, as ciências positivas se afirmaram como um saber exato. Pode-se falar mesmo em uma supervalorização do saber positivo; o que implicava, entre outras coisas, na desvalorização de outros saberes tradicionais, como a filosofia e, sobretudo, a metafísica. Se em sua apresentação mais essencial, como metafísica, a filosofia estava em crise, as respostas que se pretenderam dar ao seu interno foram sintomáticas dessa situação. Foi essa uma época em que, proclamando a fé comtiana, a filosofia caiu na armadilha positivista. O fato é que, com a alcunha de positivismo, a filosofia “[...] pretendeu ser uma ciência, ou seja, quis ‘se fazer de ciência’ [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2017, p. 126). Assistiu-se, então, ao que Ortega y Gasset (2016b) chama de *imperialismo da física*. A física recebeu um prestígio sem precedentes, uma vez que ela nutria a medicina e a indústria, as duas pupilas dos olhos da modernidade desde Cartésio e Francis Bacon. A filosofia, então, se coloca a serviço da física, “[...] esmagada, humilhada pelo imperialismo da física e apavorada pelo terrorismo intelectual dos laboratórios” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 47).

Contudo, por causa da pressão exercida por diversos círculos filosóficos que não aderiram a essas ideias positivistas, a filosofia se reinventou. A mudança foi tão rápida, que já na primeira metade do Século XX, as condições eram bem diferentes:

E veremos concretamente, depois de os filósofos terem sofrido com rubor o desdém dos homens de ciência, jogando-lhes na cara que a filosofia não é ciência, como esse insulto hoje nos agrada – pelo menos a mim – e, pegando-o no ar, o devolvemos dizendo: a filosofia não é uma ciência, porque é muito mais. (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 48).

De algum modo, a filosofia novamente se entusiasmou consigo mesma. Redescobrando sua necessidade interior, passou a pensar com mais afinco sobre sua natureza. É nesse ambiente cultural que Ortega y Gasset medita sobre seu sentido, em diálogo com outras formas de saber. Passaremos a analisar a definição de filosofia, segundo Ortega y Gasset (2016b), de acordo com três tópicos que expressam características a ela fundamentais.

4.1.1 Tópico primeiro: a filosofia não possui objeto definido

Como já enunciado, uma das definições a respeito da filosofia, segundo Ortega y Gasset (2016b, p. 90) é a de que: “Filosofia é conhecimento do Universo ou de tudo

quanto há”. Mas, lembra nosso filósofo, no início da pesquisa filosófica nem sabemos o que, de fato, há, nem se há um universo ou se ele é, pelo menos, cognoscível.

Enquanto as demais ciências partem de um objeto de investigação bem definido, em seu ponto de partida “[...] o filósofo ignora qual seja seu objeto [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 60). Ainda mais, o filósofo não ignora apenas qual seja seu objeto no início de sua investigação, mas o ignorará também porque nunca o apreenderá inteiramente, sendo ele “o todo”, que não é nunca apreensível de uma vez por todas, porquanto não só nosso aparelho perceptivo, mas o próprio modo de consistência do todo é perspectivo.¹⁰ Assim, porque o objeto da filosofia não pode ser dado, como o é nas ciências positivas – nem no início, nem no fim –, terá que ser sempre buscado (ORTEGA Y GASSET, 2016b). A filosofia lança-se, então, em uma aventura em busca do todo, pois não se contenta com meras partes, fragmentos da realidade. A filosofia “[...] tem sede e necessidade imperiosa da totalidade, do universo” (KUJAWSKI, 1994, p. 76).

Esta primeira definição acarreta o dever, para os que se aproximam da filosofia, de não poderem presumir nada como sabido de antemão, pois o já sabido “[...] não pode ser aproveitado na altitude onde se move a *nativitate* [d]o conhecimento

¹⁰ Veja-se a esse respeito, as explicações que Ortega y Gasset dá sobre a verdade enquanto coincidência entre pensamento e intuição (percepção) presentes na Aula VI de *O que é Filosofia? Aí* Ortega dirá que a avaliação de nossa capacidade de dizer a verdade deverá ser realizada levando-se em conta três tipos distintos de situações. No primeiro deles, a intuição – “[...] coisa menos mística e menos mágica do mundo: significa estritamente aquele estado mental em que um objeto nos é presente” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 127) – e o pensamento (representação mental) quase se igualam, como ocorre na evidência que buscamos de uma cor, depois de a percebermos por intermédio da refração da luz em um prisma: “Em nossa visão temos então patente essa cor, e nosso mero pensar na ‘cor laranja’ se encontra cumprido, realizado, satisfeito intuitivamente na visão que temos ali” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 127). No segundo, que equivale a percepção das coisas sensíveis, nossa intuição é sempre inadequada e incompleta se comparada com as ideias que formamos delas. Ortega e Gasset dá o exemplo a partir de uma laranja – a fruta – que se percebe: “Sempre pensamos dela mais do que temos presente; nosso conceito dela sempre supõe algo que a visão não nos dá. O que significa que da laranja, como de todas as coisas corporais, temos só uma intuição incompleta e inadequada. A todo momento poderemos acrescentar uma nova visão ao que já vimos de uma coisa [...]. A essa intuição inadequada, mas sempre aperfeiçoável, sempre mais próxima de ser adequada, chamamos ‘experiência’” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 128-129). Por fim, no terceiro tipo de situação, a da intuição dos objetos matemáticos (figuras geométricas, infinitos numéricos etc.), há também uma desproporção entre nosso pensamento e a intuição que temos do objeto, mas não porque a intuição seja mais pobre que o pensar, como ocorre com o conhecimento dos objetos sensíveis, ao contrário, porque a intuição é, dessa vez, mais rica, como ocorre com uma linha: “No caso da intuição de um contínuo matemático, como a linha, vemos que a intuição, o presente, não coincide com o conceito; mas ao contrário do caso da laranja, aqui a intuição dá mais e não menos do que havia no pensamento” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 130). Na primeira e na última situação se podem dar evidências seguras, um conhecimento certo, na segunda situação não. Mas, de qualquer modo, como insiste Ortega y Gasset, nem no primeiro caso o que há para se saber se esgota no já conhecido, tendo em vista que rigorosamente falando “[...] a intuição contém sempre mais do que o que pensamos” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 131). Dito isso, rigorosamente falando não se poderá nunca completar uma teoria completamente exaustiva de qualquer objeto de conhecimento.

filosófico” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 101). Nesta altura da filosofia, qualquer outro saber é ingênuo e relativamente falso.

4.1.2 Tópico segundo: a filosofia pressupõe que haja algo

Uma segunda característica da filosofia é o fato de ela partir da certeza de que há coisas cuja existência não podemos nem necessitamos provar: “Essas coisas cuja existência é indubitável, que rechaçam toda dúvida possível, que a aniquilam e a fazem perder sentido, essas coisas à prova de bomba crítica são os dados do Universo” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 140).

Os dados do universo são aquilo que existem por si, não precisam ser demonstrados como é a “[...] minha existência com o mundo” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 202). Ora, em estilo cartesiano, é do parecer do nosso filósofo que a realidade radical é o pensamento que opera em mim no mundo, e disso já não há como duvidar. A própria dúvida já se constitui em pensamento:

O pensamento é a única coisa do Universo cuja existência não se pode negar, porque negar é pensar. As coisas em que penso poderão não existir no universo, mas que as penso, é indubitável. Repito: algo ser duvidoso é *a mim me parecer* que o seja, e todo o Universo pode *a mim me parecer* duvidoso – salvo o *parecer-me a mim* (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 148, grifo do autor).

Diremos, pois, que o pensamento é o dado radical do universo¹¹. O pensamento tem o privilégio de não consistir em nada além do que ele mesmo é, mas, para que haja pensamento, é preciso que também haja um eu que pense, e que pense por que deseja saber. Isto implica que é imprescindível para a filosofia o amor de quem a busca sinceramente. Conforme Kujawski (1994, p.75), “A filosofia é a sabedoria que o amor obtém ao estabelecer a conexão do universo conosco, a sabedoria conseguida pelo amor”.

Com efeito, “filosofia” indica *sophia* e *philos*, assim, amor pelo saber, e, adjetivada, a qualidade daquele que tem necessidade íntima de conhecer, o que se

¹¹ “Esse dado primordial, original, indiscutível, *sou eu convivendo ativamente com as coisas*, de sorte que nem as coisas precedem o eu, nem o eu as coisas. Ambos se manifestam simultaneamente, como dois momentos do mesmo lance. Eu sou eu e minha circunstância.” (KUJAWSKI, 1994, p. 49, grifo do autor).

traduz em uma teoria: “[...] uma amizade pela sabedoria que se exprime pelo pensamento” (CARVALHO, 2001, p. 84).

4.1.3 Tópico terceiro: a filosofia é uma teoria

Um aspecto saliente da filosofia diz respeito à sua natureza eminentemente teórica, sendo ela *βίος θεωρητικός*. Isso não significa – como uma aproximação superficial possa levar a pensar – em uma vida dedicada à abstração, mas nos remete ao sentido de uma vida que cultiva “[...] conhecimento, estudo, pesquisa, e depois também saber [...]” (BERTI, 2013, p. 53) sobre si mesma. Assim, não se trata aqui de qualquer saber, pesquisa, conhecimento ou estudo, mas de uma teoria que se debruça sobre a vida humana tomada em sua acepção biográfica. A esse respeito, diz nosso filósofo:

A vida de que começamos a falar não é a biológica. O conjunto de fenômenos orgânicos que a biologia chama de ‘vida’ já é uma criação teórica do homem biólogo que vivendo, não biológica, mas biograficamente, vivendo o seu viver primário e fundamental, faz, entre tantas outras coisas, biologia. (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 203).

A obra de Ortega y Gasset é preenchida por uma contínua investigação sobre a existência humana, sempre inconclusa, no encaixe do sentido do viver, que não é nunca algo geral, mas uma “experiência de vida”: “E este proveitosíssimo tema, a ‘experiência de vida’, está praticamente intacto [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 202). Sua filosofia é, portanto, o esforço de acompanhar a vida – enquanto biografia –, que é um *dever que se faz problema*, o qual deve ser adaptado para a escola. Essa adaptação pode assumir como ponto de partida a própria questão sobre o que é filosofia, promovendo o diálogo desse modo de saber com outros saberes, tendo como centro desse espaço de diálogo, dessa forma, a compreensão da vida em sua inteireza, a *vida* que se traduz como razão vital e histórica.

Não! O homem é um ‘desconhecido’, e não é nos laboratórios que será encontrado. É chegada a hora das ciências históricas! A razão pura (que também, em última instância [...], com sua pretensão de reduzi-lo à pura lógica acabava apenas por se basear na narração de um fato: o choque dos átomos) tem de ser substituída por uma razão narrativa. O homem é *hoje* o que é porque *ontem* foi outra coisa. Ah! Então para entender o que ele é hoje basta que nos contem o que ele foi ontem. Basta isso e pronto, aparece,

transparece o que hoje estamos fazendo. Essa razão narrativa é a 'razão histórica'. (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 122.)

À filosofia cabe a tarefa de ensinar a fazer silêncio para ouvir a voz dessa razão, evitando a perda da autenticidade que se sustenta pela teoria da própria biografia:

[...] pertence à consistência ou essência de nossa vida uma tendência permanente a se disfarçar ou ocultar perante si mesma, a não querer sua própria, autêntica realidade, a fazer barulho para não ouvir a si próprio, em suma, a se distrair de si mesma, isso até o ponto de uma porção muito importante e muito enérgica do nosso viver estar dedicada deliberadamente a que cada um de nós se ocupe muito principalmente com evitar ser o que irremediavelmente é. (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 204)

Trata-se aqui de exercitar uma “*Teoria geral da vida humana*, que chamaremos *Biognose*, já que não podemos chamá-la *Biologia*” (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 205, grifo do autor). O esforço aqui é o de despertar do torpor, é o de vir à lucidez: “O único esforço que o homem pode fazer para despertar, para *acordar* e viver com completa lucidez, consiste precisamente em filosofar. De maneira que nossa vida é, de maneira inescapável, uma destas duas coisas: ou sonambulismo ou filosofia” (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 206).

Em relação a toda outra teoria, há uma novidade na filosofia que consiste em que essa teoria geral da vida humana não pode ser “geral” se por isso se entende o oposto do singular. A meditação que ela exige não pode ser senão singular, ou seja, deve ser construída sempre a cada vez, de acordo, justamente, com a biografia de cada um que a executa, o que implica suas circunstâncias. Kujawski (1994, p. 63), citando Ortega y Gasset, informa que a *razão vital* “é uma e a mesma coisa que viver”, pois não se vive sem decidir-se como isso afeta cada um. Ora, não existe um único modo de existir que deva ser imposto às pessoas; ao contrário, a vida autêntica está em escolher viver de modo próprio, de acordo com as próprias circunstâncias. A esse respeito nos informa Julián Marías:

Circunstância é tudo aquilo que está a minha volta, isto é, tudo o que encontro ou posso encontrar ao meu redor: meu corpo e as nebulosas mais remotas, minhas disposições e vivências psíquicas e o mundo histórico e social que me rodeia, meu passado pessoal e a pré-história (sic), minhas idéias (sic) e todas as culturas em seu todo. Compreenda-se bem que não se trata de todas (sic) estas coisas separadas ou aditivamente, mas sim enquanto elas estão ao meu redor – *circum me*. (MARÍAS, 1960, p. 43).

O homem e sua circunstância coexistem em um mesmo ato existencial. Por isso, é que a perspectiva ontológica orteguiana supera seja o idealismo que, em função do conhecimento, coloca ênfase no sujeito, inclusive chegando a caracterizá-lo como criador de objetos, seja o realismo que defende a tese sobre a objetividade do mundo da realidade em detrimento do sujeito. “Assim temos uma relação sujeito e objeto que interage com a realidade, nisto está a base da razão vital” (CARVALHO, 2016, p. 202). O mundo da realidade é aquele atravessado pelo sujeito com suas perspectivas e, sobretudo, suas circunstâncias singulares: “Não há nem primazia do objeto sobre o sujeito (realismo), nem prioridade do sujeito sobre o objeto (idealismo), sujeito e objeto, como também as circunstâncias individuais são intrinsecamente dadas em um mesmo ato existencial”. (KUJAWSKI, 1994, p. 41).

Ora, as circunstâncias que marcam a época de Ortega y Gasset – e também a nossa – são aquelas do fenômeno da massificação, que atinge a própria filosofia. Essa, desde o século XIX, vive uma tragédia, que se mostra, primeiramente, como incapacidade de entender “[...] a situação atual da inteligência” (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 180), o que seria o ponto de partida da filosofia, e, posteriormente, com o aprofundamento da crise, de se colocar o problema do sentido da vida. Ora, essa falta de capacidade de entender é sinal de decadência filosófica já que: “[...] a filosofia não é sonho – a filosofia insone –, é um estado de alerta infinito, uma vontade de perpétuo meio-dia e uma exasperada vocação para a vigília e a lucidez” (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 206-207).

A contribuição da filosofia para a cultura está justamente em que, sendo por natureza voltada para o todo, ela funciona como a sentinela de sua unidade, ou seja, da unidade das ideias vitais de uma época.

4.2 CULTURA: A NECESSIDADE DO SUPÉRFLUO

Lembra Ortega y Gasset (1999, p. 62): “Cultura é o que se salva do naufrágio vital, o que permite ao homem viver sem que sua vida seja uma tragédia sem sentido ou aviltamento radical”. Como um sistema de ideias vitais, a cultura nos aponta para ideias importantes e necessárias à vida. Assim, as ideias vitais são o conhecimento que o homem precisa para viver à *altura de seu tempo*, ou seja, do que é essencial para que ele viva bem (ORTEGA Y GASSET, 1999). Cultura é o conjunto das ideias vitais, o que permite ao homem não apenas sobreviver, estar no mundo, mas viver em

bem-estar (ORTEGA Y GASSET, 1963). Isso nos leva a uma outra questão: o que é viver em bem-estar?

A resposta a essa pergunta deve considerar algo que aparece quando nosso autor pretende meditar sobre a técnica. Ortega y Gasset publicou uma pequena obra, *Meditação sobre a Técnica*, na qual procurou responder à questão sobre o que é a técnica. De antemão, unindo-nos a ele, podemos afirmar que da técnica – como também da filosofia, que se faz por uma técnica humana – não se espera que seja a solução para todos os problemas humanos. Entretanto, cuidando também para não cair em outro extremo, não é lícito considerá-la simplesmente como algo nocivo à vida do homem no mundo, como se pesasse sobre ela um destino implacável que não levasse a outro rumo senão à destruição humana.

Em si mesma, a técnica não é nem boa nem má, e apenas o uso que se faz dela pode ser classificado por essas categorias. Ademais, não há homem sem técnica. É uma questão existencial crucial que o homem utilize a técnica para produzir “[...] o que não existe na natureza, mas que necessitamos” (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 13). Isto implica em inventar instrumentos, ferramentas e mecanismos que não nos são dados naturalmente, mas nos servem como facilitadores da vida cotidiana. Portanto, faz-se importante criá-los a partir do domínio de certas habilidades, a fim de pô-los à disposição do homem. É, pois, pelo uso inteligente da técnica que o homem supera o primitivismo de viver sob o domínio das forças naturais. O mundo que a técnica cria é o mundo em que opera e habita o homem, não mais se distinguindo homem e técnica. Esta presta um serviço reformando natureza e circunstâncias em favor daquele:

Ser homem é ser técnico. Porque só a técnica libera o homem das necessidades materiais, permitindo-lhe a possibilidade de uma vida autenticamente humana, acima do nível biológico. O instinto se adapta à natureza, a técnica adapta a natureza ao sujeito (KUJAWSKI, 1994, p. 105).

Uma vez que, para viver, o homem precisa satisfazer suas necessidades, a vida humana demanda o esforço para realizar ditas necessidades. Todavia, e isso é fundamental, não podemos reduzir o uso da técnica apenas ao atendimento das necessidades mais básicas da vida. Temos que incluir objetivamente o que é estritamente necessário ao homem, e, do mesmo modo, muito do que se diz que lhe é supérfluo. Este – o supérfluo – revela um traço de elevação biológica, pois o homem

não carece apenas de necessidades básicas, mas anela condições materiais que lhe proporcionem bem-estar, de tal modo que o homem não apenas se esforça em viver, mas em bem-viver:

[...] vida significa [...] não simples estar, mas bem-estar, e que somente [se] sente como necessidades as condições objetivas do estar, por que este, por sua vez, é suposto do bem-estar. [...] O bem-estar e não o estar é a necessidade fundamental para o homem, a necessidade das necessidades (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 20).

Assim, é que “Será correto dizer que a técnica é um meio de satisfazer as necessidades humanas, se estas forem, portanto, entendidas no seu sentido amplo em que são função do bem-estar” (AMOEDO, 1997, p. 668). Em suma, a noção do necessário ultrapassa o conceito de estritamente utilitário.

De qualquer modo, a técnica é entendida como uma tarefa (*quefazer*) humana; algo que demandou um esforço pretérito de alguém que, não se contentando com as dificuldades naturais impostas, empenhou-se em inventar e promover aplicações práticas. Estes atos técnicos (inventar, aplicar), conforme Ortega y Gasset (1963), são postos tendo em vista: 1º assegurar a satisfação das suas necessidades; 2º conseguir essa satisfação com o mínimo de esforço; 3º criar-nos possibilidades completamente novas, produzindo objetos que não existem na natureza.

A técnica diminui demasiadamente nosso esforço para realizar algumas atividades humanas, sejam elementares, sejam de grande monta. O fato é que a técnica nos poupa “[...] as canseiras que a circunstância primariamente nos impõe” (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 31). Se a técnica nos poupa canseira, isto implica que sobrarão mais tempo para o homem, e o que ele fará desse tempo restante é algo que lhe é reservado. Ao homem lhe foi dada a possibilidade de existir, viver; contudo, esta realidade não lhe foi dada do mesmo modo (ORTEGA Y GASSET, 1963). A realidade de sua vida, precisa ser fabricada por ele próprio, de modo individual e circunstancial, porque para cada homem *sua vida* lhe é dada, mas não lhe é dada pronta, “[...] a minha vida é ela própria um *quefazer*” (AMOEDO, 2016, p. 293, grifo da autora).

Não é inoportuno insistir, vida, para Ortega y Gasset, não é meramente estar no mundo, “Vida é *quefazer*; tenho eu mesmo que preenchê-la com meu esforço, fazendo uso da minha liberdade” (KUJAWSKI, 1994, p. 62, grifo nosso). Viver é empreender esforços a fim de alcançar aquilo que ainda não temos, inclusive aquilo que consideramos como coisa supérflua. Mas de nada adianta se impor um esforço

se o homem não *sabe a que se ater*. Nesse caso, “Seu esforço esgota-se no próprio esforço e termina em melancolia” (CARVALHO, 2016, p. 428).

Todavia, não podemos colocar fé cega na técnica e tão somente nela, sob o risco de uma vida vazia. O sentido da vida humana não pode ser mensurado tecnicamente, ou seja, pela quantidade de técnicas inventadas e aplicadas. Como nos adverte Ortega y Gasset (2000, p. 99), “[...] as técnicas vivem do saber e, se este não puder ser ensinado, chegará a hora em que as técnicas sucumbirão”. Nesse sentido, sem o saber de fundo, sem a cultura, a criatividade se esvai e a técnica, uma vez perdida ou caduca, não se recupera mais.

O filosofar, segundo Ortega y Gasset, é influenciado pela forma como o homem vive em seu tempo histórico. Ora, esta vida que nos é dada não nos é dada pronta, o homem deve se ocupar em fazê-la. Ao cumprir esta faina existencial, o homem volta-se para si. Ao tentar fazer isto, não depende meramente de seu raciocínio lógico, mas também de sua imaginação. Ensimesmar-se requer imaginação. Nesta tarefa, o homem como gerifalto, volta-se à sua solidão radical ontológica, e nisto já consiste a vida circunstancial inteirando-se de si mesma. “A utilização da solidão ontológica é a expressão do sentido da vida [...]” (CARVALHO, 2012, p. 238). Ao perder o contato consigo mesmo o homem fada-se à alteração existencial, que consiste numa vida inautêntica, pois nela a vida humana se condiciona a fatores estranhos ao próprio homem. Consciente de si e do mundo, o homem ensimesma-se, no dizer orteguiano. “Com a imaginação criadora que ele desenvolve, procura compreender os mecanismos do mundo e transformá-los em seu benefício” (CARVALHO, 2012, p. 166).

Quando nossas crenças já não respondem por nossas carências nos sentimos perdidos. E como nos acharemos? “Fantasiando, inventando mundo” nos diz Ortega y Gasset (2018, p. 32). Ainda que pareça fantasmagórico pensar um ser racional dotado de fantasia, o fato é que “*a razão não é senão um modo entre muitos de funcionar a fantasia*” (ORTEGA Y GASSET *apud* KUJAWSKI, 1994, p. 105, grifo do autor). A fantasia leva a fama de ser a louca da casa. Todavia nos pergunta o filósofo: “Mas a ciência e a filosofia, que outra coisa são senão fantasia?” (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 50). Ora, as exatidões científicas são construções mentais como também são as construções poéticas, todos filhos da ‘louca da casa’ – a fantasia.

A quantidade de coisas e artefatos fantásticos – ou seja, filhos da fantasia – criados por outros homens que empenharam esforços para produzirem bens dos

quais o homem atual usufrui e se beneficia não surgiram naturalmente, não existem por si mesmos. Outros realizaram tarefas árduas, ocupando suas vidas em criar possibilidades que não só nos facilitassem a vida, mas que a tornassem plena e digna, com seu supérfluo, já que o homem anela a muito mais do que a satisfação de suas necessidades primárias.

Ideias vitais não são apenas aquelas ideias relacionadas com o que há de estritamente necessário para sobreviver, mas ainda com aquelas necessidades ainda mais necessárias, ligadas ao bem-viver; e algumas dessas necessidades não têm nada de utilitário (ORTEGA Y GASSET, 1963).

Mas o que tudo isso tem a ver com o ensino de filosofia nas escolas? Ora, um ensino que contribua para a formação cultural de qualidade dos estudantes é essencial para uma existência consciente, e é para um tipo de ensino como esse que se pede da filosofia uma contribuição. O fato é que a filosofia lida com o supérfluo, ou seja, com necessidades muito mais valiosas para o homem do que a simples utilidade; em síntese, com ideias vitais. A presença da filosofia na escola abre uma oportunidade de alimentar essa lembrança.

Passaremos, na seção a seguir, a analisar como, orientada por essa noção, a filosofia pode ser introduzida nas aulas de EM, ao mesmo tempo em que apresentaremos o ensino de filosofia e de cultura como instrumentos de combate à massificação educacional dos nossos estudantes.

5 FILOSOFIA, ENSINO E MASSIFICAÇÃO

Apresentada a noção de filosofia e cultura para Ortega y Gasset, passaremos a meditar como estas podem ser consideradas nos programas educativos de nossas escolas, de modo a servirem de instrumento contra a massificação.

Se a filosofia atravessa a dimensão existencial dos envolvidos, uma boa maneira de ensiná-la é articular esta ação (ensino da filosofia) com a realidade dos alunos e sua cultura, o que exige, por parte do professor, assumir conscientemente o seu lugar filosófico próprio, ou seja, deixar claro para si mesmo o que entende por filosofia, o que quer ao ensinar filosofia, o que deve ensinar quando ensina filosofia e o como ensiná-la. Mas, lembremo-nos, “Só há verdade na existência quando sentimos seus atos como irrevogavelmente *necessários*.” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 265, grifo nosso). Quando aplicamos esta noção à aprendizagem, conclui-se que é preciso que o estudante desperte em si o sentimento da necessidade de aprender. É o que nosso autor apresentará no início das suas *Lições de Metafísica* (ORTEGA Y GASSET, 2019a), quando recorda que antes de ensinar coisas é preciso ensinar sua necessidade.

Cumpra termos presente que, “Quem quiser nos ensinar uma verdade, que nos situe de modo que a descubramos nós.” (ORTEGA Y GASSET, 2019b, p. 54). É neste sentido que a professora Margarida Amoedo (1997) nos apresenta o ensaio pedagógico-filosófico do filósofo da razão vital, na terceira parte de sua tese, que ela denomina *Ortega e o universo educativo*. Nela, a já citada professora, nos sublinha como apanágio do educador “[...] saber fomentar as potencialidades do educando [...]. O que um mestre é capaz de infundir no seu educando transforma as potencialidades deste de pequenas sementes em frutos maduros[...].” (AMOEDO, 1997, 447). Nestas palavras evidencia-se a figura do professor na formação educacional juvenil, educação que se faz com criatividade, sem se distanciar do *esforço* e *disciplina* que o estudo insigne requer, nem tampouco nutrir ingratidão pela herança passada:

Como pedagogo tiene necesariamente que estar alerta a las nuevas aspiraciones de la juventud y motivarla. En cuanto se rebela contra lo recibido para desviarse en excentricidades, narcisismo, hermetismo, hasta falta de curiosidad por la investigación, su juicio es severo: se retrocede, y la barbarie está a la vista. (FONCK, 2001, p. 287).

A partir da interpretação aproximada e adaptada do pensamento orteguiano, pensar o ensino de filosofia no EM supõe tomada de consciência, por parte do professor, dos mecanismos e estruturas que levam os educandos à nefanda massificação educacional, para ajudá-los a, na medida do possível, tomarem as rédeas de sua formação a ponto de, realmente, preocuparem-se com ela.

A filosofia no EM, dessa forma, é pensada como instrumento de combate à referida massificação, em uma ação voltada para a revelação das falsificações ideológicas: “A busca da filosofia como atividade, é uma tentativa de desmistificação dos falsos sentidos e dos falsos significados do mundo imposto pela ideologia” (GHEDIN, 2009, p. 69). Neste sentido, conforme Carvalho (2001, p. 82), pensamos a filosofia como “[...] instrumento de reflexão” para pensar a própria existência, e por extensão, *minha própria vida*. De fato, “[...] só o ensino e a educação em geral podem assegurar o manancial de idéias (*sic*) e de bons costumes de que depende, quer o progresso nacional, quer a vida universal” (AMOEDO, 1997, p. 466). E nisto consiste a ideia de que o estudante *necessita* da educação para viver com nobreza, fruto de seu esforço em estudar, e assim *viver à altura de seu tempo*.

A forte influência do fenômeno de massificação adentrou os muros da escola. Parafraseando Ortega y Gasset (2016a; 2016b), o problema é bem mais explícito quando se trata de escolas periféricas cujos alunos estão, geralmente, em estado de maior vulnerabilidade social se comparados à maioria de seus pares de escolas não periféricas. Todavia, também nesses últimos lugares, o fenômeno da massificação se dá, não se tratando de um problema econômico, mas cultural: “A configuração valorativa do ‘homem-massa’ não segue parâmetros sociais ou econômicos específicos” (BITTENCOURT, 2010, p. 22). Segundo o texto orteguiano, o problema não surge em razão de diferença de classes sociais – embora condições materiais desfavoráveis o agravem –, mas está ligado à qualidade da transmissão da cultura que é realizada pelos sistemas de ensino ou, mais especificamente, ao juízo que se faz sobre o que é importante na transmissão da cultura.

Assim, o fenômeno de massificação atingiria qualquer estudante, indiferentemente de sua situação social ou econômica. “De fato, as massas não são classes sociais ou uma agremiação política, mas o homem massa é mais que um fato psicológico”. (CARVALHO, 2002, p. 417). O homem-massa é o resultado do desvio de conduta da sociedade ocidental, reproduzindo em larga escala o *perfil psicológico*

do menino mimado. Quando diz respeito ao estudante, esse perfil se traduz em alguém que não empreende esforço naquilo que realiza, o estudar.

Sem embargo, nos admoesta Ortega y Gasset, quando trata do tema, que estudar é uma atividade laboriosa, requer esforço. Assim, “[...] a persistência e a regularidade são requisitos básicos do êxito do estudo e, nesse sentido, a *vontade* (o que é corrente chamar *força de vontade*) tem de ser ‘reina absoluta’”. (AMOEDO, 1997, p. 451, grifo da autora). Vontade aqui não significa apenas querer coisas ou objetos, mas implica um querer vital, ou seja, “[...] ser algo diverso do que somos, mais e melhor” (SOUZA, 2020, p. 09).

É mister, para se investir contra a massificação, que o professor de filosofia deva pensar o seu próprio ensino, questionar o seu lugar no chão da escola e pensar como tornar possível a experiência dos alunos com o filosofar, a fim de que esses encontrem sentido para a própria existência no mundo, na afirmação da criatividade humana e da cultura, que não se fazem sem o despertar para a *necessidade* de estudar com autenticidade. Como estratégia de combate à massificação cultural, a filosofia parece ter a contribuir com a formação de nossos estudantes de EM. É o que investigaremos a seguir.

5.1 MASSIFICAÇÃO E FILOSOFIA NA ESCOLA

Ao lançarmos as luzes da crítica orteguiana ao nosso atual sistema de ensino básico, muita coisa é iluminada. Nas décadas entre 1960 e 1980, no Brasil, ao mesmo tempo em que a filosofia seria desprestigiada pelas críticas crescentes à metafísica e pela valorização do cientificismo, experimentou-se uma forte expansão do ensino médio que, evidentemente, foi bastante comemorada.¹²

A expansão do ensino significa, é claro, um aumento do nível cultural médio de qualquer população. Todavia, mesmo esse fenômeno pode significar muito pouco quando não se enraíza e ganha sentido na própria existência das pessoas que devem dele se beneficiar. A esse respeito, não é incomum um sério sinal de alerta:

¹² Essa também era a realidade estudantil da Espanha de Ortega y Gasset, uma vez que lá “[...] o número de alunos aumentou incrivelmente; a variedade e as potencialidades dos recursos técnicos não param de crescer e desafiar a vida escolar em todas as frentes” (AMOEDO, 1997, p. 590).

Demo-nos conta, porém, da grande abstração que a escola representa para o estudante e da fragilidade dela própria em responder às demandas sempre mais crescentes de crianças, jovens e adolescentes quase sempre alijados da palavra quando o tema é sua própria educação (MATOS, 2015, p. 370).

O intervalo sem a presença do ensino de filosofia no EM é herdeiro e contribuinte do processo de massificação cultural – no sentido orteguiano – a que se submeteu o nosso sistema de educação; porém, sua reinserção, *per si*, não é, em absoluto, garantia de que o caminho contrário tenha sido tomado. Não só porque a filosofia não é e nunca foi um remédio para todos os males, mas também porque existem péssimas filosofias, pelo menos quando estas filosofias já estão anacrônicas e já não dão conta do espírito do tempo atual e que, antes de combatê-lo, contribuem com esse estado de coisas (SOUZA, 2020). Com a reinserção do ensino de filosofia como disciplina curricular obrigatória, espera-se seu contributo para formação integral dos educandos. Formação que dê sentido às suas existências e favoreça a compreensão do mundo que os cerca. Mas, como é sabido, a filosofia pode também ser instrumento ideológico, incluindo da ideologia do cientificismo que está na base da massificação.

Na ótica orteguiana, a contribuição do ensino de filosofia aos educandos liga-se à transmissão da cultura, formação cultural, *παιδεία*. Transmissão que se dá por um “[...] jovial rigor intelectual [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 121). Sua crítica contra a massificação intelectual acusa a fragmentação do conhecimento (“especialismo”) como um de seus instrumentos; este tipo de saber que limita o indivíduo culturalmente, naufrago da vida, isolado em sua faltosa capacidade comunicativa, e submetido à barbárie, à prisão das especializações técnicas.

A perda da cultura e das ideias vitais, nos leva a confundir o sentido da vida: o homem torna-se inapto a entender sua própria existência, cai na mediocridade, torna-se homem-massa. Infelizmente, o número de homens desse tipo tem aumentado consideravelmente, a ponto de tornar-se o homem médio. É o tipo que acusa nosso filósofo, “[...] *inculto* ou um *novo bárbaro*” (AMOEDO, 1997, p. 571, grifo da autora), isto é, aquele que não domina “[...] o sistema de ideias e convicções de sua época, por mais que saiba de uma determinada área, ou profissão” (AMOEDO, 1997, p. 571). O *novo bárbaro* é incapaz de entender o que há a sua volta, não compreende seu lugar no mundo, aliena-se facilmente, perde sua criatividade e torna-se objeto de

manipulação por precisar que alguém ou, melhor ainda, que a moda lhe diga o que fazer e como viver:

[...] isso é o que faz o homem médio e a mulher medíocre, ou seja, a imensa maioria das criaturas humanas. Para elas, viver é entregar-se ao unânime, deixar que os costumes, os preconceitos, os usos e os chavões se instalem em seu interior, façam-nos viver e tomem sobre si a tarefa de fazê-los viver [...] ficam assustados e então se preocupam em se despreocupar (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 255 - 256).

O ensino da filosofia da razão vital e histórica fornece elementos elucidativos a fim de compreender o processo de massificação ocorrido. *Pari passu*, apresenta o ensino filosófico e da cultura como alternativas à barbárie “civilizada”, resultado da fragmentação do saber (ORTEGA Y GASSET, 1999, 2016a, 2016b), porém, este ensino deve despertar nos estudantes um desejo em concebê-lo, daí a carência de uma *atmosfera cultural* favorável à aprendizagem: “As coisas não nos interessa porque não encontram em nós superfícies favoráveis onde refratar-se, e é *necessário* que multipliquemos os feixes de nosso espírito a fim de que inumeráveis temas cheguem a feri-lo”. (ORTEGA Y GASSET, 2019b, p. 18, grifo nosso).

Naturalmente, com a reinserção do ensino de filosofia no EM urge inquiri-la de sua função filosófico-pedagógica na escola, afinal, o que pode e deve fazer a filosofia quanto à formação cultural dos discentes, de tal modo a evitar a reprodução das massas?

Há uma diferença muito grande entre se aproveitar dos fenômenos das massas, aprendendo mecanismos para controlá-lo, utilizando-o para a realizações de fins ideológicos, como pode fazer uma péssima teoria – inclusive filosófica –, e estudá-lo a fim de combatê-lo. É a essa segunda iniciativa que se dirige a filosofia de Ortega y Gasset, sem compromisso com metas meramente utilitárias.

Nesse sentido, há algo no ensino de filosofia que não se coaduna – nem o deveria – com nenhum plano de ensino oficial. Geralmente, os programas de ensino são cancelados por governos e, no melhor dos casos, por estados, a partir de uma concepção geral da vida pública segundo a qual se pensa uma fórmula de realização mais ou menos de acordo com certas metas de utilidade. O homem-massa, sabe-se, é vítima de um amplo projeto político-educacional desse tipo, que falha por apoiar-se em uma visão limitada da vida, marcada pela supervalorização do conhecimento positivo e do tipo de ciência que o substancia em detrimento da cultura. A filosofia não

pode ser transformada em uma disciplina escolar voltada para alguns lugares-comuns; nem se definir como um saber de instrução genericamente moral, formadora de cidadãos úteis a um projeto de estado, muito menos de governo. Segundo Ortega y Gasset (1982), não é, nem deve ser função da escola, tampouco da filosofia, formar *cidadãos úteis* às finalidades de qualquer Estado. A filosofia não deveria se prestar a docilizar, moralizar as pessoas ou torná-las cidadãos exemplares. Do mesmo modo, “A pedagogia não deve subordinar-se a fins políticos, o que representa, por um lado, um dos factores do anacronismo a combater, por outro, um empobrecimento da obra educativa [...]” (AMOEDO 1997, p. 557). É bem verdade que pode ocorrer que as finalidades do Estado se identifiquem com as finalidades da educação filosófica, mas não porque a filosofia deva servir ao Estado.

A contribuição da filosofia, segundo a perspectiva orteguiana, estaria em assegurar o espaço criativo de conhecimento e realização da vida, no interior do processo educativo. Comprometida com a vida, a filosofia não deve se preocupar em oferecer fórmulas, pelo contrário, deve se conservar problemática, inclusive em relação a si mesma e a seu ensino. A contribuição da filosofia está em promover o engajamento criativo com a vida, ensinando a lidar com as circunstâncias que se apresentam como possibilidades de escolhas. Nesse sentido, aplicada à escola, teria a função de auxiliar o estudante a entender suas alternativas, a si mesmo e suas circunstâncias; a se perceber no mundo, agir nele, modificá-lo, o que passaria pelo aprendizado do “[...] sistema vital das ideias de cada época” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 63). Em suma, a filosofia é um exercício constante de fuga da morte, uma alternativa ao *periculum mortis*, do envelhecimento e da perda da qualidade de vida:

A vida é um caos, uma selva selvagem, uma confusão. O homem se perde nela. Mas sua mente reage diante dessa sensação de naufrágio e perda: trabalha para encontrar, na selva, ‘vias’, “caminhos”; isto é, idéias (sic) claras e firmes sobre o Universo, convicções positivas a respeito do que são as coisas e o mundo. O conjunto, o sistema delas, é a cultura no sentido verdadeiro da palavra; portanto, tudo ao contrário de ornamento. Cultura é o que se salva do naufrágio vital, o que permite ao homem viver sem que sua vida seja uma tragédia sem sentido ou um aviltamento radical (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 62).

O contrário dessa formação cultural – dado que cultura não pode senão ser geral –, é, com efeito, a especialização do saber, que hodiernamente norteia as academias de ensino, assim como exerce forte impacto nas escolas secundaristas. O *novo bárbaro* é seu produto. Para Ortega y Gasset (2016a, p. 190): “O especialista

‘sabe’ muito bem seu pedaço mínimo do universo; mas ignora todo o resto radicalmente”. Não é à toa que nosso filósofo considera que uma nação se faz forte quando o faz integralmente, sendo o sucesso de seu sistema escolar o reflexo de seu sucesso geral civilizacional (ORTEGA Y GASSET, 1999).

Ademais, é preciso observar que a perspectiva ontológica de Ortega y Gasset vai além do idealismo, que coloca ênfase no sujeito, no que diz respeito ao conhecimento, como também supera o realismo, que defende uma realidade com um sentido independente dos sujeitos. Diversamente, o mundo da realidade é aquele do sujeito com suas perspectivas, ou seja, suas circunstâncias. “O resultado é que existe eu no mundo, eu e o mundo exterior, inseparáveis um do outro”. (CARVALHO, 2002, p. 58). A perspectiva do sujeito, que interpreta o fenômeno de sua existência, prevalece neste modo de pensar e fazer filosofia, sobretudo quanto à experiência do saber vivenciado, o eu coexiste com o mundo em um mesmo ato ontológico. Neste sentido, o erro de Descartes foi concluir que existimos porque pensamos, quando “[...] é a vida que nos obriga a pensar – pensamos porque vivemos” (AMOEDO, 1997, p. 610).

Isso posto, passaremos a pensar como esta noção do ensino de filosofia pode ser introduzida nos programas educativos de nossas escolas, a partir do pensamento orteguiano.

5.2 A FILOSOFIA QUE VAI À ESCOLA: O QUE ENSINAR?

Ao nos depararmos com a realidade do EM, o *chão da escola*, por assim dizer, percebemos o quão aquele espaço é influenciado por opiniões, preconceitos enraizados, acúmulo desordenado de saberes e soluções artificiais que não levam em conta a necessidade de oferecer um caminho para iluminar o sentido da existência da juventude que lá está, não enfrentando seus problemas reais. A escola é vista geralmente como o lugar de transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade que a promove; entretanto, não só o conhecimento envelhece, como, pelo mesmo processo que leva ao seu envelhecimento em uma velocidade cada vez mais rápida, ele se acumula de modo inabarcável. O que fazer em uma situação como essa? E mais: como o ensino de filosofia pode ser feito em uma situação como essa? E ainda, como potencializar nos estudantes a necessidade de aprender? Já dizia nosso autor: “Em minha opinião, toda *necessidade*, caso seja potencializada, chega a

converte-se em um novo âmbito da cultura”. (ORTEGA Y GASSET, 2019b, p. 29, grifo nosso).

Ao terem contato com a filosofia, espera-se a tomada de consciência por parte dos jovens sobre a importância de compreender o espaço e o tempo em que vivem. É verdade que o chão da escola é um lugar privilegiado onde jovens e adolescentes convivem e constroem sentido para suas vidas. O desafio do ensino de filosofia nesse espaço é afetá-los com a experiência do filosofar e, assim, torná-los capazes de compreender a si mesmos e ao mundo, suas circunstâncias, e a partir daí perceberem que há alternativas à massificação produtora de rebanhos e do “ideal do débil”, ou seja, como afirma Ortega y Gasset (2016b, p. 256), daquele para o qual “[...] fazer o que todo mundo faz é sua preocupação”.

Contra isso, o ensino de filosofia deve despertar cada aluno a realizar-se a partir de sua perspectiva singular, e encontrar sentido para a própria existência, independente das estruturas de dominação e de seus mecanismos de produção de identidades repetidas. Nesse sentido, como afirma Cerletti (2009, p. 77), “[a] filosofia é uma construção [...] que deveria ter vitalidade de atualizar-se todos os dias”. Atualizando a filosofia de Ortega y Gasset, temos não só um instrumento de combate contra o fenômeno de massificação educacional no EM, como também um gigantesco ensaio de ação pedagógica.

A pedagogia vitalista de Ortega y Gasset nos leva a pensar a vida enquanto valor humano primeiro: “Nesta, o filósofo constata que a vida é elementar à cultura, uma vez que esta é a manifestação da primeira e, portanto, posterior a ela” (OLIVEIRA; CASTRO-FILHO, 2016, p. 70). Ora, todas as coisas são para qualquer homem porque são vividas, inclusive a cultura. Poderemos dizer com Ortega y Gasset (1999) que a cultura, assim com a filosofia, está a serviço da vida e não o oposto. “A *cultura* representa para o ser humano, [...] a única possibilidade de ser autêntico, de cumprir o seu programa intransferível de vida pessoal, e o seu contrário é a *barbárie* sob várias formas” (AMOEDO, 1997, p.553, grifo da autora).

Contudo, algo a esse respeito deve ser lembrado: viver no mundo não pode ser reduzido a viver meramente daquilo que é estritamente necessário, mas implica também aquilo que é *supérfluo*, ou mais propriamente, o *supérfluo* para o homem se torna necessário (ORTEGA Y GASSET, 1963). Como já consideramos, pelo uso da técnica, o homem não só sobrevive no mundo, mas modifica a si mesmo e à natureza para viver em bem-estar.

Não é preciso dizer que o bem-estar implica não apenas em condições materiais adequadas ou confortáveis, como desejaria o protótipo do homem burguês, cuja meta maior na vida é a comodidade (ORTEGA Y GASSET, 1963). A preocupação do ensino e da pedagogia se alarga para abarcar a extensão do que é necessário ao homem sem ser estritamente útil à sua vida. E o que esperar da filosofia quanto a isso?

A filosofia não necessita nem de proteção, nem de atenção, nem da simpatia da massa. Cuida de seu aspecto de perfeita inutilidade e, com isso, liberta-se de toda submissão ao homem médio. Tem consciência de ser essencialmente problemática, e abraça alegremente seu livre destino de Pássaro do Bom Deus, sem pedir a ninguém que se lembre dela, nem recomendar-se, nem defender-se (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 159).

A filosofia, além de não dever querer ser útil – porque isso a rebaixaria –, não pode ser prisioneira de fórmulas fechadas, porque ela não pode deixar-se envelhecer com as modas. Isso seria seu fim, já que pretende ser um farol para todo tempo novo. Portanto, fórmulas que não sejam suficientemente abertas, não poderiam funcionar no que diz respeito a seu ensino.

Em razão dessa mesma lógica, quanto à filosofia no EM, evidentemente, é preciso haver uma certa calibragem em relação ao seu ensino ou, mais propriamente, ao filosofar. Com efeito, evidentemente, não se pode ensinar filosofia no EM sem levar em consideração as condições vitais de nossos estudantes. Em *Missão da Universidade*, Ortega y Gasset (1999) nos traz uma pista importante para lidarmos com questões desse tipo. Fazendo referência a outro grande problema da educação atual, ou seja, à transmissão da quantidade infindável de conhecimentos acumulados pela cultura contemporânea, o filósofo espanhol indica uma fórmula para se chegar a um equilíbrio. Ele falará do *Princípio da Economia do Ensino*.

A seu respeito, Ortega y Gasset (1999), em *Missão da Universidade*, adverte para a consideração de três variáveis: 1) o tempo que dispomos para esta atividade; 2) a quantidade de coisas a serem ensinadas; 3) a capacidade de aprendizagem de nossos educandos.

O problema é muito sério. Nunca como atualmente – Ortega y Gasset falava na década de 30 do séc. XX, mas seu discurso ganha ainda mais atualidade ao passar do tempo – houve tanta informação acumulada e coisas a serem ensinadas. Se nas escolas antigas e medievais a instrução implicava uma atmosfera de mistério em torno

dos conteúdos a serem ensinados – muitas técnicas e conhecimentos eram transmitidos, literalmente, sob a forma de segredos –, que não eram lá muito abrangentes, já que existiam figuras humanas que reuniam em si conhecimentos sobre tudo o que havia para saber, a partir da modernidade a preocupação com a instrução transforma-se na da escolha, dentro do universo imenso de informações, do que é essencial para ser ensinado (ORTEGA Y GASSET, 1999). A atividade docente, então, radicaliza-se no que concerne à necessidade de escolher o que ensinar e como ensinar para quem precisa aprender. Evidentemente, isso não seria um problema se os sujeitos da aprendizagem também não possuíssem suas próprias condições a serem respeitadas: “Se a infância e a juventude durassem cem anos cada uma, ou a criança e o jovem possuíssem memória, inteligência e atenção em dose praticamente ilimitada, não existiria a atividade docente” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 80). Porém as condições estão aí e não podem ser desprezadas. Daí a necessidade de submeter o ensino a um princípio econômico: “[...] ensinar *apenas* o que se *pode* ensinar, ou seja, o que se *pode aprender*” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 99, grifo do autor).

Como, porém, determinar esse *minimum* – e leia-se: *essencial* – a ser oferecido pelos docentes e, conseqüentemente, pela escola? A resposta orteguiana é muito clara:

Submetendo a fabulosa multidão de saberes a uma dupla seleção: 1º) ficando apenas com aqueles considerados estritamente necessários à vida do homem que hoje é estudante. A vida verdadeira e suas inevitáveis premências é o ponto de vista que deve nortear esse primeiro golpe de poda. 2º) Isto que ficou para ser julgado estritamente necessário tem de ser ainda reduzido ao que, de fato, o estudante pode aprender com soltura e plenitude. Não basta que alguma coisa seja necessária. Talvez, mesmo assim sendo, supere praticamente as possibilidades do estudante, e seria utópico fazer espalhafatos sobre seu caráter imprescindível. Não se deve ensinar senão o que se pode aprender de verdade. Neste ponto urge ser inexorável e agir a qualquer preço (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 85-86).

Por esta ótica, vislumbramos a sugestão não simplesmente de *poupar nas matérias ensinadas*, mas, sobretudo, de levar em conta o perfil circunstancial do próprio estudante ao fazer isso: *o que ele é, e o que ele precisa saber para viver* (ORTEGA Y GASSET, 1999). Considerar o aspecto biográfico geral do estudante, quem ele é, torna-se imperativo para que se possa ensinar apenas o que se pode aprender, como já mencionado.

Sobre este aspecto, é ao estudante médio e não ao excepcional que deve mirar o Ensino a fim de tornar sua tarefa possível, realizável. “Toda a educação [...] deve

pautar-se pelo que é *mais preciso* e pelo o que é *possível* ao homem aprender e não projectos delirantes que não atendem às suas carências e capacidades” (AMOEDO, 1997, p. 592).

Reforçando essa ideia de poda naquilo do que deve ser ensinado, e também do sentido da necessidade em estudar, nos reportamos para uma passagem de *Lições de Metafísica*. Numa aula de título *Sobre el estudiar y el estudiante*, Ortega y Gasset (2018) contextualiza o problema não só da inautenticidade do estudante contemporâneo, que estuda sem sentir nenhuma necessidade íntima disso, como também da atividade de ensino: “Carregada com o peso do acúmulo de informações sempre crescente, a pedagogia tem contribuído para a falsificação do estudar e do estudante” (SOUZA, 2020, p. 14). Nesse texto, Ortega y Gasset (1998, p. 17) alude a uma expressão de São Francisco que nos ajuda a clarificar estas questões. Costumava dizer o santo: “Necessito de pouco, e desse pouco necessito muito pouco”. A segunda parte da oração franciscana revela uma necessidade mais íntima e autêntica. É desta que os estudantes carecem sentir para que façam do estudo uma tarefa vital, e não o *quid pro quo* que se tornou nosso Ensino com o amontoado de conteúdo, dos quais os estudantes, efetivamente, não dão sequer conta.

Alertados contra o perigo da fragmentação do saber (“especialismo”), nossos jovens estudantes deveriam ser sujeitos de uma formação que agregaria *grandes disciplinas culturais*, as quais deveriam integrar o currículo escolar. Para a professora Amoedo (2001) – em acordo com as observações feitas pelo próprio Ortega y Gasset (1999) na década de 30 do século XX – este currículo contemplaria a atual imagem física do mundo, os temas fundamentais da vida orgânica, o processo histórico humano, o funcionamento da sociedade, assim como o conhecimento do Universo numa perspectiva filosófica. Esta redução ao *minimum*, tem estreita relação com o previsto por Ortega y Gasset quando pensou na formação de uma Faculdade de Cultura, algo que poder-se-ia aplicar ao ensino básico dado as semelhanças daquela estrutura da qual falara nosso filósofo com as atuais do modelo que se estabeleceu no EM, pensado como lugar de formação universal. Não seria arriscado dizer que o ensino do uso das tecnologias para a comunicação também contribuiria para que o estudante médio vivesse *à altura de seu tempo*.

Assim, Ortega y Gasset alerta para algo que não tem sido bem observado em nossos sistemas de Ensino, quiçá por ingenuidade ou desejo de que a realidade fosse outra: o modo de existência de cada homem é limitado de acordo com suas

circunstâncias, e, assim, de acordo com suas disposições. Por exemplo, nem todos terão disposição para a pesquisa científica:

Não vale ‘idealizar’ nem nos apresentar como ideal que todos os homens sejam de ciência, sem se encarregar muito bem de todas as condições – umas prodigiosas, outras semimórbidas – que normalmente tornam possível o cientista [...]. Aquele que tiver vocação para médico e nada mais, que não flertar com a ciência, fará apenas uma ciência medíocre. E já é muito e já é tudo, se for bom médico. A mesma coisa digo daquele que vai ser professor de História em uma escola de 2º grau. Não é um erro confundi-lo na Universidade, fazendo-o acreditar que vai ser um historiador? O que se ganha com isso? É fazê-lo perder tempo com o estudo frustrado de técnicas necessárias para a ciência da História, mas sem sentido para um professor de História, e impedir que ele chegue a possuir uma ideia clara, estruturada e simples do quadro geral da história humana, que é sua missão ensinar (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 92-93).

Como é quase impossível uma educação individualizada, ainda mais em uma época de democratização do ensino, é preciso considerar a disposição em aprender do estudante normal; não a do estudante excepcional, nem muito menos do medíocre (ORTEGA Y GASSET, 1999). Uma vez que “[...] a inteligência é uma mesma em todos, ainda que uns tenham dela uma porção maior que os outros” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, 117)¹³, é bem verdade que o estudante excepcional aprenderá mais e o medíocre, menos. Quanto a isso, adverte-nos Ortega y Gasset (2016b, p. 110): “[...] há quem veja mais que os outros, e esses outros não podem fazer outra coisa corretamente a não ser aceitar essa superioridade quando ela é evidente”. A vida tem demandas que nos diferenciam, “Ortega denomina plebeísmo tratar como iguais os diferentes” (CARVALHO, 2002, p. 419). Mas, para encontrar uma fórmula justa a ser aplicada a um ensino que se tornou democrático, deve-se optar pelo parâmetro do aluno-médio, a imensa maioria.

Ademais, se o ensino não pode ser aprendido, se perderá como ensino. É por isto que Ortega y Gasset (1999) critica a ânsia de se oferecer tudo aos estudantes, como se fosse possível tudo ser aprendido. Mas deve ser aqui acrescentado que sua crítica também se dirige contra o erro de não se oferecer o essencial, procurando igualar para baixo os desiguais. É fundamental pensar um modelo de Educação que seja possível e realizável dentro de nossas circunstâncias e da melhor forma possível. Uma das funções mais importantes do professor e da pedagogia está justamente em

¹³ Ortega y Gasset (2016b) distingue entre a *mesmidade* da inteligência humana, enquanto mesma racionalidade ou ordem por meio da qual a vida vem à luz, e a diferença da capacidade de atuá-la de acordo com as diversidades individuais.

selecionar o que é vital, ou estritamente necessário ao aprendizado dos estudantes, de uma parte, e – como ainda assim a dose poderia ser excessiva –, dentre o que é vital, selecionar o que pode ser apreendido pelo estudante, tomando como parâmetro o estudante médio (ORTEGA Y GASSET, 1999), “[...] porque, não sendo possível ensinar tudo, é preciso escolher dentro do possível o fundamental” (AMOEDO, 1997, p. 542).

Assim, novamente insistimos, a sugestão é de não apenas poupar quanto ao que é ensinado, ensinando apenas o necessário ou vital – sem esquecer que o necessário vai além do que é estritamente preciso para sobreviver nesse mundo –, mas de levar em conta o perfil circunstancial do próprio estudante. Levando em conta as capacidades de aprendizagens desiguais, não podemos partir da perspectiva dos estudantes mais capacitados intelectualmente, tampouco dos menos. Urge pensar o estudante mediano, e ensinar-lhe o que é vital para seu bem-estar no mundo dentro do que ele pode aprender de verdade. Em síntese, considerar o aspecto biográfico do estudante em geral é essencial para que se possa ensinar apenas o que se pode aprender.

Por conseguinte, o professor de filosofia de estudantes secundaristas deve ter em mente que “[...] a formação do aluno iniciante deve ser considerada de forma muito diversa daquela do especialista [...]” (RODRIGO, 2009, p. 22). Não podemos, ingenuamente, querer ensinar todo o arcabouço filosófico aprendido nos cursos superiores aos estudantes de EM, pois as limitações em sua capacidade de aprender, bem como o parco tempo semanal dedicado às aulas de filosofia impediria este intento. De nada nos serviria empanturrar os estudantes com um gigantesco arcabouço de saberes dos quais não dariam conta. Como nos diz Sánchez (2010, p. 31), “[...] o homem precisa aprender uma quantidade imensa de coisas e, ao mesmo tempo, possui capacidade individual extremamente limitada para aprender”. Reconhecer a incapacidade humana em conhecer, nesse século XXI, tudo o que foi produzido ao longo dos tempos, tem como consequência pedagógica a necessidade de selecionar (podar) os conhecimentos vitais aos nossos estudantes. Aqueles que se inclinam a uma formação mais sólida em filosofia, evidentemente, devem ser estimulados pelo professor a um estudo mais incisivo, mas essa não deve ser uma regra para todos.

Se o ensino não pode ser aprendido, se perde como ensino e transforma-se em outra coisa. Ensinar é uma atividade transitiva em relação ao aprender: “Se o aluno

não aprende, o professor não pode dizer que ensina, apesar da competência de seu discurso 'magistral'. Ensino e aprendizagem passaram a ser concebidos como noções correlatas: só existe ensino se alguém aprende" (RODRIGO, 2009, p. 21-22,). Para que haja ensino-aprendizagem, é preciso o esforço pedagógico da seleção "ficando apenas com aqueles [conteúdos] considerados estritamente necessários à vida do homem que hoje é estudante" (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 86).

Mas de nada adianta elencar as dificuldades de nossos estudantes de EM se não nos propusermos a amenizar as dificuldades culturais que os nossos secundaristas trazem consigo. Pensamos que uma função pedagógica de salutar importância para o ensino de filosofia na escola secundarista seria promover a capacidade em nossos estudantes de "[...] não se deixar levar pelo que pensa a multidão; não se deixar influenciar pela opinião alheia, mas formar a própria; reconhecer os homens de valor intelectual e moral e desconfiar da opinião da maioria" (CARVALHO, 2002, p. 468).

Desse modo, seria possível estabelecer uma função didática para o ensino de filosofia, enquanto formação de uma visão geral sobre a própria existência, além de constituir habilidades necessárias ao desenvolvimento intelectual de qualquer estudante. Mas, para isso, é preciso que o estudante articule esta prática pedagógica, à luz de uma filosofia ocupada em apontar o que é viver. (CARVALHO, 2002).

Isso exposto, meditemos mais propriamente, a seguir, sobre como realizar esse ensino, o que se liga primariamente não à transmissão de conhecimento filosófico, como veremos, mas ao aprendizado da necessidade de se aprender filosofia.

5.3 FILOSOFIA E VIDA: COMO ENSINAR?

Os desafios e problemas encontrados na escola, sobretudo o fenômeno de massificação que ora investigamos, são apresentados à filosofia e dela se espera uma contribuição no resgate do naufrágio em que se encontra o nosso ensino, em parte por razão dos programas propostos pela mesma escola. No entanto, não é lícito exagerar: "A filosofia tem uma contribuição a dar, mas de modo algum pode ser encarada como um milagre" (SOUZA; TEIXEIRA NETO, 2012, p. 48). Como também não seria razoável "[...] propor as teses orteguianas como panaceia para todos os problemas" (AMOEDO, 1997, p. 32).

A proposta pedagógica de Ortega y Gasset (1999; 2016a; 2016b; 2020), como já observado, cuida em explicitar a ligação entre filosofia e vida, e propô-la como uma meta para os programas educativos, o que importa também no EM. Uma de suas orientações fundamentais está em defender uma pedagogia que assegure a transmissão da cultura, ou do conjunto de ideias vitais de cada época, como elemento substancial à elevação da qualidade moral da civilização e ao combate à produção do homem massa. Se essa falência educacional permanecer, ao se insistir na atitude que leva ao afastamento do necessário, não haverá outro ser senão o massificado, substrato dos programas educativos que massificam intelectualmente nossos estudantes, a um passo de se tornarem aquilo que Ortega y Gasset (1999; 2016a) chama de *novo bárbaro*, ou seja, um monstrengo social distante da vida, de seu tempo, de sua própria cultura; homem ou mulher indiferentes, despreocupados em decidir-se, pois renunciam a sua consciência na tomada de decisões; abandonam seu destino, dissolvem-se na multidão (ORTEGA Y GASSET, 2016a). Ora, “O mundo vital se compõe para mim, em cada instante, de um poder fazer isto ou aquilo, não de um ter obrigatoriamente de fazer isto e só isto” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 245). A vida é um decidir-se ante às possibilidades circunstanciais e não apenas uma determinação fatalista imposta, muito menos pela institucionalização do saber ou pela força dos currículos e programas oferecidos aos estudantes. Por outro lado, porém, há na vida uma tragicidade, porque essa liberdade de escolha diante das possibilidades não é ilimitada:

A vida, de fato, deixa uma margem de possibilidades dentro do mundo, mas não somos livres para estar ou não neste mundo que é o de agora. É possível renunciar à vida, mas, se vivemos, não é possível escolher o mundo em que se vive. Isso dá à nossa existência um cariz terrivelmente dramático. (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 223).

Assim, continua nosso filósofo, não vivemos num mundo previamente escolhido, mas “[...] caído, submerso, projetado num mundo impermutável, [...] sem nossa anuência prévia, naufrago [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p.223). E, uma vez que somos arremessados no mundo, encontramos-nos diante de um problema que somos nós mesmo que temos que resolver: decidir o que vamos ser, dentro das possibilidades circunstanciais.

Viver à altura do tempo, conscientemente, é ser capaz de escolher e escolher bem de acordo com as próprias possibilidades e circunstâncias. A escola é lugar

privilegiado de construção da tomada de consciência de si, do aprendizado de como assumir as rédeas da própria existência, já que o que somos “[...] não está predeterminado, resolvido de antemão, mas nós é que precisamos decidi-lo [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 225). Em suma, as escolhas exigem, por parte de alguém, uma preocupação com o que ele se ocupa, qualificando a própria vida. O *vitalismo orteguiano* traduz o entusiasmar-se do homem com as atividades com as quais ele se ocupa como sendo o sentido dessa vida qualificada. Essas atividades não se produzem espontaneamente no homem, é mister que ele as queira, que as necessite, e que se esforce em sua realização: “A ciência, a arte, a justiça, a gentileza, a religião são órbitas de realidade que não invadem barbaramente nossa pessoa como faz a fome ou o frio; só existem para quem tem vontade delas”. (ORTEGA Y GASSET, 2019b, p. 54-55). Dentro destas tarefas, está o estudar, que é “[...] uma atividade inexorável do homem.” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 99).

Na primeira aula de suas *Lições de Metafísica*, nosso autor dirá que o estudar, como uma tarefa humana, tem sido geralmente traído pelo estudante. O estudante comum, no melhor dos casos, dedica-se ao estudar como a uma obrigação; sem sentir nenhuma necessidade íntima, autônoma, imediata por ele. Mas nada de grandioso pode ser realizado em tal estado de coisas. O estudar, e com ele o conhecimento e a cultura, apenas dá frutos significativos – e é por isso que essas ocasiões são tão raras – quando se o pratica como resposta a uma necessidade real (imediata), a uma preocupação que realmente se tem (ORTEGA Y GASSET, 2000).

Com efeito, ainda em *Lições de Metafísica*, o filósofo nos acena para a diferença entre a necessidade mediata e a necessidade imediata que tem o estudante ao se deparar com esta atividade que chamamos estudar. Ora, dizemos que uma necessidade é mediata quando não sentimos vontade *querida* em realizar algo, mas que me é imposto de fora. Quando isto ocorre, o homem se vê “[...] numa situação equívoca, bivalente, porque equivale à sugestão de que faça sua – ‘aceitar’ quer dizer isto – uma necessidade que não é sua” (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p. 16). Sendo assim, o sujeito é forçado a uma necessidade que não é sua, convocado a uma ficção. Logo, um estudante que é mediatizado em sua necessidade em estudar, ainda que se mantenha em boa vontade, provavelmente continuará na falsidade da ficção aludida. Por outro lado, chamamos de necessidade imediata aquela que é autêntica pois brota no seio do estudante. O estudante, *velis nolis*, tem que “[...] assimilar o saber acumulado, sob pena de sucumbir individual ou coletivamente” (ORTEGA Y

GASSET, 2019a, p. 27). Já nos adverte o filósofo, teríamos prejuízos incalculáveis se uma geração deixasse de estudar, portanto, é vital que os estudantes sintam necessidade imediata, autóctone e autêntica de estudar.

Este é um desafio que a pedagogia orteguiana nos acena. Consoante Carvalho, (2002, p. 468), “A artificialidade da condição de estudante explica tantos fracassos na aprendizagem, e os fracassos são primariamente do professor e da escola que fracassam em sua missão”. Daí ser condição vital esse desafio ser enfrentado. No entendimento de Ortega y Gasset, a solução desse problema:

[...] não consiste em decretar que não se estude, mas em reformar profundamente esse fazer humano que é o estudar e, conseqüentemente, o ser do estudante. Para isso é preciso virar do avesso o ensino e dizer: ensinar não é primária e fundamentalmente senão ensinar a necessidade de uma ciência, e não ensinar a ciência cuja necessidade seja impossível de fazer o estudante sentir. (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p.29)

O aluno não perceberá o sentido de estudar aquilo de que não sente falta. Não será atraído a estudar se aquilo que se lhe oferta não está na base de suas inquietações mais fundamentais, advindas da necessidade de compreender-se a si, de compreender os outros e o mundo.

Com efeito, se se atende à pessoa do educando, ver-se-á que ele apenas aprende o que se lhe apresenta como resposta a uma pergunta por si sentida. De nada serve, por conseguinte, querer ensinar-lhe algo se antes ele não sentir verdadeira precisão de o aprender. (AMOEDO, 1997, p. 632).

Tornaram-se lugar-comum as críticas sobre a indiferença e o pouco caso de nossos estudantes de EM, ainda mais em relação a disciplinas encaradas como não “prioritárias” – supérfluas –, como a filosofia. Eles não veem sentido na filosofia, sendo submetidos a um ensino engessado pelas ciências positivas e técnicas, que não tematizam seus pressupostos e, muito menos, o viver, pressuposto de qualquer pressuposto, como problema. Ademais, o uso doutrinal e ideológico da filosofia em sala de aula, como instrumento de militância, faz com que ela mesma perca seu sentido, transformando-se em sua própria antípoda: uma teoria refém de ideologias que aprofundam o fosso no qual está lançado o homem-massa, incapaz de julgar porque incapaz, não simplesmente de aderir a instâncias últimas – o que faz com toda facilidade colocando nesse posto suas ideologias –, mas de se pôr o problema de se dever a elas aderir ou não. Ora, esse problema é uma questão fundamental para nossa época:

[...] todas essas instâncias últimas – tanto de ordem teórica como de ordem prática – se contraem ou reduzem a uma: a fé na razão, como fé num instrumento universal que o homem possui para resolver seus problemas. Por razão entendemos a capacidade de pensar com verdade, portanto, de conhecer o ser das coisas. A idéia (sic) de razão inclui dentro de si, pois, os temas verdade, conhecimento e ser. [...] E agora nos damos conta, com superlativa surpresa, de que jamais tinham sido investigados de frente e fundo os aludidos temas, pela simples razão de que até o presente não haviam sido autêntica e dramática questão para o homem, o que serve de prova indireta de que não basta a simples e caprichosa curiosidade para investigar satisfatoriamente um enigma, mas que é preciso esperar que esse enigma se converta em assunto autêntico e vital para o homem (ORTEGA Y GASSET, 2020, p. 228-229)

É urgente romper com essas inclinações. Um dos modos de fazer isso é estimular o estudante a se interessar por sua própria formação educacional, pela constituição de seu poder de decisão, por sua liberdade, pelos problemas de sua época, pelas escolhas que se lhe apresentam, pela natureza de sua razão. Para tanto, ele precisa encontrar sentido no estudo que realiza, precisa aprender a amar suas circunstâncias:

O entendimento é uma lanterna que precisa ser guiada por uma mão, e a mão precisa ser movimentada por um desejo preexistente por este ou aquele tipo de coisas possíveis. Definitivamente, só se encontra o que se busca, e o entendimento encontra graças ao amor que busca. (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 173).

Para evitar a barbárie não basta saber o que ensinar, mas é preciso pensar em como ensinar. E quanto a isso, em nosso tempo, no qual o ensino tornou-se até certo ponto obrigatório, é preciso levar em conta o problema do desinteresse. Uma reforma de nossa educação exige, segundo nosso filósofo, virar a educação de ponta cabeça para que ela se concentre no essencial, que é esse amor que funda a busca (ORTEGA Y GASSET, 2019a).

O ensino cientificista não dá conta dos problemas vitais que angustiam o estudante. Na verdade, esse tipo de ensino é ainda refém de uma concepção de ciência que já caiu em desuso para a cultura mais elevada, a qual se apoiava na crença em uma razão pura e capaz de atingir, pelos procedimentos positivos, certezas irrevogáveis:

Mas a perfeição incomparável, a partir de tudo que se alcançou no passado humano, à qual chegaram as ciências exemplares – lógica, matemática e física –, que eram, de certo modo, a própria razão em sua maior densidade e

pureza, ensejou que aparecessem em seus princípios fundamentais, portanto no coração do coração da razão, problemas abissais que não parecem solúveis à razão, uma vez que não esta ou aquela teoria, não estes ou aqueles raciocínios ou idéias (sic) se revelassem questionáveis ou problemáticos, mas a própria razão enquanto tal. (ORTEGA Y GASSET, 2020, p.228)

Mas, como é natural, o ensino não acompanha *pari passu* o progresso das investigações realizadas pelos especialistas. E sem a ajuda da filosofia, capaz de meditar sobre esses temas de abrangência mais ampla e não regionais – para usar uma nomenclatura fenomenológica –, a correção de rumos é ainda mais difícil e demorada.

O processo pedagógico-filosófico deveria pensar em um ensino em que os desafios da vida se tornam necessário. (CARVALHO, 2002). Trata-se, portanto, de ensinar o compromisso com aquilo que o estudante assume como tarefa – que não é meramente uma questão de inteligência, mas também passa pela conversão da vontade (SOUZA, 2020) –, ou seja, de dedicar-se para a elucidação de sua situação e de ajudar os outros a fazerem o mesmo.

Foi a partir da capacidade humana de maravilhar-se (*thaumazein*) frente às coisas do mundo que se deu o aparecimento da filosofia, o que remonta à Grécia antiga. Em princípio, esse maravilhar-se se deu em presença das coisas mais simples, relacionadas ao dia a dia (*prokheira*); em seguida, realizou-se no confronto de aporias mais abrangentes e gerais, como questões relacionadas com o universo e sua origem, e, por fim, envolveu questões metafísicas (BERTI, 2013). Assim sendo, o homem descobriu a possibilidade de romper com a aceitação habitual do mundo. Pois bem, sem esse maravilhar-se, não se pode dar nenhum estudar autêntico, ou seja, como uma atividade em que quem a pratica se preocupa realmente com o que se ocupa.

A aproximação da história da filosofia pode ajudar a compreender esse seu sentido apenas porque ao estudar os clássicos não se estuda outra coisa senão a necessidade de estudá-la. Em bom tempo: utilizar a tradição filosófica, os clássicos de todos os tempos, de modo algum significa fazer uma mera releitura historiográfica das ideias de filósofos pretéritos, muito menos uma repetição sistemática de fórmulas prontas, como se fossem bulas de remédio para nossos problemas atuais. Sobretudo, significa perceber as razões pelas quais os homens sentiram, cada um em seu tempo, a necessidade de filosofar. Nessa direção, a pergunta fundamental é redescobrir o mundo e a necessidade do filosofar nele.

E, para tanto, cada um deve isso fazer de modo próprio, já que o filosofar passa pela biografia, sendo uma biognose (ORTEGA Y GASSET, 2020). O que nos importa hoje é investigar nossas inquietações mantendo a questão mesma da filosofia, ou seja, a *mesmidade*¹⁴ da filosofia que inquietou os antigos, medievais, modernos e que, ainda nos inquieta. Tematizar esta *mesmidade* da filosofia é o desafio contemporâneo que nos ocorre, “[...] falar o mesmo do mesmo, isto é, viver um pacto com a verdade” (CARVALHO, 2001, p. 83). Assim, aproveitando bem o legado da tradição filosófica, é possível aproximar a problematização da filosofia no decorrer dos tempos aos nossos questionamentos vitais, evitando a tentação de fazer o mais fácil, qual seja, repetir fórmulas prontas, tornar a filosofia uma mera história ou sistematizá-la como se fosse um programa a ser decorado, mas sem sentido algum para o sujeito que dela se aproxima.

Em cada pensamento filosófico está presente, de algum modo, todas as outras filosofias apenas quando esse é um compromisso com o necessário – que, não se esqueça, para o homem abarca o que não é útil. O antigo e tradicional diálogo entre os mais distintos filósofos tem em comum o maravilhar-se ante os mesmos problemas humanos, não enquanto sejam esses problemas idênticos, mas enquanto dizem respeito a mesma coisa: a como viver bem, ou seja, a como maravilhar-se com a vida. “Em cada filosofia estão todas as demais, como passos que há de se dar na série dialética” (HEGEL *apud* CARVALHO, 2016, p. 43). É o despertar para esta perspectiva, de acordo com as próprias circunstâncias, que a elegante filosofia orteguiana e sua crítica aos programas educacionais massificadores pode causar em nossos estudantes secundaristas.

Pensar filosoficamente com originalidade e autenticidade implica em não ignorar as filosofias anteriores, mas também em não se ater a elas como se não fôssemos capazes de buscar e compreender nossos problemas. Consultar o passado não significa permanecer lá, mas auscultar a voz da experiência de quem já se deparou com problemas semelhantes aos nossos em circunstâncias diferentes. Com

¹⁴ “Se fosse de outro modo não faria sentido chamar a essas doutrinas, em que pesem suas divergências, “filosofias” ou quaisquer outros nomes afins. Isto implica que, por baixo de suas máscaras de antagonistas, todas são a *mesma* filosofia, isto é, que as filosofias não são mera multidão, que são somente esta e aquela e aqueloutra, senão que têm em última análise uma *mesmidade*. Entenda-se: esperamos, suspeitamos, presumimos que a tenha.” (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 72, grifo do autor).

efeito, a filosofia, se realmente é autêntica, não permite nenhum aclimatar-se no mundo:

Daí resulta que essa última espiada no retrovisor faça com que irremediavelmente dirijamos nosso olhar para frente. Se não podemos nos alojar nas filosofias pretéritas, não temos outro remédio a não ser o de buscarmos edificar outra. A história do passado filosófico é uma catapulta que nos lança através dos espaços ainda vazios do futuro, em direção à filosofia do porvir. (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 16).

É importante aproveitar adequadamente o que o passado filosófico nos legou, mas vivemos em circunstâncias distintas daquelas de outrora. Os tempos idos nos dão uma faísca de luz para nossa compreensão do hoje, mesmo porque o presente se fez sobre a base do passado (ORTEGA Y GASSET, 2020); mas os tempos de agora exigem uma iluminação atualizada a partir de perspectivas diversas que ampliam e completam nossa perspectiva individual. Conforme Kujawski, (1994, p. 44), “A perspectiva pede soma, síntese, integração com outras perspectivas e vive do diálogo com elas”.

A integração entre as diversas filosofias nos proporciona superar as aporias e dicotomias que porventura surjam diante de nós como um problema filosófico que nos inquieta. E esta inquietação também é *Futurição*¹⁵, que nos move a pensar, a todo instante, o que já somos, mas também, o que seremos, em uma palavra, nosso porvir. No sentir de Ortega y Gasset, (2016b, p. 228), “A vida é futurição, é o que ainda não é”. Com o que aprendemos e vivemos até agora, podemos nos projetar para o futuro, “Vivemos avançando em nosso futuro, apoiados no presente, enquanto o passado, sempre fiel, vai ao nosso lado [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 251). Como nos informa a professora Margarida Amoedo (1997, p. 683, grifo da autora) “[...] é fundamental trazer constantemente à memória que a educação consiste em *preparar no presente vidas futuras*”.

À medida que avançamos no entendimento de uma questão, saímos das aparências dos aspectos gerais para alcançarmos sinais mais reveladores daquilo que buscamos compreender. Mas esse caminhar é um itinerário a ser cumprido sem pressa, além disso, “Pressa a têm só o enfermo e o ambicioso” (ORTEGA Y GASSET,

¹⁵ Futurição: “Queira-se ou não – disse Ortega -, a vida humana é constante ocupação com algo futuro. Desde este instante nos ocupamos com o que vem depois. Por isso viver é sempre, sempre, sem pausa nem descanso, fazer. [...] Portanto, gravem: nada tem sentido para o homem senão em função do futuro”. (MARIAS, 2016, p. 24).

2016b, 210). É isso que acontece com a história da filosofia, um avanço na busca das inquietações, pacientemente:

O importante para aquele que queira realmente pensar é não ter pressa, e ser fiel em cada passo de seu itinerário mental ao aspecto da realidade que tem à vista no momento, *evitando desprezar os primeiros, distantes e confusos aspectos* por força de uma urgência esnobe que faz com que se queira chegar logo aos mais refinados. (ORTEGA Y GASSET, 2018, p. 71, grifo do autor).

O recurso à história da filosofia ganha sentido nessas condições, ou seja, enquanto apoio ao próprio itinerário mental de cada indivíduo e geração. Contra toda ideologia, nas quais sempre se fala de um futuro melhor a ser conquistado, a filosofia deve se dedicar à compreensão do presente. Como corrobora Carvalho (2002, p. 173), “Pensar a filosofia na história permite entender melhor o que é uma tradição e a buscar soluções novas para problemas novos”.

Ora, não podemos ignorar que a vida escolar é em função da formação acadêmica das gerações futuras, mas não podemos pautar a vida escolar por um futuro artificialmente representado como já presente, porque toda previsão envelhece com o tempo. Por isso, Ortega y Gasset (1982) tece críticas às pedagogias que estão em descompasso com a realidade atual de nossos alunos. Nosso filósofo chama de *anacronismo* esse distanciamento e não vê sentido algum em uma estrutura escolar e sua pedagogia pretenderem organizar o futuro dos estudantes quando, esta mesma estrutura não atende aos anseios estudantis atuais, à compreensão do chão de sua existência. Comentando essa ideia, Mauricio de Carvalho (2002, p. 466, grifo nosso) afirma: “[...] o *anacronismo* da Pedagogia, é responsável por muitas concepções inadequadas do ato educativo e mesmo de propostas envelhecidas pela raiz”. Também a esse respeito, escreve Margarida Amoedo (1997, p.555): “O anacronismo resultante de a Pedagogia aplicar ideias já consolidadas somado às dificuldades de elas se tornarem vigentes na Escola leva a que esta, não obstante a sua pretensão de organizar o porvir, viva continuamente atrasada duas gerações”.

A atividade de ensinar requer a criação da possibilidade de *viver à altura do tempo*, o que significa também compreender a ciência do tempo atual e, sobretudo, a sua necessidade para o tempo atual. Mas nem sempre isso é considerado, já que, não raro, a ciência “[...] que essa gente fala e se interessa não é a ciência como saber, é a ciência petrificada, materializada em utilidade” (ORTEGA Y GASSET, 1982, p. 3).

Quando o saber científico tenta, por sua utilidade, ensinar-nos a viver, por exemplo, apenas perderá seu tempo, pois cada um de nós é quem deve decidir-se perante as possibilidades que a vida apresenta. O mesmo se diga de qualquer filosofia ideologicamente projetada. A filosofia deve, diversamente, “contaminar” os estudantes com esta *mesmidade* dos filósofos, a de um amor, de uma busca por sentido experimentada intimamente como necessária aos homens do tempo atual.

Considerado o que foi escrito até esse ponto desse texto e preparando uma passagem para a segunda parte dessa dissertação, referente à sua aplicação prática, faremos a seguir algumas considerações que servirão como passagem.

5.4 ALGUMAS CONCLUSÕES DE PASSAGEM: O ENSINO E AS IDEIAS DE NÁUFRAGO

O homem-massa está por toda parte, e sem condições intelectuais e morais quer o mando da civilização, e em muitas ocasiões já o assumiu, tornando-se este um fenômeno dos tempos atuais:

Este fenómeno se manifiesta en su afán de dirigir la sociedad sin capacidad para ello; una acción que no es propia de su ser, pues las masas no actúan por si mismas; a éstas les es propio de ser dirigidas, influidas, representadas, organizadas; hasta para dejar de ser masa deben ser dirigidas. (DACAL, 2001, p. 277).

Mas como alterar esse quadro? Segundo Ortega y Gasset, “Para que algo importante mude no mundo é preciso que mude o tipo de homem e – entenda-se – o de mulher” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 33). Isto é, exige-se que alguns membros desta sociedade que tenham disposição, firmeza e sintam a necessidade de estar à altura de sua época – e por isso trabalhem – tomem as rédeas da sociedade e ajudem outros a se tornarem também excelentes. A complexidade da civilização contemporânea requer que os mandatários reúnam condições para exercer sua liderança,¹⁶ o que não pode ser feito sem o conhecimento claro da situação atual, ou

¹⁶ Uma das condições para o exercício do poder hoje seria o diálogo e a vontade de convivência: “Alguém é incivil e bárbaro na medida em que não conta com os demais” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 148), o que se completa com o exercício da democracia, que passa pela ação de “Governar com a oposição!” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 149) e pela consideração dos interesses das minorias. É por isso que para nosso filósofo essa democracia deve também ser liberal. “Para nuestro pensador, la forma política que ha representado la más alta voluntad de convivencia es la democracia liberal [...]” (DACAL, 2001, p. 278). A democracia liberal, com efeito, é o direito que a maioria outorga à minoria, somando desejo de convivência e liberdade: “O que Ortega y Gasset ensina

seja, sem estar à altura do próprio tempo. Como já mencionado, ‘estar à altura de seu tempo’ significa conhecer as ideias vitais que compõem o quadro cultural, em que se formam o homem ou mulher excelentes (ORTEGA Y GASSET, 1999). Ademais, o homem-massa quer suplantar os excelentes,¹⁷ sendo preciso contrapor-se a ele (ORTEGA Y GASSET, 2016a).

Em parte – o que pareceria ser uma solução natural para a questão –, isso é possível pela educação escolar. Mas a escola também vive a influência da massificação. Quando nos deparamos com o problema educacional que nos incide, isto é, a massificação intelectual de nossos estudantes secundaristas, percebemos a necessidade vital de um ensino de filosofia e de cultura comprometidos com ideias vitais. Nesse sentido, a filosofia de Ortega y Gasset é um convite à realização da vida mesma, por meio de um esforço em perceber o sentido da totalidade da existência, a partir das circunstâncias individuais de cada um.

Mas é preciso que tenhamos consciência do problema que temos à frente, pois a vida está circunstanciada numa dramaticidade que pede clareza e esforço do homem para entender *a que se ater*. Portanto, como nos chama a atenção a professora Amoedo:

Nunca entenderá o pensamento orteguiano quem não vir na definição de vida humana como *ocupação, fazer* que antes de concretizarmos temos de decidir, *problematicidade, perigo e naufrágio*, a sua vertente *desportiva*, de *esforço* que impomos a nós mesmos muito para além das necessidades básicas e traz consigo a emoção do *supérfluo*. (AMOEDO, 1997, p. 283-284, grifo da autora).

Assim, o ensino deve assumir a função pedagógica de ajudar os estudantes a se darem conta da problematidade que é a existência humana. Nas palavras do próprio filósofo espanhol:

é que liberalismo e democracia respondem a problemas diversos, mas a combinação entre eles é o que melhor responde aos interesses dos defensores da liberdade em nosso tempo. Portanto, para o nosso tempo, a liberal democracia é a melhor forma de viver a liberdade, ainda que outras sociedades tenham tido outras experiências de liberdade política”. (CARVALHO, 2016, p. 426).

¹⁷ Entre os riscos que ameaçam a civilização hoje está o perigo do Estado se sobrepor à nação. Para Ortega y Gasset (2016a, p. 198), o maior perigo que nos ameaça é “a estatização da vida, o intervencionismo do Estado, a absorção de toda a espontaneidade social pelo Estado”. É por isso que nosso filósofo repele as práticas do fascismo de Mussolini e sua primitiva fórmula de governar “*tudo pelo Estado; nada fora do Estado; nada contra o Estado*”. Lembra o filósofo, que “Bastaria isso para ver no fascismo um movimento típico de homem-massa” (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 201). Mas essa crítica ao fascismo se estende a outros regimes igualmente totalitários e sem compromisso com a legitimidade política: “O fascismo é, portanto, um sistema político inimigo da liberdade como o nazismo e bolchevismo” (CARVALHO, 2016).

O homem de cabeça clara é aquele que se liberta dessas 'idéias' (sic) fantasmagóricas e olha a vida de frente, e assume que tudo é problemático nelas, e se sente perdido. Como isso é a pura verdade – a saber, que viver é se sentir perdido –, aquele que o aceita já começou a se encontrar, já começou a descobrir sua autêntica realidade, já está em terra firme. Instintivamente, como náufrago, buscará algo a que se agarrar, e essa busca trágica, peremptória, absolutamente veraz, porque se trata de salvar-se, o fará ordenar o caos de sua vida. Essas são as únicas idéias (sic) verdadeiras: as idéias (sic) de náufrago. O resto é retórica, postura, farsa íntima. Aquele que não se sente verdadeiramente perdido, perde-se inexoravelmente; quer dizer, jamais se encontra, nunca encara a própria realidade. (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 239).

O sentido da vida humana, com efeito, constrói-se pelo enfrentamento dessa questão fundamental. Para vencer as adversidades, o homem deve “[...] se debater com vontade no mar revolto de nosso tempo, como faz o náufrago para sair da incômoda situação em que se encontra: ou se salva ou perece” (CARVALHO, 2016, p.439). Em um mundo no qual projetamos nossas possibilidades, somos a todo instante instados a fazer escolhas. “El hombre tiene que elegir-se y decidir-se, no puede renunciar a su quehacer ontológico” (DACAL, 2001, p. 276). Isto implica angústia e responsabilidade, pois tememos escolher equivocadamente. Contudo, é justamente por isso que a vida humana é chamada a ser responsável.

De acordo com essa perspectiva, o ensino de filosofia se apresenta como um instrumento racional e, também, vital para a emancipação intelectual de nossos estudantes de EM, evitando-se, assim, o surgimento de *novos bárbaros*, eruditos petulantes que nada sabem sobre suas próprias vidas e que não podem decidir com responsabilidade. Quando assim orientado, o ensino de filosofia apresenta-se como uma alternativa à barbárie da massificação, como enfatiza Kujawski (1994, p. 89) “A filosofia para tempo de crise cumpre sua função ao nos devolver à realidade perdida, ao nos salvar do naufrágio do caos”, isto é, ao investigar a questão do que é verdadeiramente vital para as existências dos educandos, dentro, é claro, de suas limitadas circunstâncias de ação.

Em outros termos e em primeiro lugar, o ensino de filosofia e de cultura é um instrumento adequado ao combate contra a barbárie; mas nada fará sozinho, sendo preciso reuni-lo a um conjunto de medidas que possam aperfeiçoar o ambiente cultural integralmente – tal qual sejam, entre outras, o aumento da qualidade moral dos indivíduos, o desenvolvimento do senso de empatia e de preocupação com o bem público, o melhoramento das condições materiais de vida. Em *Missão da*

Universidad, Ortega y Gasset, ao falar da necessidade de não procurar imitar fórmulas educativas de outras nações, afirma:

Isso nasce de um *erro fundamental que precisa ser arrancada das cabeças*; e consiste em supor que as nações são grandes porque sua escola – primária, secundária ou superior – é boa. Trata-se de um resíduo de beatice ‘idealista’ do século passado. Atribui à escola uma força criadora histórica que ela não tem nem pode ter. Aquele século para motivar-se e mesmo valorizar profundamente alguma coisa, precisava exagerá-la, mitologizá-la. Certamente, quando uma nação é grande, boa também é sua escola. Não existe nação grande, se sua escola não for boa. A mesma coisa, porém, deve se dizer de sua religião, de sua política, de sua economia e de outras mil coisas mais. A força de uma nação se faz integralmente. Se um país for politicamente vil, será em vão esperar qualquer coisa de sua escola mais perfeita (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 52-53, grifo do autor).

E, logo mais, completa, com a enunciação do *Princípio da Educação*:

[...] a escola, como instituição normal de um país, depende muito mais da atmosfera pública em que integralmente flutua do que da pedagógica, artificialmente produzida dentre de seus muros. Só quando existir uma equação entre a pressão de uma e outra a escola será boa (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 53).

É preciso que a atmosfera cultural do ambiente escolar favoreça a realização dessas transformações e é nesse sentido que propomos o ensino da necessidade da filosofia e da cultura.

Entretanto e em segundo lugar, não há como negligenciar o paradoxo de se admitir o papel fundamental do ensino de filosofia e da cultura para a formação do repertório dos conhecimentos vitais, que permitem ao homem conhecer-se e às suas circunstâncias, e, ao mesmo tempo, de fazer notar que o ensino da filosofia também pode ser vítima da massificação intelectual, o que equivaleria a dizer que trairia sua vocação mais essencial ao aceitar se expandir de qualquer modo (ORTEGA Y GASSET, 1917).

O fenômeno de massificação intelectual que transcorre no EM deu causa para uma crise de indiferença dos alunos para com a própria existência, ao distanciar sua inteligência de suas vidas e escolhas. Pois bem, conforme Ortega y Gasset (1999), o homem precisa saber do espaço e do tempo em que vive. Estamos no mundo e nele devemos agir; temos uma cultura, não há como inventá-la a partir do nada. Aliás, quem se aventurar sozinho para inventar uma cultura exclusiva, negando mais de

vinte e cinco séculos de saber, poderia ingenuamente incorrer em ridículo. O homem tem história, precedentes, e isto vale muito:

O passado humano não se perde, conserva-se na forma de 'ter sido' e constitui seu patamar histórico [...] o homem nunca começa do zero e sim apoiado na experiência e no legado das gerações anteriores, que lhes transmitem sua cultura, sua técnica, seus usos sociais etc. (KUJAWSKI, 1994, p. 55).

O homem não pode prescindir de sua história, sua cultura, seu passado, sob o risco de não compreender e nem encontrar sentido para a própria existência atual. Por isso mesmo não se pode negar a contribuição das ditas ciências “duras” na formação acadêmica dos discentes. Porém, nada de bom pode sair do ensino caso ele não esteja inteligentemente vinculado à integralidade da existência humana de cada sujeito, o que inclui suas circunstâncias. Ora, para tanto, é imprescindível salvaguardar o lugar da cultura e seu ensino, para o qual contribui sobremaneira a filosofia:

[...] cultura é o sistema das ideias vivas que cada época possui. Ou melhor, o sistema das 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, grifo do autor).

Este chão, *grosso modo*, é também para os alunos o chão da escola, lugar onde os jovens e adolescentes constroem sentido para suas vidas. O desafio do ensino de filosofia e da cultura em uma escola de massas é, essencialmente, o de fazer sentir a necessidade da filosofia e da cultura; não de qualquer filosofia e de qualquer cultura, mas sim daquelas ligadas a ideias vitais. E aqui se insere a questão das gerações, trabalhada por Ortega y Gasset, entre outros lugares, em sua obra *O que é Filosofia?*

As mudanças e transformações que ocorrem em uma determinada sociedade têm consequências não apenas para indivíduos, mas para gerações. De sorte que, a cada nova geração, os homens que dela brotam trazem consigo certas disposições que os diferem da geração anterior (ORTEGA Y GASSET, 2016b). O drama da convivência de gerações distintas consiste justamente na coexistência de gerações diversas: os jovens, os homens e mulheres adultos e os velhos. E é dessa equação de convivência social de desiguais que se faz a renovação do espírito do tempo, pois

cada geração tem um modo de ser no mundo, criando ideias, valores, instigando os homens a viverem à altura do seu tempo. Ora, “[...] as inovações [...] são um desafio que se renova em cada geração” (SALDANHA, 2015, p. 32). Isto implica em uma superação radical de nossas vidas, que sem essa renovação não seria possível. “Assim, num mesmo tempo histórico, vivem diferentes grupos de pessoas, jovens contestando, adultos criando e idosos tentando segurar o mundo que muda” (CARVALHO, 2016, p. 214). Esta é a noção de coetaneidade, da qual se referiu Ortega y Gasset (1999), na qual, em um mesmo tempo convivem distintas gerações e com noções de vida diferentes entre si.

Quando trata da questão das gerações, nosso filósofo nos lembra que precisamos compreender duas noções relacionadas com esse conceito, o que é “contemporâneo”, e o que é “coetâneo”: “Só se coincide com os coetâneos. Os contemporâneos não são coetâneos; é urgente distinguir, em história, coetaneidade e contemporaneidade” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p.34). Embora sejam contemporâneos, ou seja, convivam em um mesmo tempo histórico, jovens, adultos e velhos não são coetâneos. Assim, “São contemporâneos aqueles que durante certo tempo convivem dentro de um mesmo trecho histórico, são coetâneos os que nascem mais ou menos no mesmo ano” (SALDANHA, 2015, p. 26). Essa divergência é fundamental para a inovação e renovação das respostas aos problemas que surgem continuamente e desafiam o bem-estar humano.

Da convivência de contemporâneos no meio de suas circunstâncias surge uma disposição espontânea em valorizar certos modos de vida, cada vez de maneira diversa. Essa predisposição espontânea é o fermento que faz com que as ideias se tornem significativas, sem o qual, enfim, tal qual o asceta estilista, “[...] todo pregador seria pregador no deserto” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 32). Donde resulta que é preciso ambiente intelectual favorável para que uma ideia germine, o que significa que mesmo as melhores ideias precisam encontrar um certo tipo de homem que as possa acolher.

Não é possível determinar muito precisamente que fatores levam à criação dessa disposição, mesmo porque seu fomento não parece ser questão de simples insistência na valorização ou repetição de determinadas ideias. Todavia, é certo que a disposição tem a ver com o sentimento da necessidade de algo (ORTEGA Y GASSET, 2019a).

É, desse modo, que, por exemplo, se deveria ensinar as ciências, ou melhor, começando pelo ensino de sua necessidade:

[...] dá-se no despertar, no estudante, a *necessidade* de recorrer à ciência enquanto prática intelectual humana que procura responder às questões, questionamentos e incompreensões nascidos no decorrer da própria existência, na busca humana por resposta a perguntas provindas da *necessidade* de compreender a si mesmo e ao mundo que o rodeia. (OLIVEIRA; CASTRO FILHO, 2016, p. 72, grifo nosso).

Para Ortega y Gasset (2019a) a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais necessidade o estudante tiver dela, uma necessidade intelectual sentida por ele. O mesmo acontece com o ensino da filosofia. Insistir em transmitir conteúdos, historicamente acumulados, desprovidos de sentido para o estudante é tornar o ensino de filosofia mais um lugar-comum, mero penduricalho, do qual a escola básica já está abarrotada. Se o estudante não encontrar necessidade para aquilo que lhe é proposto, seria como se ele fosse “[...] convocado a uma ficção, para uma falsidade” (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p. 17). Destarte, primeiro o estudante deve sentir necessidade do saber, como se naufrago fosse em busca deste como de uma tábua de salvação, para, em seguida, de forma autêntica, dedicar-se ao que há para ser aprendido. Não há como ensinar ou despertar esta necessidade no estudante, “[...] quando esta preocupação se exerce mecanicamente, sem motivo suficiente [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p. 23). A verdadeira necessidade deve brotar das inquietações pessoais e singulares, da pureza da dúvida que os leve a questionar sua existência, a vida no mundo e suas relações com os outros. Antes de sentir necessidade em promover mudanças no mundo em que se encontra, o estudante deve necessitar entender verdadeiramente sua existência, de modo a não ser instrumento massificado de projetos artificiais.

Por conseguinte, e em terceiro lugar, não podemos ignorar as circunstâncias reais que nos ocorre no seio de nossas escolas de EM: o tempo é limitado, e, também, há limitação na capacidade de aprendizagem de nossos estudantes. Assim, “nosso desafio é pensar o que podemos fazer por eles, dentro da esfera que nos compete” (RODRIGO, 2009, p. 24), mas não podemos ser ingênuos e imaginar que essas transformações se darão dentro das condições em que a escola e o ensino se encontram, onde o necessário parece ainda distante.

E aqui aparece algo difícil de ser cientificamente definido ou determinado, porque a todo momento, justamente em relação ao ensino do essencial, não existem fórmulas garantidoras a serem aplicadas. Porém, uma coisa é certa: a ciência não pode partir, segundo seus métodos, de um objeto que não foi ainda definido; isso apenas pode ser feito pela filosofia, e, ainda mais, pertence à filosofia o amor por um conhecimento do todo.

Para Ortega y Gasset (2016a), vida e razão se fundem como razão vital, a qual é o tipo de razão cultivada pela filosofia; Kujawski (1994), interpreta a relação entre vida e razão como segue:

Viver já é entender. Minha vida tem por condições interpretar incessantemente a si mesma. Viver é o que eu faço e me acontece, *dando razão disso*. [...] Ao dar-se conta de si, a vida se dá conta de mim e do mundo ao mesmo tempo [...]. Só a partir da minha vida, a realidade radical, as realidades humanas se fazem inteligíveis, radicalmente inteligíveis. (KUJAWSKI, 1994, p. 63, grifo do autor).

É, pois, pela própria existência, vivendo e pensando no que se vive, que poderemos encontrar sentido para ela. Sem mais, é preciso insistir: “*Torna-te o que tu és*” (ORTEGA Y GASSET, 2016b, p. 105, grifo do autor). Um estudante que aceite esse convite feito pela filosofia orteguiana e, assim, aprenda a se ater, como náufrago, às suas ideias vitais, jamais se deixará levar pelo canto das massas ou dos chavões dos que só querem opinar, sem, porém, necessitar intimamente da verdade. “*Naufragio que excita la lucha, el drama de la vida y no su aniquilación*” (ESTEBAN, 2001, p. 216). Quando as coisas são remanejadas pela filosofia à superfície, deixando seu estado latente, chega a hora de assumir a própria vida como um protagonista, um *homem (ou mulher) seletto(a)*, egrégio(a), capaz de exigir de si mesmo(a) tarefas que requerem esforços superiores de consciência de si e do mundo.

Não nos iludamos ao fazer *pouco caso* da destruição do ambiente cultural que representa o advento do homem-massa e o seu corolário: uma rebarbarização da humanidade. Ignorar isto é aceitar naufragar no fenômeno da massificação educacional que nos ocorre. É preciso, pois, redescobrir o que é essencial a ser apreendido e como fazê-lo. Ações essas que não podem ser traduzidas por meio de uma fórmula válida universalmente, intemporalmente. A cada geração, a cada época, para cada vida sua própria preocupação, que não será descoberta senão pelo esforço em pensar o que é vital e que, ainda assim, pode mudar.

Uma coisa, porém, permanece válida sempre: é preciso despertar uma *radical necessidade* em nossos estudantes por aprender as motivações de assim proceder, de desvendar as necessidades implícitas em suas existências. É preciso, por sua condição própria, encontrar o sentido e a *verdadeira necessidade* do estudar; ou porque a sentimos de fato, vivendo, como nos diz nosso autor, uma *vida criadora*, ou porque, pelos menos, somos capazes de reconhecer seu valor, o que já é um primeiro passo nessa direção:

A vida criadora supõe um regime de alto grau de higiene, de grande decoro, de estímulos constantes, que excitam a consciência da dignidade. A vida criadora é vida enérgica, e esta só é possível numa dessas duas situações: ou sendo o que manda, ou estando alojado num mundo onde reconhecemos, em quem manda, o pleno direito a essa função; ou mando eu, ou obedeço. (ORTEGA Y GASSET, 2016a, p. 226).

É fundamental que nossas escolas sejam lugares de ensino da necessidade de estudar, o que não se faz sem seduzir a vontade; lugares em que, se o estudante se descobrir não ser o tipo de homem disposto a fazer o esforço por radicalmente perscrutar o sentido de sua existência, em uma vida criadora, ao menos possa ter condições suficientes de poder julgar corretamente os frutos – e aproveitar-se deles – dos esforços de outros homens e mulheres que, anteriormente, a esses cumes se transportaram, deixando rastros culturais de seus feitos.

Ao refletirmos sobre a função filosófico-pedagógica de como despertar em nossos estudantes o sentimento vital da necessidade em estudar, vejamos o caminho acenado pela filosofia da razão vital e histórica:

Se o homem soubesse, não se ocuparia em conhecer. O fato e o próprio nome da filosofia impedem de definir o ente humano como *sapiens*, a não ser que se entenda esse atributo não como uma posse, mas ao contrário, como uma privação e uma necessidade, e se diga que o homem é o ente que precisa, que tem necessidade de saber, e porque o necessita se esforça em consegui-lo, ocupa-se em conhecer, *faz* o que pode para saber. (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p. 210, grifo do autor).

E assim, chegamos ao fim de mais uma seção deste trabalho dissertativo. Procuramos, na seção que segue, promover uma ação prática de significação filosófica da vida de nossos estudantes e de seu estudar, tendo como fim contribuir, ainda que singelamente, com o protótipo de uma ação que resulte em uma experiência de combate à massificação da cultura e da educação, tão competentemente denunciada por Ortega y Gasset em seus escritos filosóficos.

Enfim, fazemos nossas as palavras da professora Margarida Amoedo, segundo a qual a “[...] filosofia da realidade radical e da sua racionalidade vital e histórica parece-nos poder ser rocha viva onde alicerçar uma educação permanente, integral e democrática” (AMOEDO, 1997, p. 713). É esta filosofia da razão vital e histórica que tentamos levar para o *chão da escola* – ainda que, de acordo com as circunstâncias que a pandemia nos impôs, seja esse um chão virtual –, a fim de despertar o sentido da atividade humana que é o estudar.

6 AÇÃO PRÁTICA: COM ORTEGA Y GASSET PARA O CHÃO DA ESCOLA

A investigação teórica realizada anteriormente lança as raízes da ação que pensamos para a segunda parte da pesquisa aqui descrita. Trata-se de promover uma prática de cariz pedagógico-filosófica em que possa ver aplicados os princípios da filosofia de Ortega y Gasset na formação dos jovens, contra a barbárie de sua massificação.

Antes de prosseguir, devemos esclarecer que o projeto que dirigiu a aplicação prática que será descrita nessa seção, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o qual, uma vez que atendia aos requisitos éticos exigidos para a pesquisa com seres humanos, foi aprovado, conforme Parecer CEP/UERN, 3. 853.574, emitido em 13/02/2020 (APÊNDICE A).

Projetamos com esse texto a intervenção dentro dos muros da escola, sem desconsiderar a possibilidade dos imprevistos:

As situações educativas estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas, não planejadas, [...]. Portanto, um método científico, ao estudar a educação, precisa reservar espaços de ação e análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor ação-coletiva, dialógica e comprometida com a emancipação empreendida pelos sujeitos da prática, entre os quais se inclui também o pesquisador (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 43).

Muito embora o pesquisador atente-se às questões de modo bem-organizado, o fato dele estar tratando com pessoas implica que o não-planejado está subjacente e não se pode ignorar esta possibilidade.

6.1 DE REPENTE, O INESPERADO

E, em meio ao não planejado, vivenciamos o período de isolamento social, que ocorreu durante o surto da Covid-19, o que implicou em modificações em nossa pesquisa, quanto ao período de sua aplicação – até que a escola pudesse reiniciar suas atividades -, e quanto à modalidade da intervenção – feita a distância, por recursos eletrônicos.

Decidimos pela intervenção remota em virtude de não haver expectativa plausível do retorno às aulas presenciais. Registre-se que desde 17 de março de 2020 as aulas presenciais no estado da Paraíba, local desta investigação, foram suspensas, o que nos levou a considerar a intervenção a distância como uma alternativa; desafiadora, diga-se, dada as circunstâncias inesperadas que exigiam o domínio básico das ferramentas eletrônicas que estavam à disposição. Sentimos na pele o que é dever *saber ao que se ater* quando as circunstâncias assim o exigem.

Enquanto discorriamos sobre este texto, o mundo já contabilizava mais de um milhão de mortos causados pelo novo coronavírus. Com a paralisação das aulas em todo o estado da Paraíba – como em todo país –, tivemos que nos adequar à nova realidade. Novas formas de convivência foram estabelecidas, o uso de máscaras protetoras, e produtos de higiene estavam sempre à mão. Enquanto o país contabilizava seus mortos, as escolas iam se adaptando à nova realidade, e esta pesquisa trilhou este mesmo caminho: adaptar-se às novas circunstâncias.

A universidade (UERN) à qual este projeto está submetido, contatou membros do Comitê de Ética em Pesquisa e recebeu autorização para a realização das intervenções remotas, desde que resguardadas os elementos fundamentais da pesquisa, como sua finalidade, o comprometimento ético do pesquisador e as demais características básicas da pesquisa em pauta.

Em 20 de agosto de 2020, o secretário de Saúde do Estado da Paraíba, Geraldo Antônio Medeiros, em entrevista ao site paraíba online, afirmou que não havia expectativa de retorno das aulas presenciais no estado, tendo em vista que o coronavírus se propaga facilmente onde há aglomerações de pessoas. Diante desta perspectiva, a intervenção remota, on-line, foi decidida definitivamente como metodologia a ser seguida. Por ocasião do primeiro relatório ao CEP, estas modificações na intervenção foram devidamente comunicadas a esse comitê. O mesmo secretário de Estado voltaria ao tema, em 05 de outubro do corrente ano, ratificando a impossibilidade de retorno das aulas presenciais em curto prazo.

Antes do início de nossa intervenção, o Estado da Paraíba já havia começado a promover o Ensino a distância. Primeiramente, com atividades e materiais de estudos enviados à plataforma digital, Google Classroom, depois com aulas online via Google Meet. Portanto, quando da nossa intervenção prática, as escolas paraibanas já funcionavam com aulas remotas. É razoável registrar que a atmosfera remota, por óbvio, não é a mesma das aulas presenciais, daí o constante desafio em estimular

nossos estudantes a participarem de nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que deviam se manter firmes em sua participação nas aulas online promovidas pela escola, como em atividades da plataforma digital, patrocinadas pelo Estado.

Essa foi uma experiência que nos aproximou ainda mais da compreensão das ideias orteguianas, como sobre *saber a que se ater* quando náufragos. O Ensino remoto era o que dispúnhamos. Então, realizá-lo com esmero era uma ideia vital a que tínhamos de nos agarrar. Destacamos, ainda, a *necessidade de alimentar o entusiasmo* dos estudos. Às vezes, a desmotivação, comum em situações de isolamento social, apresentava-se na vida dos estudantes e dos professores, exigindo a renovação da *jovialidade* para iniciar a nova faina. Assim, nessa segunda fase da pesquisa, passamos por uma aprendizagem inesperada.

A partir dessas aulas e atividades remotas tivemos a nítida noção do quanto nossos estudantes, embora nascidos na era digital, têm dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas, sem mencionar que muitos não dispõem de tais ferramentas por causa de sua vulnerabilidade social. Outro fator que chamou nossa atenção foi a revelação da falácia de que a mera presença da tecnologia despertaria o desejo de nossos estudantes pelo estudo. Isso não ocorreu. Como nos informa Ortega y Gasset (1999), o estudar é autêntico quando brota de uma necessidade surgida do próprio estudante, o que não depende intrinsecamente das ferramentas disponíveis. Por fim, percebemos o quão é vital para a vida do estudante o ambiente escolar. A atmosfera experiencial que a escola promove em seu ensino presencial, com a socialização do ensino-aprendizagem, a troca de ideias, a coparticipação em práticas, a presença do professor e da equipe pedagógica, são vitais para a formação de jovens e adolescentes.

Enfim, a intervenção realizada, na medida do possível adaptada a uma situação remota, seguiu o modelo de uma pesquisa-ação ou, mais especificamente, de uma pesquisa-ação educacional.

6.2 DA PESQUISA-AÇÃO

A intervenção prática deste trabalho de pesquisa se deu com estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Gomes Alves, situada em Patos-PB. Com o desafio de cumprir esta empreitada, elegemos a modalidade de pesquisa-ação que, além de propiciar melhorias nas práticas educacionais, tem o

bônus de aproximar o pesquisador dos sujeitos que serão envolvidos no processo investigativo. É preciso, porém, zelar pelo devido cuidado a fim de que essa aproximação não se transforme em doutrinação ou imposição ideologizada por parte daquele que conduz a pesquisa. Devemos ter sempre em boa lembrança que, mesmo sendo pragmática, a pesquisa-ação “[...] é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Assim, por esse esforço se procurou assegurar a adequada imparcialidade e lisura esperadas no que concerne à pesquisa.

É fundamental levar em conta que a pesquisa-ação é “[...] toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443). É, ainda, uma investigação que utiliza técnicas de pesquisa que atendam aos critérios consagrados pela academia científica. Aplicada à educação, ela se traduz como sendo: “[...] uma estratégia de desenvolvimento de professores pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445). Ao pensarmos em utilizar a pesquisa-ação como modo de investigação científica temos em mente tentar transformar uma realidade concreta, da qual o pesquisador também é parte. A massificação intelectual à qual aludimos, atinge não apenas os educandos, mas também os educadores. Nesse sentido, pensamos que, para resolvermos um problema coletivo, precisamos operar em conjunto, numa “[...] tarefa comum a todos os que pretendem trabalhar no coletivo da escola” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 241), e que devem ficar claros as questões éticas, os compromissos e a finalidade da pesquisa, o que cuidamos em fazer nos encontros.

Tripp (2005) considera, ainda, quatro pontos que merecem atenção para o desenvolvimento desse tipo de investigação, quais sejam: planejar a prática, implementar aquilo que se planejou, monitorar resultados que surgirão da ação e, por fim, avaliar resultados decorrentes da ação. Assim, ao findar-se um ciclo, pode-se começar novamente outro, que prosseguirá nos mesmos quatro passos. Os ciclos básicos da pesquisa-ação, conforme Tripp (2005), já são em si formas diversas da própria ação, na qual “[...] o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (TRIPP, 2005, p. 454). Ainda, observe-se, todas essas fases do ciclo básico da pesquisa-ação, terminam com uma reflexão sobre o que ocorreu. Procuramos desenvolver nossa prática tendo em vista esse itinerário.

A pesquisa-ação, por sua natureza, tem algumas características que a diferenciam das demais formas de pesquisa, de sorte que podemos elencar algumas

de suas nuances definidas por Tripp (2005). Assim, a pesquisa-ação deve ser inovadora, contínua, participativa, intervencionista, problematizada e documentada. Cada uma dessas características enfatizam a ação, seja na prática, seja na pesquisa. Mas precisamos ter bem claro aquilo que estamos fazendo, bem como porque o fazemos, uma vez que pela pesquisa-ação devemos “[...] tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nossos trabalhos [...]” (TRIPP, 2005, p. 449). É por isso, reiteramos, que a prática reflexiva deve ser recorrente a todos os ciclos que compõe esta pesquisa, pois cada ciclo termina com uma reflexão a respeito do que sucedera, alimentando o ciclo posterior.

A pesquisa-ação serve não apenas para compreender a prática, como também para melhorá-la, “[...] de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão” (TRIPP, 2005, p. 450). Vale salientar que foi muito importante o reconhecimento da situação e do contexto dos participantes e das práticas atuais, para pensar em alguma melhora.

Em síntese, pensamos na pesquisa-ação em vistas a melhorar o entorno social e educacional onde ela seria aplicada, tendo claro seu caráter participativo e colaborativo. Isto implicou em participação conjunta, sem prejuízos para nenhum daqueles que dela farão parte. Ademais, a dimensão ética permeou todas as fases desta investigação e das relações entre aqueles que dela participaram, resguardados de práticas prejudiciais ou de atividades com as quais não consentiram.

6.3 DOS ENCONTROS

A pesquisa-ação organizou-se a partir da realização de encontros, sob o estilo de seminários, tal e qual definidos por Adler (2014, p. 149) como ensino “[...] que se dá através de um debate conduzido por meio de perguntas e respostas, estas frequentemente contestadas”. Esse tipo de ensino que constitui a técnica de seminário é chamado de “socrático” (ADLER, 2014). Adler (2014, p. 151) lembra, ainda, que esse estilo de ensino deve “[...] ser levado também às instituições de ensino-médio, onde os alunos se mostraram igualmente capazes de se beneficiar de tais eventos”. Ainda, os seminários foram formatados considerando a seleção de ingredientes fundamentais a sua organização, quais sejam: o número ideal de participantes, o tempo que deve durar, o papel do professor-pesquisador e, por fim, o tipo de material de leitura que se adeque a sua realização.

A escolha de seminários como forma de realização de nossos encontros, deveu-se ao fato de que este estilo pedagógico fomenta o ensino e a aprendizagem por meio do debate, e é justamente por esse aspecto que os participantes da ação ganham espaço de fala. No debate há lugar para avaliação de argumentos, crítica a preconceitos, exercício de escuta e, orientado por alguém geralmente mais experiente, eventualmente correção de imprecisões e adequação do nível de discussão. É compreensível que estudantes, em grande parte adolescentes, imponham-se alguns limites quanto a se expressarem oralmente em relação ao que pensam. Isso considerado, eles foram, porém, sempre encorajados pelo pesquisador a vencer esta barreira.

Nossos seminários, em número de 6 (seis), foram antecedidos por três etapas preparativas (divulgação, recrutamento e assinatura de TCLE e TALE) e duas preleções sobre a filosofia de Ortega y Gasset. Nos encontros se recolheram textos escritos dos alunos, organizados na forma de resposta a questionários, que serviram como material de análise. Por fim, os encontros foram seguidos pela análise dos dados, em que foram apresentados e discutidos os temas elencados conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Etapas da Pesquisa-ação.

Identificação da Etapa	Início (dd/mm/aaaa)	Término (dd/mm/aaaa)
Divulgação do Projeto de Pesquisa	08/09/2020	11/09/2020
Recrutar os estudantes participantes da Pesquisa	14/09/2020	18/09/2020
Obtenção do TCLE e TALE	21/09/2020	25/09/2020
Encontro I – Apresentação, 1ª preleção, explanação da filosofia de Ortega y Gasset	28/09/2020	28/09/2020
Encontro II – 2ª preleção, estudo sobre pontos salientes da filosofia orteguiana	02/10/2020	02/10/2020
Seminário I – A filosofia contra à massificação.	05/10/2020	05/10/2020
Seminário II - O estudo universal e entusiasmado da filosofia.	13/10/2020	13/10/2020
Seminário III – A necessidade de aprender	19/10/2020	19/10/2020
Seminário IV – Relação entre Escola e vida.	26/10/2020	26/10/2020
Seminário V – Cultura contra à barbárie.	03/11/2020	03/11/2020
Seminário VI – Contribuições da filosofia contra à massificação.	09//11/2020	09/11/2020
Análise Dos Dados	10/11/2020	16/11/2020

Fonte: Elaboração Própria.

Os participantes desses encontros foram 09 (nove) estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Gomes da Costa. Essa escola, local físico da pesquisa-ação, situa-se no mais populoso bairro da cidade de Patos-PB. Para lá, convergem os mais variados tipos sociais humanos, em grande parte, pertencentes a classes sociais mais humildes. Todavia, é preciso salientar que não só as investigações de Ortega y Gasset sobre os processos de massificação, como observado nas seções anteriores desse escrito, deixam claro que esse fenômeno afeta sujeitos das mais variadas classes sociais, como não havia como diferenciar significativamente em classes sociais diferentes os alunos participantes.

O número de participantes – 09 (nove) –, relativamente reduzido, foi pensado para tornar a pesquisa possível e realizável dentro dos prazos fixados. Além destes, participaram mais 05 (cinco) estudantes como ouvintes. Estes últimos participantes tinham liberdade plena de se manifestarem acerca das temáticas ali estudadas. A escolha de ser participante-ouvinte partiu dos próprios estudantes já mencionados, o que foi aceito pelo pesquisador, como também pelos demais componentes efetivos do grupo. Damos o nome ao grupo de *Estudos Orteguianos*¹⁸. Assim, os alunos, sujeitos da pesquisa, participaram dos nossos encontros em dia e horário previamente combinados, das 19h às 20h30min, terminando com os acertos do encontro seguinte.

Para atrair a participação voluntária dos nossos alunos, investimos na promoção do protagonismo juvenil ligado às atividades que seriam realizadas. Com isto, pretendíamos criar uma dinâmica tal do coletivo a ponto de fazer os estudantes também se sentirem responsáveis pela pesquisa, junto com o pesquisador, em uma colaboração mútua, em atmosfera de camaradagem, que deveria continuar posteriormente. Quanto a esse respeito, seguimos o conselho segundo o qual “[...] a construção da dinâmica do coletivo tem uma ênfase grande no início da pesquisa, mas deve continuar em processo de melhoria e aprofundamento depois de seu término” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 241). Pensamos que, uma vez que se sentissem parte fundamental da pesquisa, nossos alunos participantes estariam habilitados emocionalmente a colaborar com este trabalho, sem timidez ou vergonha, pois estariam neste clima de confiança e franqueza, operando uma

¹⁸ Em homenagem ao Centro de publicações de Estudos de Ortega y Gasset fundado em 1997 com o propósito de recuperar e difundir o legado intelectual do pensamento espanhol, sobretudo, em torno da figura de Ortega y Gasset. Desse centro recebemos a doação de material para a nossa pesquisa.

atividade intelectual que pretendia contribuir para modificar uma realidade local incômoda, relacionada com o desconhecimento por parte dos estudantes de sua situação de inautenticidade em relação ao estudar.

Em princípio, fizemos ampla divulgação da pesquisa para as inscrições voluntárias. As divulgações do projeto ocorreram por séries, independentemente do turno, uma vez que já não se organizavam as turmas por turno. Colhidas as manifestações sobre o desejo de participar por parte dos estudantes, seus pais ou responsáveis foram informados do teor da pesquisa. Em seguida, pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE). Então, foi a vez dos alunos assinarem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Nestes documentos constavam os princípios éticos, o compromisso e a finalidade da pesquisa, bem como da aplicação remota e da ausência de custo por parte dos participantes.

Depois de divulgarmos o projeto da pesquisa ação, de realizarmos o processo de inscrição de interessados, colher assinaturas do TCLE e TALE e, é claro, antes de iniciarmos os seminários propriamente ditos, fizemos duas preleções sobre a filosofia da razão vital, procurando deixar claros alguns traços essenciais da filosofia de Ortega y Gasset, como será descrito adiante. No primeiro dos seminários, foi feita ampla explanação do programa a ser cumprido, do cronograma previsto e do compromisso dos participantes de participar das etapas a serem superadas, além de propormos a discussão de aspectos da filosofia da razão vital contrários à massificação. No segundo seminário, tratou-se de nova discussão, desta feita, acerca do caráter universal e entusiasmado da filosofia orteguiana; no terceiro, por sua vez, partimos da pergunta acerca da necessidade de aprender; já no quarto seminário, debateu-se sobre o sentido da vida, a partir da própria noção singular que tinham; no quinto, sobre a cultura como instrumento contra a barbárie. Por fim, no sexto e último seminário, foi tematizada na discussão a contribuição da filosofia contra a massificação educacional, ponto alto deste trabalho. Neste ínterim, os estudantes falaram da experiência filosófica que tiveram e de como a filosofia afetou suas vidas em suas experiências do pensar.

Enfim, os seminários tiveram a duração de 01 h e 30 minutos cada um, o que correspondeu adequadamente às expectativas da pesquisa. Ao cabo de cada seminário, era enviado ao aluno um questionário com questões subjacentes ao encontro seguinte. Desse modo, cada seminário partiria de uma discussão acerca das

questões respondidas anteriormente, e assim seguiu-se, nessa mesma lógica, até o quinto seminário. No sexto e último deles, os alunos discutiram, segundo o pensamento do filósofo Ortega y Gasset e sua contribuição, sobre formas de mitigar ou atenuar a massificação que transcorre no EM, fazendo uma recapitulação de todo o percurso. O envio do material estudado nos encontros, como também, dos questionários que seriam respondidos, ocorreu por via da plataforma WhatsApp ou por e-mail.

A abordagem realizada para captação de dados e informações acerca dos participantes foi a aplicação de questionários aos estudantes e a composição de anotações por parte do pesquisador. O tipo de coleta realizado por meio de questionários teve vantagens relacionadas à economia de tempo e pessoal, já que possibilitou a obtenção de respostas rápidas e precisas, além de maior liberdade nas repostas (LAKATOS; MARCONI, 2003). Ao mesmo tempo, estávamos cientes das possíveis desvantagens, tais como o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidas, como também a influência de uma questão sobre outra (LAKATOS; MARCONI, 2003). Entretanto, essas desvantagens puderam ser superadas pela intervenção do pesquisador, procurando acompanhar a situação de preenchimento de perto, sem, contudo, intervir na produção das respostas dadas pelos estudantes.

Procuramos formular as perguntas de maneira clara, objetiva e de modo que a linguagem pudesse ser compreendida, sob pena de prejuízo da própria pesquisa. Procurou-se evitar, dessa forma, o que Ortega y Gasset (1999) chama de *filisteísmo*, ou seja, o uso de uma linguagem que, de tão rebuscada, torna-se incompreensível. Por ocasião da qualificação da pesquisa que está na origem desta dissertação, as perguntas foram revistas de modo que se aproximassem do objeto de estudo e que melhor servissem à intervenção (Quadro 2). Outro fator importante em relação ao questionário, também por nós considerado, é que “o processo é longo e complexo, exige cuidado na seleção das questões [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 202), o que implica que, como informam Lakatos e Marconi (2003), “o pesquisador deve conhecer bem o assunto”. Aqui fica evidenciado o rigor e o cuidado que deve ter o pesquisador em formular seu questionário: uma vez mais, que seja claro, preciso e objetivo. O questionário “[...] é um instrumento de coletas de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). Esta definição

sintetiza bem como deve ser formalmente um questionário, além de lembrar ao pesquisador a importância de manter um *distanciamento crítico*, de modo a não contaminar os possíveis e imprevisíveis resultados.

A despeito de propormos questões sugestivas para os encontros, tivemos sempre em mente a característica participativa da investigação enquanto pesquisação (TRIPP, 2005). Isto implica que poderiam ocorrer modificação quanto às questões dos seminários, podendo ser sugeridas por nossos estudantes-participantes outras perguntas, respeitado o espírito da pesquisa, é claro. Dito isto, como ponto de partida, os questionários foram compostos pelas seguintes questões provocadoras:

Quadro 2: Questões que compõem os questionários.

Tema	Seminário	Questões
A filosofia contra à massificação.	1º	1) Por que a filosofia de Ortega y Gasset aponta para a vida como uma preocupação que deve nos ocupar? 2) Por que a filosofia orteguiana é um instrumento de combate à massificação que acontece, inclusive, na Escola?
O estudo universal e entusiasmado da filosofia.	2º	1) Qual a importância do caráter universal da filosofia? 2) Por que é importante estudar com entusiasmo? 3) Fale sobre o perigo do cientificismo, ao qual se referia Ortega y Gasset.
A necessidade de aprender	3º	1) Por que o conhecimento é necessário? 2) O que é vital para o estudante aprender?
O sentido da vida	4º	1) Para você, o que é viver? 2) Qual a relação entre escola e vida? 3) A filosofia ensina algo sobre a vida?
A cultura contra a barbárie	5º	1) O que é cultura, segundo o pensamento orteguiano? 2) Qual a importância da cultura? 3) Por que Ortega y Gasset critica o especialismo e o saber fragmentado?
A contribuição da filosofia contra a massificação	6º	1) Como a filosofia orteguiana contribuiu no combate à massificação que ocorre em nossas escolas de EM? 2) Como a filosofia orteguiana nos aponta para nossa responsabilidade? 3) Por que é necessário aprender? 4) Por que para a filosofia é importante estudar o todo, e não apenas partes (especialismo)? 5) O que você gostaria que fosse perguntado, mas foi esquecido por esta pesquisa?

Fonte: Elaboração Própria.

Enfim, o resultado dessa etapa da pesquisa-ação – resposta aos questionários e anotações do professor – foram sujeitos ao processo de análise dos dados, descrito a seguir.

6.4 SOBRE O MÉTODO UTILIZADO PARA A ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise e avaliação dos dados fornecidos a partir dos encontros, elegeu-se a análise temática para interpretação das respostas aos questionários e a observação fenomenológica e sua descrição posterior para explorar as vivências realizadas.

Sobre a análise temática, trata-se de uma estratégia de análise de textos que permite sua maior compreensão, “fazendo emergir a idéia (sic) central e as secundárias, as unidades e subunidades de pensamento, sua correlação e a forma pela qual esta se dá” (MARCONI e LAKATOS, 2003. p.32). O objetivo dessa análise é organizar as ideias do autor de um texto de modo a resgatar seu esqueleto lógico. Seguindo essa diretriz metodológica, organizou-se os dados provenientes da pesquisa-ação em eixos temáticos, definidos de acordo com as temáticas dos seminários (Quadro 2). Assim, as respostas aos questionários foram colhidas a cada seminário, lidas e interpretadas. Considerou-se, para tanto: a) a correspondência entre as temáticas e as respostas dadas pelos alunos; b) a utilização de linguagem e conceitos filosóficos c) o progresso teórico dos participantes e d) a pertinência da interpretação dos materiais fornecidos, averiguada pela relação entre a teoria estudada e a tradução existencial concreta dessa teoria.

Quanto à observação fenomenológica, seguida por sua descrição, ao escolher esse tipo de abordagem pretendeu-se aproveitar a aproximação do pesquisador com o fenômeno a ser investigado, típico de uma pesquisa-ação. A fenomenologia segundo Martins e Bicudo (1989 *apud* GRAÇAS, 2000, p. 28), pode ser compreendida como a recepção dos fenômenos tais e quais se manifestam, ou seja, “[...] daquilo que se mostra por si mesmo”, aparece e se oferece à consciência. Nesse sentido, podemos entender a fenomenologia como o discurso esclarecedor daquilo que se manifesta, para que o fenômeno seja compreendido e interpretado, antes mesmo de ser explicado. O sujeito aqui interrogado se manifesta em um espaço a que ele pertence, sobre suas experiências vividas. A fenomenologia torna possível a abertura para emergirem significados do fenômeno que será revelado pela pesquisa. Esse

espaço ao qual nos referimos, não é só físico, geográfico, mas também há de se levar em conta as circunstâncias existenciais que aqui se revelam, ou seja, os aspectos biográficos: “Esse conjunto de fenômeno humano é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2013, p. 21). A fenomenologia “[...] procura manter-se no plano do vivido, no que ele tem de imediato e de patente, para aí descobrir descritivamente a realidade de que a consciência é *consciência de*” (AMOEDO, 1997, p. 213, grifo da autora).

Assim, por esse método de pesquisa trata-se de observar o fenômeno como ele aparece (GRAÇAS, 2000), o que na situação presente implica em escuta e fala. Para tanto, foi mister ouvir cada participante, como informa Graças (2000, p. 28-29): “É no discurso deste sujeito sobre sua experiência vivencial que se busca uma aproximação com a essência ou estrutura do fenômeno”. Nesse sentido, foi direcionado um olhar atento e realizada a imersão do pesquisador naquilo que investigou, ou seja, uma situação que permitia estudar o fenômeno humano da educação básica, a partir de uma experiência com um grupo de estudantes, quanto aos seus processos de massificação e a resistência a ela, produzida por um ensino de filosofia inspirado nas ideias de Ortega y Gasset.

Assim, diz respeito à busca de uma compreensão que se dá no *plano das vivências*. Enquanto se pesquisa a vida cotidiana do homem, o pesquisador “[...] espera ir além do mundo das aparências e dos conhecimentos teóricos e se aproxima da experiência humana sob novas perspectivas [...]” (GRAÇAS, 2000, p. 28). Essa aproximação procura desnudar as aparências e revelar, de fato, a própria dimensão da existência, através da interpretação do discurso do sujeito que se expressa e se comunica. Desta forma, uma estratégia de pesquisa perfeitamente filosófica: “[...] um método e uma atitude do pensar: a *atitude do pensar* especificamente *filosófica*, o método especificamente *filosófico*.” (HUSSERL, 2020, p. 79, grifo do autor).

Para se chegar ao entendimento do fenômeno que se manifesta por meio desse discurso e das experiências vividas, Graças (2000) aponta três caminhos que devemos trilhar em busca de tornar patente o fenômeno: a descrição, a redução, *ἐποχή*, (*epoché*)¹⁹ e a compreensão fenomenológica. Não devemos pensar essa trilha

¹⁹ “Epoché: (gr. Suspensão do juízo) Na medida em que a fenomenologia visa descrever os fenômenos presentes na consciência e não os fatos físicos ou biológicos, ela é levada a pôr esses fatos “entre

com uma lógica sequencial, todavia, como coalizão que se dá no instante da pesquisa. Ora, descrever é, a partir da subjetividade do discurso, tornar este em objetividade descritiva; reduzir é “[...] chegar àquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (GRAÇAS, 2000, p. 30), é colocar o mundo em parênteses e, por fim, compreender implica em evidenciar o fenômeno dentro das conexões e inter-relações que manifesta na experiência vivida. Ainda segundo a autora, “[...] a compreensão surge quando o pesquisador aceita o resultado como um conjunto de asserções significativas que evidencia, em sua totalidade, a experiência consciente do sujeito investigado” (GRAÇAS, 2000, p. 30-31).

Nessa direção, esta pesquisa pretendeu ouvir vozes geralmente silenciadas. Estas vozes se fizeram presentes, tanto nos debates promovidos pelos seminários, quanto nos questionários, quando tiveram oportunidade de se expressar sobre os assuntos dos seminários, explicitando o que teriam a dizer de si e do mundo em que se encontram. Posteriormente, ao nos referirmos a elas, utilizaremos não dos nomes dos próprios estudantes, mas de letras gregas, procurando salvaguardar o anonimato. Enfim, em uma escola sujeita à massificação, meditações desse tipo vão se velando no íntimo dos alunos e as provocações filosóficas deste trabalho permitiram aos sujeitos da pesquisa falarem de si e compartilharem uma verdadeira experiência filosófica no chão da escola.

É preciso evidenciar, no entanto, que o fenômeno é algo inesgotável em sua totalidade (GRAÇAS, 2000). Nesse sentido, tem-se presente que sua plenitude jamais estará ao alcance de uma pesquisa, por mais rigor epistemológico que se depreenda ao realizá-la:

Por estar associado à existência humana, o revelado poderá até ser avaliado como suficiente, mas continuará sempre incompleto e inacabado. Sua essência é contextualizada em uma situação determinada na temporalidade existencial, o que faz com que os conhecimentos provenientes desse tipo de investigação sejam gerais, não podendo ser aceitos como universais. [...] visto que a verdade jamais se mostra totalmente. Ela tanto se revela como se oculta [...] (GRAÇAS, 2000, p. 32).

A compreensão do fenômeno é, assim, algo perene, e a interrogação sobre ele não se satisfaz nunca completamente; mas de algum modo essa possível compreensão do fenômeno pode se enriquecer pelo esforço de diferentes sujeitos,

parênteses”. A *epoché* designa justamente essa colocação entre parênteses [...]. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 88).

que vivenciam experiências análogas, no sentido de que múltiplas manifestações do fenômeno poderão ocorrer, a depender das infinitas possibilidades que este tem em se deixar perceber, o que pode contribuir para compor um quadro cada vez mais adequado. Nesse sentido, essa pesquisa pretendeu ser uma contribuição na composição do panorama sobre a educação filosófica de nossos jovens. A seguir, procuramos descrever sua vivência concreta.

6.5 DA IMPLIMENTAÇÃO PRÁTICA

Coração de estudante
 Há que se cuidar da vida
 Há que se cuidar do mundo
 Tomar conta da amizade
 Alegria e muito sonho
 Espalhados no caminho
 Verdes planta e sentimento
 Folhas, coração, juventude e fé.
 (MILTON NASCIMENTO)

Uma vez definidos a modalidade de pesquisa, o cronograma dos encontros e os participantes deste trabalho, partimos para implementar nossas ações em práticas realizadas junto ao nosso grupo de investigação. Com o surto da Covid-19, como já considerado, as aulas presenciais foram suspensas. Partimos, então, para a intervenção a distância. O Google Meet foi utilizado como canal para realizarmos videoconferências a fim de recrutarmos nossos participantes, divulgar amplamente este trabalho, bem como para a realização dos encontros que se deram no estilo de seminário (ADLER, 2014). Os questionários e os textos a serem estudados em nossos encontros foram enviados via WhatsApp e correio eletrônico (e-mail). Foi disponibilizado, também, os mesmos textos impressos, quer na escola, quer na residência do próprio participante. Vivenciamos a técnica de *sala de aula invertida*, onde os estudantes, primeiro tinham acesso ao material a ser abordado nos seminários, em seguida, encontrávamos virtualmente para os debates acerca do texto enviado, o que resultou em um ganho significativo na participação efetiva dos estudantes, se comparado a situações análogas de aulas remotas da escola em que não utilizamos essa estratégia.

6.5.1 Descrição dos encontros

Vencidas as etapas preparatórias, partimos para nosso primeiro encontro, que se deu em forma de preleção, e que se constituiu em uma explanação da filosofia, segundo Ortega y Gasset. Para este encontro, como recurso didático, disponibilizamos informações gerais relativas ao filósofo abordado, reunidas em um breve vídeo em forma de animação disponível no YouTube que trata, de uma forma lúdica, aspectos da filosofia orteguiana (ACADEMIA PLAY, 2019).

No segundo encontro, achamos por bem realizar mais uma preleção, desta feita voltada para pontos salientes da filosofia orteguiana. Este encontro foi iniciado com os estudantes comentando a respeito de suas próprias compreensões do que aprenderam no primeiro encontro, como se numa roda de conversa estivessem, aliás, era uma roda de conversa, ainda que virtual. Na sequência, falamos de modo geral a respeito do sentido da filosofia, do sistema das ideias vitais e da cultura, das ideias e crenças que marcam uma época, da autenticidade e inautenticidade da vida estudantil e da caracterização da razão vital e histórica.

Após as duas preleções da filosofia orteguiana, partimos para nossos seminários. A seguir, enquanto procuramos descrevê-los, também trazemos algumas passagens exemplares das respostas dadas pelos estudantes-participantes e transcrições das observações realizadas.

a) Seminário I: A filosofia vital contra a massificação

No nosso primeiro seminário, após breve apresentação dos partícipes, para que tornássemos o ambiente, ainda que virtual, um lugar de camaradagem e aprendizagem, esclarecemos que aquele era um lugar de escuta e fala, e que, portanto, eles podiam se sentir à vontade para intervir quando achassem conveniente. Do mesmo modo, também poderiam utilizar o *chat* como mais uma ferramenta de participação.

Como elemento de sensibilização, utilizamos a letra e música *Intuição* de Oswaldo Montenegro. Também disponibilizamos preliminarmente, um breve vídeo em forma de animação do YouTube que trata do *homem-massa* (CARVALHO, 2020). Nesse primeiro seminário, destacou-se a filosofia como instrumento de combate à massificação, como também se discutiu a respeito da evidência da *vida como realidade radical*, apoiado em algumas perguntas norteadoras (Quadro 2).

Quando nossos participantes foram instados a pensar sobre o porquê da filosofia orteguiana apontar para a vida como a realidade que mais deveria nos ocupar (Quadro 2: Questão 1, Seminário I), escreveram como resposta à primeira questão:

A filosofia de Ortega y Gasset nos diz que minha vida é uma realidade radical, não há nada mais importante do que minha vida e a vida de todos. Mas a vida não é apenas biológica, mas também biográfica sobre quem somos, o que fazemos, entre outras coisas. (Estudante alfa).²⁰

Ainda sobre a vida de cada um e como ela está intrinsecamente atrelada às escolhas que fazemos diariamente:

[...] ele [Ortega y Gasset] nos aponta para nossas escolhas e a maneira como elas se materializam no pensar, e as relações do indivíduo com o meio. (Estudante ômega).²¹

E, também, como a vida e as circunstâncias constituem o homem, e que este pode utilizá-las em seu favor:

Você é suas circunstâncias, [aprendemos] que se buscarmos agora um futuro melhor, estudar para conseguir um [trabalho] remunerado, teremos um futuro [...]. (Estudante beta).

Quanto a esse primeiro aspecto, os estudantes perceberam que a filosofia orteguiana ensina um comprometimento com a vida, *nossa vida, a vida de cada um*; e, ainda, que este deve ser o ponto de partida para compreensão da realidade que os cerca. Esta realidade nos é dada como circunstância. Ora, – é o que entendem os alunos-participantes – pelas nossas escolhas acertadas poderemos colocar as circunstâncias a nosso favor. Uma destas escolhas é o estudar como um esforço que o homem realiza.

Ainda sobre o primeiro seminário e a exposição ali ministrada, voltamo-nos para uma das questões mais significativas desse trabalho, quer dizer: como a filosofia orteguiana pode ser um instrumento contrário ao fenômeno de massificação que transcorre, inclusive, em nossas escolas (Quadro 2, Seminário I, Questão 2). Assim foram os relatos:

²⁰ Para salvaguardar o anonimato, faremos menção a letras do alfabeto grego e não aos nomes reais dos participantes.

²¹ Para melhor destacar as participações e textos *dos participantes* resolvemos trazê-las em citação deslocada, ainda que a ABNT não recomende.

O maior 'medo' de Ortega y Gasset era que o *homem-massa* se expandisse [até] hoje em dia. O *homem-massa* está por todo lugar, e também dentro das escolas. (Estudante fi).

Massificação é impedir a emancipação do estudante, tornando todos em um padrão ditado por outros sem levar em conta a vontade dos sujeitos. [...] No caso das escolas, às vezes, os professores ou qualquer superior aos alunos, acham que esses serão todos iguais, ou que devamos nos comportar iguais, seguir as regras deles, estudar, sem se importar em perguntar aos alunos se talvez uma aula mais dinâmica não traria ânimo, e até [maior] esforço do aluno para aprender e ter mais interesse em prestar atenção nas aulas. (Estudante úpsilon).

Vê-se, por esta última fala, a preocupação dos estudantes em relação ao modo como nossas aulas estão sendo ministradas. Isso pode ocorrer, inclusive no ensino de filosofia, uma vez que a estrutura escolar hodierna favorece este tipo de ensino. Assim, como os estudantes não veem sentido naquilo que fazem, o resultado é pífio. Os baixos resultados se veem também atrelados à prática escolar de facilitar demasiadamente o nível de exigência escolar, não raro por meio da promoção automática às séries seguintes. Vejamos o que nos relata um participante neste sentido, respondendo à questão do porquê a filosofia de Ortega y Gasset poderia ser entendida como instrumento de combate à massificação, inclusiva na escola.

Porque (Ortega y Gasset) critica a forma que uma instituição de ensino promove a facilitação dos conteúdos didáticos. (Estudante csi).

Esta facilitação dos conteúdos e da aprovação geral dos estudantes, retira-lhes a obrigação do esforço imprescindível e exigido para uma aprendizagem mais profunda. Os estudantes têm facilidades enormes à sua frente, mas como *meninos mimados* aguardam que a escola faça por eles o que eles deveriam realizar. De um Ensino assim, brota um ente massificado que não saberá *a que se ater* quando as circunstâncias exigirem. Ora, essa resposta da escola é duplamente errada. Primeiro porque o correto seria combater o desânimo dos alunos e a falta de interesse pelo estudo com o ensino da sua necessidade. Depois, porque a facilitação do conteúdo, alavancada ao extremo com a aprovação automática, agrava ainda mais o desinteresse do aluno, que, favorecido por essa prática nociva, não sente responsabilidade nem mesmo em função de uma obrigação mediata.

Ao final de cada ciclo, fazíamos novas reflexões que sintetizavam o seminário ora realizado, ao mesmo tempo que procurávamos construir pontes com o seguinte.

Como veremos, a cada seminário realizado, novas nuances se mostrariam, atestando a progressão no entendimento filosófico.

b) Seminário II: O estudo universal e entusiasmado da filosofia.

Nesse segundo seminário, trouxemos para o centro dos debates o caráter da *pantomia* da filosofia orteguiana; do mesmo modo, seu aspecto de *jovialidade* que implica o entusiasmar-se com aquilo que se faz. Para Ortega y Gasset (2016b), vida é *quefazer*, uma tarefa que o homem tem de realizar, o que requer esforço, como de quem busca uma *ideia vital* capaz de salvá-lo do naufrágio em que se encontra.

Ademais, a filosofia lida não com esse ou aquele assunto particular, mas com o todo da experiência humana. Sobre o apanágio universal da filosofia (Quadro 2, Seminário II, Questão 1), ouçamos nossos alunos-participantes:

A filosofia não deve ser restringida ao estudo apenas de determinados campos do conhecimento ou núcleos específicos, mas [dizer respeito] ao todo. Como aponta [Ortega y] Gasset 'filosofia é o conhecimento do universo e de tudo quanto há'. (Estudante ômega).

Intui-se claramente a compreensão por parte dos participantes da filosofia como um saber que aspira à totalidade, e não apenas a pedaços do que há. Quanto ao aspecto da jovialidade do filosofar ou da necessidade de se estudar com entusiasmo (Quadro 2, Seminário II, Questão 2), disseram:

Porque a aprendizagem será mais eficiente, então ficará mais claras suas ideias e expressões. (Estudante delta).

É importante porque as pessoas que estudam pelo prazer de estudar detém muito mais resultados com seus estudos e se mantêm muito mais motivados a continuar estudando. (Estudante mi).

Depreende-se das falas acima que o entusiasmo do qual nos falara Ortega y Gasset é imprescindível à tarefa de estudar. Nesse sentido, cabe à instituição educacional fomentar atividades que resgatem a necessidade íntima pelo estudo. O ensino de filosofia e de cultura tem a contribuir neste pormenor, pois a filosofia, segundo nosso filósofo, tem este atributo de jovialidade, o que pode ser fundamental para quem precisa olhar para a aprendizagem como uma tarefa benfazeja a realizar.

Ainda neste mesmo seminário, tratamos do real perigo que o cientificismo representa na formação do *novo bárbaro* (Quadro 2, Seminário II, Questão 3). Tínhamos presente a importância da ciência, e isto foi plenamente reconhecido em nossos seminários. Mas criticávamos, em sentido orteguiano, o exagero cientificista ao qual nossas escolas de EM foram subordinadas:

Houve uma época em que as pessoas ficaram comovidas com os saberes positivos [...] fazendo com que as pessoas esquecessem dos saberes tradicionais. [...] mas pessoas lutaram contra o positivismo, fazendo com que o ensino não fosse algo do outro mundo, mas sim, que torna a vida e a cultura mais presentes na vida de todos. (Estudante alfa).

Apreendemos, ademais, pelas discussões promovidas, o quanto o peso da formação cientificista já é sentido pelos nossos estudantes de EM, que o encaram como um tipo de ensino que distancia-se da vida e da cultura, e que não apresenta resultados satisfatórios, dado a notável indiferença com a qual nossos estudantes encaram sua aprendizagem. Pensamos que, se o ensino tivesse mais a ver com a vida dos que frequentam nossas escolas, quiçá os mesmos estudantes pudessem encontrar e despertar o desejo por aquilo que fazem.

E assim, finalizamos mais um seminário, feitas as devidas anotações do pesquisador quanto às interações ou apartes dos estudantes-participantes durante os debates dos textos.

c) Seminário III: A necessidade de aprender

Após novas reflexões intuitivas sobre o último seminário, partimos para a realização de nosso terceiro seminário, que tratou da *necessidade* de estudar. Para tanto, enviamos previamente um texto do próprio Ortega y Gasset, da obra *Lições de Metafísica*, aula 01, cujo título, *Sobre o estudar e o estudante*, que despertou a curiosidade dos participantes: o que um filósofo tem a dizer sobre o estudante? Começamos o seminário no estilo orteguiano de ‘giros concêntricos’, voltando uma vez mais aos temas anteriores, momento de falas dos participantes e de anotações dos fenômenos descritos por parte do pesquisador. Este *modus operandi* de Ortega y Gasset (2016b), tem o bônus de não deixar questões soltas, ao mesmo tempo em que nos aprofundamos mais no problema investigado, e como um parafuso, a cada volta, nos aproximamos mais do que está latente. No que se relaciona à questão da

necessidade de estudar, vejamos o que nos apontaram nossos alunos-participantes quando perguntados sobre o porquê de o conhecimento ser *necessário* (Quadro 2, Seminário III, Questão 1):

Porque ajuda na sua formação como pessoa e no crescimento em todas as áreas da sua vida, tanto na vida individual como na sociedade, o uso do conhecimento pode mudar significativamente para a construção de um mundo melhor. (Estudante delta).

Para que possamos debater sobre determinado assunto, é preciso ter o conhecimento do que irá ser discutido como todo, tudo na vida se passa pelo conhecimento: no trabalho, na escola, em casa, etc. (Estudante fi).

Ainda sobre o texto de Ortega y Gasset, *Sobre o estudar e o estudante*, e aquilo que é vital aprender (Quadro 2, Seminário III, Questão 2), informaram:

O vital para o estudante aprender é o esforço [necessário], a responsabilidade, a vontade que vai vir de dentro para conseguir abrir a mente para aprender, a curiosidade de querer estudar e aprender determinados assuntos. Também precisa [aprender] cultura, costumes, etc. (Estudante úpsilon).

Vital é aquilo que irá ser fundamental para sua capacitação e alcance dos objetivos. Assim, não precisa gastar tempo com coisas não vitais e que não irão contribuir com sua formação. (Estudante delta).

Percebemos que os estudantes-participantes foram afetados pelo texto orteguiano no que se refere à *angústia radical* do verdadeiro estudante, que é justamente sentir um ímpeto imediato em querer aprender alguma coisa, ímpeto que brota desde dentro e sem mediações, que no parecer de Ortega y Gasset (2019a p. 27), assim se traduz: “Estudar e ser estudante é sempre, e sobretudo hoje, uma necessidade inexorável do homem”.

Colhendo esse traço, terminamos mais um seminário, com novas reflexões sobre as vivências, anotações e planejamento para o próximo seminário, que tratará de um ponto nuclear da filosofia da razão vital e histórica, a filosofia que aponta para o sentido da vida, em outros termos, *a vida como realidade radical* e sua relação com a escola.

d) Seminário IV: O sentido da vida

Para a realização do quarto seminário, tal qual os anteriores, enviamos previamente material textual para nossos participantes (via WhatsApp e e-mail),

acompanhados de enxertos de citações do livro, *Introdução à filosofia da razão vital de Ortega y Gasset*, do professor Dr. Maurício de Carvalho (2002). Nosso tema central tratou da vida em sentido orteguiano, ou seja, “Viver é primariamente agir” (CARVALHO, 2002, p. 356). Tematizamos a vida como uma tarefa a se realizar e, neste aspecto, apresentamos a escola como tendo uma função pedagógico-social vital; tematizamos o viver como sendo uma disparada em direção a algo, do qual nos damos conta ao nos encontrarmos com o mundo. Assim, vejamos o que nos falaram, quanto a esse aspecto, nossos participantes, ao responder à questão sobre o que seria o viver (Quadro 2, Seminário IV, Questão 1):

Para mim, viver não é simplesmente viver o ciclo da vida...viver é muito mais do que existir, temos que dar sentido à nossa vida. (Estudante mi).

Viver é fugir da morte. (Estudante beta).

Essas considerações tocam o sentido da vida para além de seu colocar-se como objeto da ciência biológica, ou seja, da vida enquanto biografia. Mesmo a resposta que aponta para o fugir da morte significou, na percepção dos estudantes, não só fugir do ponto que marca o fim da atividade orgânica, como também “da morte em vida” de alguém que vive sem sentido.

Quando a questão do sentido da vida volta-se para à vida escolar e seus efeitos e contribuições em suas próprias vidas (Quadro 2, Seminário IV, Questão 2), relataram:

A relação entre [a vida] e a escola, é o simples fato de que a escola nos ensina a viver, aprender a criar. (Estudante mi).

A escola está presente na vida de todos, hoje em dia, para a gente ter uma profissão, precisamos ter o ensino completo. (Estudante épsilon).

Mas também registramos vozes dissonantes em relação à escola e sua contribuição com o sentido da vida, como exemplarmente aparece na fala de um estudante-participante:

[muitas vezes] a gente sai da escola sem nem lembrar do que se passou por lá. (Estudante beta).

Ao serem perguntados o quanto este quarto seminário, e do mesmo modo, o quanto a filosofia orteguiana e a filosofia em geral lhes ensinara a respeito do sentido da vida (Quadro 2, Seminário IV, Questão 3), responderam:

Você é sua circunstância, e sua cultura é a base. (Estudante beta).

Aprendemos que a filosofia de Ortega [y Gasset] nos aponta para a vida como realidade radical, ou seja, ela é a principal [fonte de] análise pra quem quer entender a existência humana. (Estudante mi).

Vida não é apenas estar no mundo, “vida é quefazer”, tendo nós mesmos que preenchê-la com nossos esforços, fazendo uso de minha liberdade. (Estudante épsilon).

A partir dos testemunhos dados nesse quarto seminário, percebemos que o entendimento, por parte dos alunos, da função da escola ainda está demasiado atrelado à questão do ensino como uma ferramenta ou meio de obtenção de um futuro lugar no mercado de trabalho. Eles não viam a escola como um lugar de vivências, experiências sociais ou um espaço de criatividade. Isso reflete o ambiente cientificista no qual se instalou a escola, tornando-se um lugar de formação de mão-de-obra futura. Não que isso também não seja importante se levarmos em conta o interesse civilizacional, mas o que aqui denunciemos é a falta de ambiente cultural, criativo e espontâneo, o que facilitaria, para os jovens e adolescentes em fase de maturação, seu interesse pela aprendizagem. O sistema escolar parece não considerar com a devida profundidade o sentido de se dever preparar as gerações mais jovens para *viver à altura de seu tempo*; além disso ser entendido majoritariamente – e foi o que os participantes em um primeiro momento indicaram –, como salienta o próprio Ortega y Gasset (1963), na perspectiva do bom burguês, ou seja, daquele cuja preocupação é criar condições para uma vida cômoda. Após as discussões, porém, essa visão de mundo foi alargada.

Depreendeu-se das respostas e intervenções de nossos participantes, a preocupação com uma compreensão mais profunda de suas próprias vidas. Eles mostraram compreender, então, que viver não é só estar no mundo, mas significa aí bem-estar, e que este se confunde com aquilo que é *supérfluo*, não se tratando apenas do que é estritamente necessário à sobrevivência. Subentende-se de suas respostas e intervenções que viver não é meramente estar no mundo – o que eles descrevem como “existir” –, mas realizar algo, tomar uma tarefa como sua e concretizá-la.

A escola a qual foi submetida esta pesquisa não aderiu em 2019 ao Novo Ensino Médio, portanto, não oferece a estratégia do Projeto de Vida, o que poderia contribuir com o protagonismo juvenil, levando-os a compreender melhor esta

questão. De qualquer modo, pensamos que foi um contributo de nossa pesquisa despertar as mentes de seus participantes para este aspecto nuclear da filosofia da razão vital. Ao término deste seminário, passamos a refletir sobre as experiências ali vivenciadas, a planejar o próximo seminário e a execução de sua implementação.

e) Seminário V: A cultura contra a barbárie

Como forma de sensibilização, foi enviada ao grupo de estudos a letra e música “a massa” cantada por Raimundo Sodré. Tal qual nos anteriores, começamos nosso quinto e penúltimo seminário voltando às questões exploradas anteriormente. Após esse primeiro momento, voltamo-nos para a temática do dia, que foi a função vital do ensino de cultura como instrumento de resistência à barbarização de nosso ensino.

A situação de barbárie, para nosso filósofo, caracteriza-se pela ausência de normas capazes de nortear os debates na direção das melhores ideias (ORTEGA Y GASSET, 2016b), ao passo que o nível cultural se eleva com a precisão das normas. Não custa lembrar que para nosso filósofo, cultura são as ideias vitais a que o homem qualificado sabe *se ater*. O *novo bárbaro*, um inculto, é incapaz de entender o que há, não sabe de sua situação, pois, até mesmo quando muito sabe, porque especializou-se num pedaço, já não consegue antever o todo.

Para ilustrar o que pensam nossos alunos-participantes a respeito do que é a cultura, segundo o pensamento orteguiano (Quadro 2, Seminário V, Questão 1), observemos alguns dos trechos que escreveram:

[...] cultura é o que salva o homem da barbarização causada pelo homem-massa, um tipo que especializou-se num pedaço e é incapaz de falar alguma coisa sobre o todo. (Estudante úpsilon).

Cultura é uma necessidade individual de toda uma vida, é uma dimensão constitutiva da existência humana, com as mãos são um atributo do homem. (Estudante csi).

Em seguida perguntamos sobre a importância da cultura (Quadro 2, Seminário V, Questão 2). Então, responderam:

A cultura é algo base para as nossas vidas, algo que precisamos para ter o mínimo de discernimento e conhecimento sobre nós mesmos e sobre as outras pessoas, em relação à questão de suas origens e costumes. (Estudante alfa).

[Sem a cultura] não teríamos originalidade, e para mim essa é a importância de termos cultura. (Estudante úpsilon).

Por fim, buscamos colher suas impressões acerca do “especialismo” denunciado por Ortega y Gasset (1999), e suas trágicas consequências para o homem relacionadas com a barbarização – Por que Ortega y Gasset critica o “especialismo” e o saber fragmentado? (Quadro 2, Seminário V, Questão 3). Vejamos algumas das respostas dadas:

Ortega [y Gasset] reconhecia o especialismo como uma forma de barbárie, [...] pois sabia o quanto mediocrizava as pessoas. (Estudante csi).

[...] a pessoa se prende à ciência em achar que só aquilo é a verdade e ponto, só quer ter o conhecimento daquilo. Já a fragmentação [do saber], assusta ao ver que a cultura é dividida, fragmentada. Então é por isso que ele [Ortega y Gasset] faz duras críticas sobre esse tema, pois para ele a cultura é super importante em nossas vidas, como também as ideias vitais. (Estudante úpsilon).

Essa pessoa [especialista] tem tudo para se tornar uma pessoa de saber e discernimento, mas se prende apenas a uma ciência e só conhece pouca parte. (Estudante alfa).

Ficou claro, pelas discussões e respostas dadas aos questionários, que os alunos conseguiram captar a ideia de que a especialização cada vez mais acentuada do que se considera hoje o conhecimento está na raiz do processo de perda do sentido do todo da existência humana. Ademais, neste nosso quinto e penúltimo seminário, sentimos como a ausência ou o raso ensino de uma visão unificada de cultura em nossas escolas de EM se refletem na formação de nossos estudantes.

Em um breve seminário de menos de duas horas, evidenciou-se o quão nossas escolas estruturam-se em torno do cientificismo que petrifica o nosso Ensino. Foi-se nos aclarando a noção de que não basta a mera presença da filosofia em nossas salas de aulas, mas é preciso que brote no seio de nosso Educação uma atmosfera cultural capaz de conduzir nosso modelo educacional na direção de um ensino que possa possibilitar aos estudantes terem uma compreensão mais plena de suas existências e perceberem o que de fato são as ideias vitais de nossa época. E isto não se faz com a escola sozinha, é preciso que seja um projeto da própria nação.

Feitas estas considerações relativas ao nosso penúltimo seminário, voltamos a refletir de modo geral sobre o tema de nossa pesquisa, perguntando-nos sobre as

contribuições que a filosofia de Ortega y Gasset poderia trazer em relação à superação do estado de massificação social, inclusive de nossas escolas.

f) Seminário VI: As contribuições da filosofia contra a massificação

Em nosso sexto e último seminário, concentramo-nos em repensar alguns conceitos da filosofia orteguiana que transpassaram toda a implementação prática da pesquisa. Reconhecemos que, dado o tempo exíguo, nem todos os aspectos filosófico-pedagógicos de Ortega y Gasset foram contemplados, mas o que consideramos nuclear da filosofia da razão vital e histórica, e que tem a ver com a educação, tentamos reportar no presente texto.

Como nos seminários anteriores, iniciamos este recordando as questões pretéritas. Os participantes, uma vez mais, falaram de suas perspectivas e de como foram afetados pelo pensamento orteguiano. Para este derradeiro seminário, enviamos previamente a letra e música da canção *Admirável gado novo*, do cantor paraibano, Zé Ramalho. Este tipo de recurso, utilizado mais de uma vez, tinha a pretensão de ir instigando nossos participantes a se sensibilizarem pela temática a ser discutida. Também foi realizada com os estudantes uma recapitulação sintética dos pontos salientes das temáticas abordadas pela pesquisa aqui descrita.

Diferente dos demais seminários, as respostas ao questionário relativas a este encontro não voltariam a serem discutidas em encontros futuros, já que não mais nos encontraríamos. De qualquer modo, as respostas dadas serviram de base para se compreender a evolução teórica realizada por nossos participantes e o aumento de sua compreensão no que se refere às suas próprias existências, apoiados na filosofia de Ortega y Gasset.

Quando inquiridos de como o exercício da filosofia orteguiana contribui para mitigar o fenômeno de massificação que ocorre em nossas escolas de EM (Quadro 2, Seminário VI, Questão 1), assim se colocaram os participantes:

A massificação tende a ser um modo de padronizar os gostos, as opiniões e os hábitos, e a filosofia é contrária aos padrões[...] gosta de diferenças, não gosta de rótulos e sim tudo o que tem a própria essência, diferente uma da outra. (Estudante úpsilon)

Porque a filosofia de Ortega [y Gasset] é a cultura que traz uma vida autêntica onde somos nós mesmos, assim fugindo da ideia do homem-massa (Estudante delta).

Porque o homem-massa é aquela pessoa cabeça dura...onde só as suas opiniões valem, já a filosofia nos aponta para uma vida mais ampla, um pensamento aberto. (Estudante mi).

Percebe-se pelas interações acima que os participantes compreenderam o embate intelectual de Ortega y Gasset contra a massificação. Com efeito, apontaram para a vida autêntica, a qual se liga a ideias vitais, pertencentes ao que se chama de cultura. Ora, para que isso ocorra, é mister estarem com as mentes abertas ao ensino do que é essencial a uma formação cultural, da qual falou nosso pensador.

A segunda questão do nosso último seminário – Como a filosofia orteguiana nos aponta para nossa responsabilidade? – abordou o problema da responsabilidade humana com sua vida e vocação (Quadro 2, Seminário VI, Questão 2). E assim apareceram diversas respostas, dentre as quais, exemplarmente, apresentamos as seguintes:

No ato de existir, o homem é constantemente instigado e forçado a fazer escolhas em um ambiente caótico, que luta contra sua existência. Assim, o indivíduo, como disse Sartre ‘está condenado a ser livre’, e lidar com o peso de suas opções. (Estudante ômega).

Ela [a filosofia] nos aponta para não esperar tudo nos nossos pés, mas sim para corrermos em busca do que nós precisamos, ir atrás do que queremos, também. (Estudante fi).

A vida não é apenas biológica, mas sim, biográfica, também, o que somos, o que fazemos, isso tudo para termos uma vida autêntica que se realiza por um constante esforço em não ser medíocre. (Estudante alfa).

A questão da responsabilidade humana por suas escolhas é um ponto fundamental da filosofia existencial orteguiana. Ora, não somente o homem de *cabeça clara* saberá escolher com mais eficiência e autonomia do que o homem massificado, mas, mais ainda, o homem autêntico, assim como o estudante autêntico, terá mais cuidado e atenção com suas escolhas e decisões, pois este sabe *a que se ater*.

Na terceira questão de nosso derradeiro seminário, voltamo-nos para a *necessidade* de aprender, e como num novo *giro concêntrico* nos moldes de Ortega y Gasset, perguntamos uma vez mais sobre esta temática, lançando mão da questão: por que é necessário aprender? (Quadro 2, Seminário VI, Questão 3). As respostas dadas seguiram mais ou menos as seguintes ideias:

Porque o conhecimento nunca é demais, e nos faz entender sobre a vida em si. (Estudante csi).

Porque quando aprendemos podemos ter mais conhecimentos das coisas. (Estudante épsilon).

Em um mundo no qual projetamos nossas possibilidades somos a todo instante [forçados] a saber o que é verdadeiro. (Estudante beta).

Como se mostra evidente, as respostas falam sempre de uma interpretação do conhecimento ligada a necessidades vitais, a escolhas e a uma maior responsabilização por elas.

Quando insistimos na questão da importância do conhecimento, alongada para a necessidade de uma compreensão do todo – Por que para a filosofia é importante estudar o todo, e não apenas partes (especialismo)? – e não de pedaços (Quadro 2, Seminário VI, Questão 4), afirmam os participantes:

Para gerar uma boa ‘discussão’ é preciso ter conhecimentos e bons argumentos. Para isso, é preciso ter um conhecimento de um todo, e não só de uma parte específica. (Estudante fi).

Porque a cultura interpreta cada região ou até mesmo país. Não existe apenas uma cultura, mas sim, algo que abrange todo o mundo e que devemos respeitar pelo fato de ser aquilo que o sujeito se identifica. (Estudante alfa).

A cultura compreende o todo, não se restringindo a pequenos espaços. A cultura reside em todos os lugares e circunstâncias no qual reside a inteligência e compreensão humana. (Estudante ômega).

Notamos, embora dentro dos limites da pesquisa, que nossos participantes compreenderam a preocupação filosófico-pedagógica de Ortega y Gasset em apontar para o ensino de filosofia e a promoção da cultura como uma alternativa à massificação educacional que nos ocorre, e que para esta massificação colaboram o cientificismo e fragmentação do saber que impera em nosso Ensino. Mesmo de modo simples, nossos estudantes-participantes expressam em suas respostas a preocupação com as consequências que o “especialismo” e a fragmentação do saber nos causam, sobretudo relacionadas com a incapacidade de entender o próprio tempo e a própria situação.

Por fim, em nosso último questionário demos a possibilidade de nossos participantes perguntarem a si mesmos aquilo que este trabalho não abordou nas discussões que ofereceu, mas que, ainda assim, seria importante, segundo eles: o que você gostaria que fosse perguntado, mas foi esquecido por esta pesquisa? (Quadro 2, Seminário VI, Questão 5). Pediu-se, ainda, que, os que quisessem, poderiam esboçar uma resposta. A resposta a essa última questão, bem como o

exercício de buscar uma solução, não foram exigidos, mas facultados, de modo que nem todos quiseram formulá-los.

Não obstante, as respostas dadas a essa quinta questão foram muito interessantes. Um dos estudantes assim escreve:

Qualquer filosofia e cultura cumprem sua ação no combate à massificação?
(Estudante ômega).

Pergunta essa muito interessante, especialmente se levarmos em conta que o século XX testemunhará um renascimento da filosofia, sem que isso barrasse o fenômeno da massificação social. Esta temática é, por exemplo, trabalhada no artigo do Prof. Galileu de Souza, *Entre a morte e a vida da ação: o que se pode aprender de uma filosofia de naufrago*. Registre-se que o participante faz o questionamento mas não nos trouxe uma resposta, diferentemente de um outro, que assim pergunta:

Ortega y Gasset criticava muito o homem-massa, o que é citado várias vezes por ele, então ele tinha medo de ser ou se tornar um homem-massa?
(Estudante alfa).

Ao que respondeu,

Ele temia a massificação, tentava abrir a mente de todos e fazia questão de dizer que o homem-massa poderia ser qualquer um (médico, dentista ou até nós mesmos). O homem-massa ignorava as ideias vitais. Imagina só se ninguém seguissem regras. O mundo se tornaria um caos. (Estudante alfa).

Essa resposta nos lembra muitas coisas. Primeiramente, de fato, a experiência vivenciada pelos homens do século XX foi a de um desastre civilizacional sem precedentes, coroado amargamente pelos milhões de assassinatos ideológicos, em escala nunca antes perpetrada na história humana. Depois, que o autor da resposta, como outros participantes dos seminários também expressaram, está ciente que não se trata de buscar uma liberdade sem limites, de tudo e de todos, já que o apego a normas racionais na organização das nações são sinais de sanidade cultural, na falta das quais só resta o caos.

E assim fechamos nosso ciclo de intervenção prática. Nossa intenção por meio da pesquisa-ação realizada era a de promover uma experiência filosófica-pedagógica que viesse, à luz do pensamento de Ortega y Gasset, ser um exercício de meditação sobre a massificação das mentes que ocorre em nossas escolas de EM. Tratou-se,

em suma, de aplicar os princípios da filosofia orteguiana na organização de uma experiência de pensar na escola, onde se discutisse ideias que pudessem contribuir para mitigar a massificação causada pela fragmentação do conhecimento e cientificismo, tão presentes na vida escolar contemporânea.

Ademais, a partir deste texto que descreve e interpreta a experiência vivenciada com estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Gomes Alves, de Patos-PB, pensamos ser possível replicar a mesma experiência em outras instituições escolares. Essa possibilidade emerge como mais uma contribuição da filosofia orteguiana para nossas escolas de EM.

7 NOTAS EPILOGAIS

Sonhar o sonho impossível,
Sofrer a angústia implacável,
Pisar onde os bravos não ousam,
Reparar o mal irreparável,
Amar um amor casto à distância,
Enfrentar o inimigo invencível,
Tentar quando as forças se esvaem,
Alcançar a estrela inatingível:
Essa é a minha busca.
(CERVANTES, 2003).

Começamos a pesquisa, aqui apresentada, a partir da problemática referente ao que é filosofia e como ensiná-la, quer dizer, como pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Isto porque a filosofia possui um caráter *sui generis* e, ao mesmo tempo, complexo, que deve ser considerado em seu ensino. Feitas estas considerações preliminares, passamos a pensar o ensaio filosófico-pedagógico do filósofo espanhol, José Ortega y Gasset, e a dimensão filosofante de alguns de seus princípios filosóficos fundamentais aplicados ao EM. Para tanto, visitamos as seguintes obras: *A missão da Universidade* (1999); *A Rebelião das Massas* (2016a), *O que é Filosofia?* (2016b) e a primeira das *Lições de Metafísica* (2019a), como fontes vitais e primárias para a idealização e realização deste trabalho. Também nortearam esta investigação os trabalhos acadêmicos e científicos dos autores e comentadores da filosofia da razão vital, como a do professor Dr. Maurício de Carvalho (2016) e a da professora Dra. Margarida Amoedo (1997), trazendo luz exegética atualizada quando o tema é a filosofia orteguiana e a Educação.

Tratamos neste trabalho da questão da massificação que ocorre em nossas escolas de EM. Fenômeno esse, aliás, que não ocorre apenas no ambiente escolar, mas está por toda parte. É preciso dizer, porém, que a escola, local de formação de jovens e adolescente, assiste solenemente ao recrudescimento deste fenômeno em nosso tempo.

De início pensávamos numa crítica ao fenômeno de massificação que ora nos atinge. Com o desenvolvimento desta investigação notamos que, para além da crítica orteguiana ao fenômeno investigado, poderíamos elencar um conjunto de contribuições desta filosofia para nossos educandos, e que esta experiência do filosofar, dentro das condições adequadas aqui descritas, poderia se replicar na

escola como um todo. Assim, vários são os contributos da filosofia de Ortega y Gasset que podemos considerar fulcrais para nossos estudantes secundaristas, e a filosofia como instrumento de combate à massificação e a barbárie, é apenas um deles. A título de ilustração, apontamos para: o compromisso inadiável da filosofia com a vida; a importância do estudo entusiasmado pela compreensão do todo; o reconhecimento do Ensino da cultura como instrumento de resistência à barbárie; a denúncia do perigo dos conteúdos cientificistas; sobre a *necessidade* de estudar; sobre a nossa responsabilidade com nossas escolhas e sobre o entendimento do *supérfluo* como necessidade vital e sinal de elevação espiritual.

Temos presente a importância da ciência positiva na vida humana e escolar, e nosso filósofo reconhece isso ao considerar a ciência um *portento humano* (ORTEGA Y GASSET, 2016b). Entretanto, nossa crítica, apoiada na filosofia orteguiana, aproximada e adaptada à realidade do EM, direciona-se à supervalorização da ciência em detrimento da filosofia e do Ensino de cultura, entendida como conjunto das *ideias vitais*, aquelas que o homem deve compreender e entender a fim de *saber a que se ater* na orientação de sua existência. Nossos conteúdos de EM estão abarrotados de saberes que não são, sequer, possíveis de serem abarcados. Logo, nosso Ensino tornou-se uma ficção, pois se o estudante não aprende, não podemos afirmar que houve ensino, como bem diz o filósofo espanhol: “[...] e é claro que, se o estudante, seja pela razão que for não aprende, o professor não poderá dizer que ensina, mas, no máximo, que tenta, mas não consegue ensinar” (ORTEGA Y GASSET, 2019a, p. 25).

Esta ignomínia fictícia leva nossos estudantes de EM à indiferença quanto àquilo que deveriam realizar com plenitude e leveza. Diante dessa situação, é preciso pensar um Ensino que possa ser aplicado de fato, uma vez que não temos o tempo do mundo todo e, também, devemos considerar as limitações das inteligências. Este problema foi amplamente debatido por Ortega y Gasset (1999), quando fez duras críticas ao ensino universitário de seu tempo. E é esta crítica, adaptada e aproximada ao Ensino Médio, que trazemos ao epicentro desta investigação. Tal adaptação se sustenta, pelo menos, em duas razões: a) pela proximidade entre nosso EM brasileiro e o que Ortega y Gasset pensa ser o motivo do ensino universitário de sua época, voltado para a formação profissional, cultural e, em escala mais reduzida, para a promoção da pesquisa (ORTEGA Y GASSET, 1999); b) porque a crítica orteguiana se estende a todo ensino moderno, lidando com uma questão “[...] capital do ensino

em todos os seus níveis” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 74). E, ressaltamos mais uma vez, não só a questão como a solução proposta não se restringem ao ensino superior, universitário.

A situação de nosso EM atual já se assemelha àquela do ensino superior denunciado pelo filósofo, dado o modelo cientificista aí vigente, com a quantidade de coisas inabarcáveis que compõem a grade curricular da escola de EM de nossa época, postas lado a lado em estado de perene fragmentação. A educação secundarista caiu na tentação de querer ensinar tudo, mas pela escassez do tempo e de nossa capacidade de aprender, vive-se uma inautenticidade.

Mas a saída para essa crise do sistema de ensino seria um ideal alcançável. Dentre outras iniciativas que podem ser apontadas, a filosofia orteguiana nos fala: da seleção dos conteúdos essenciais (Ideias vitais) para uma formação cultural contemporânea, do ensino prioritário da necessidade do conhecimento e da formação de professores de acordo com o papel que esses devem exercer no ensino contemporâneo, que é o da seleção do que seja de fato vital.

No decorrer da pesquisa, em suas duas fases, mas especialmente na segunda – implementação prática –, as contribuições da filosofia orteguiana contra o fenômeno de massificação que ocorre em nossas escolas de EM ficaram patentes, ou seja, foram percebidas. Os estudantes-participantes vivenciaram uma experiência filosófica que nos permite inferir que, ao terem contato com a filosofia da razão vital, outros estudantes também – e por que não de toda a escola? –, poderiam ter a mesma experiência reproduzida, *mutatis mutandis*.

Mas não sejamos ingênuos. A filosofia pode contribuir com algumas coisas, mas não pode tudo. Ortega y Gasset (1999), adverte-nos que uma nação se faz grande quando se faz integralmente. Se não houver um comprometimento da nação em produzir um ambiente cultural saudável (moralmente, artisticamente, ideologicamente, religiosamente, economicamente etc.), dentro do qual se insere um Ensino capaz de dar sentido à vida estudantil, então não teremos grandes avanços e permaneceremos na atual estagnação, falando em vão, como quem predica no deserto.

Outro aspecto que devemos ter presente é que a escola de EM, como qualquer outra esfera do Ensino, deve ter o estudante como o protagonista deste processo. Erramos quando colocamos os conteúdos ou mesmo os professores, ou pior, governos ou, mais grave ainda, ideologias como prioridades. A escola deve preparar

o estudante para “[...] conhecer sua própria vida e vivê-la da maneira mais completa possível, isto é, formar uma pessoa culta, autônoma [...]” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 26). Formar estudantes para a composição da futura elite ilustrada e que sejam capazes de promover a cultura, ou seja, o conjunto das ideias vitais de sua época, é isto que se espera, inexoravelmente, de uma instituição de ensino. Para tanto, precisamos cuidar do broto que ora se vai formando, e nisto consiste refletir acerca dos desafios que a educação de jovens e adolescentes nos impõem, inclusive em propostas metodológicas ativas e suas potencialidades, que resguardem a autonomia e o protagonismo juvenil.

Não nos resta dúvida do gigantesco ensaio filosófico-pedagógico que nos legou o filósofo espanhol Ortega y Gasset, bem assim, das potencialidades de contribuição de sua filosofia, não apenas como um instrumento de combate à massificação e à barbárie. A filosofia da razão vital, sem pressa, aponta para à vida a se realizar como tarefa, uma vocação que nos impulsiona à existência autêntica quando entendermos nossas circunstâncias e formos capazes de alterá-las em nosso favor.

Durante este trabalho revisitamos minuciosamente as páginas de nossos livros didáticos de EM oferecidos no último PNLD-2018, e constatamos que não há aí, sequer, uma menção da filosofia educacional orteguiana, nem quando o tema é a vida ou a existência humana, tema que não poderia passar ao largo da filosofia de Ortega y Gasset. Isso nos causou estranheza, mas, de algum modo, esta ausência traduz o quanto o próprio ensino de filosofia negligencia um autor que de modo algum poderia ser ignorado quando o assunto é a educação, o que nos parece um contrassenso. Para se fazer justiça, há no livro didático de Cotrim e Fernandes (2016), *Fundamentos da Filosofia*, uma breve citação de Ortega y Gasset, mas feita por intermédio de um comentador do filósofo, Kujawski. Este registro é meramente uma constatação que em nada diminui a importância da filosofia orteguiana para os estudantes secundaristas, mas que julgamos em bom tempo apontar.

A experiência pedagógica-filosófica que tivemos com a intervenção a distância por meios eletrônicos desnudou uma realidade da qual não nos dávamos conta: tínhamos em mente que os estudantes nativos da era digital dominavam com facilidade as técnicas necessárias ao estudo remoto; ledo engano. Vivenciamos outra realidade, percebendo que nossos estudantes precisam de educação digital, pois esta é uma ferramenta vital para bem-estar no mundo contemporâneo, o que exige entendê-lo. Esta seria um tentáculo da cultura necessária ao estudante e, que Ortega

y Gasset (1999), não vislumbrou porque não era algo que existisse vitalmente para o homem de seu tempo. Do mesmo modo, revelou-se uma falácia a ideia de que o uso das tecnologias nas aulas despertaria os estudantes para o querer estudar. Não foi o que vimos. O despertar para a necessidade do estudo deve brotar no seio de cada um, não sendo uma orientação externa a provocá-lo. O que testemunhamos em nossa pesquisa foi um desinteresse geral de nossos estudantes, motivado pela incompreensão do porquê estudar aquilo que estudam, do porquê preocupar-se com essa ocupação, que mais parece uma dificuldade obrigatória e natural, em relação à qual não se pode escapar, mas da qual um dever se desvencilhar o quanto antes, logo que possa.

Mas em nossas discussões meditativas, realizadas em giros concêntricos, pela técnica dos seminários, vimos o despertar de jovens, sedentos de sentido, para dimensões de sua vida e pensar de que nunca tinham se dado conta. Nossas expectativas iniciais foram alargadas com a entrada de mais 05 (cinco) alunos, além dos 09 (nove) de que pensávamos contar. Mas, além disso, a curiosidade inicial se alargou ainda mais, enquanto os estudantes foram tomando gosto pela atividade de pensar e, porque não dizer, de filosofar, antes encarada de modo tão abstrato.

Julgamos que os objetivos iniciais a que aspirávamos foram satisfeitos. Os estudantes demonstraram entender a argumentação e o desenvolvimento das temáticas; utilizaram linguagem e conceitos filosóficos em suas respostas escritas e intervenções, revelando progresso teórico na compreensão da filosofia orteguiana e dos problemas discutidos; produziram uma interpretação pertinente dos materiais sugeridos, inclusive atualizando o seu entendimento por meio da aplicação a situações existenciais próprias.

Quando nos deparamos com o problema educacional que nos ocorre, isto é, a massificação intelectual de nossos estudantes secundaristas – fruto, entre outros fatores, da nocividade geral da atmosfera cultural, de programas e conteúdos voltados apenas para a valorização das ciências positivas, mas, sobretudo, de um modo de ensinar que não entende a necessidade de se encarar a aprendizagem como uma exigência íntima –, percebemos a necessidade vital do ensino de filosofia e da promoção da cultura como alternativa a este processo de massificação pelo qual atravessamos há décadas. Pelo ensino de filosofia, poderíamos colaborar na formação de sujeitos intelectualmente emancipados. Em suma, é preciso definir não

só o que deve ser ensinado, mas, ainda, em termos orteguianos, ensinar a própria necessidade íntima do saber.

Nesse sentido, a filosofia de Ortega y Gasset é um convite à realização da vida mesma, a partir das circunstâncias individuais de cada um. Pois em um mundo no qual projetamos nossas possibilidades, somos a todo instante instados a fazer escolhas, tornando-nos quem somos. Isto implica angústia e responsabilidade, pois temos escolher equivocadamente. Contudo, é justamente nisto que consiste a liberdade humana: ser responsável por aquilo que se decide, preocupar-nos com o que nos ocupamos. Nesta perspectiva, o ensino de filosofia se apresenta como um instrumento racional e vital para a emancipação intelectual de nossos estudantes de EM, evitando-se, assim, o surgimento de *novos bárbaros*, eruditos petulantes que nada sabem sobre suas próprias vidas, não porque a informação lhes seja inacessível, mas porque nunca quiseram de fato saber.

Apresentamos a filosofia sem recortes, e que se interessa pelo todo, pela radicalidade da vida humana, a vida de cada um; uma vida não meramente biológica, mas sim biográfica, que aponta para aquilo que somos e fazemos (ORTEGA Y GASSET, 2020). Esta realização da vida ocorre dentro de certa *circunstancialidade*, no interior da qual somos instados a escolher, realizar aquilo que projetamos para nossas vidas. Pois bem, estas escolhas são melhor feitas quando compreendemos o mundo circunstancial no qual já estamos 'lançados'. Para isto, o conjunto das ideias vitais se mostra como um farol que nos conduz às escolhas mais acertadas. É isto que faz o 'homem de cabeça clara', que recebeu da Educação uma formação capaz de lhe facultar a busca de sentido, não apenas para sobreviver, mas para bem-viver, entendendo seu tempo e vivendo à altura dele. Quando o homem não consegue esta plenitude, sua vida é um aviltamento.

Enfim, a filosofia – e o ensino de Cultura -- são uma tábua flutuante em meio a um mar revoltado para os que se sentem náufragos, perdidos e buscam algo *a que se ater*, enquanto nadam em direção à terra firme. Sentir-se consciente de estar perdido é já começar a se encontrar (ORTEGA Y GASSET, 2019a, 2020). Não é isto que faz o *novo bárbaro*, um petulante que quer o comando, mas que, como não sabe nada sobre o todo e nega-se a dialogar com aqueles que sabem disso um pouco, torna-se um inepto. Portanto, é preciso que pensemos em uma formação capaz de facultar às gerações futuras uma educação em consonância com as ideias vitais de cada época, em uma palavra, com sua cultura.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA PLAY. [Documentário] S.L, s.n, [2018]. 1 vídeo (3 min 28s). Publicado por Academia Play. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=3kPj1RZEDE8&t=46s>. Acessado em: 05/10/2020
- ADLER, Mortimer J et al. **A proposta Paidéia**: um manifesto educacional; Paidéia: problemas e possibilidades; O programa Paidéia: um plano de estudos. Campinas: Kíron, 2021.
- ADLER, Mortimer J. **Como falar, como ouvir**. São Paulo: É realizações, 2014.
- ADLER, Mortimer J. e VAN DOREN, Charles. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010.
- AMOEDO, Margarida Isaura Almeida. El papel de la Universidad contra la barbárie. Pensar com Ortega setenta años después. **Revista de Estudios Orteguianos**. Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n. 2, p. 111-118, maio 2001.
- AMOEDO, Margarida Isaura Almeida. **José Ortega y Gasset: a aventura filosófica da educação**. Universidade de Évora, 1997. 2v.
- BERTI, Enrico. **Convite à filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. O advento do homem-massa. **Filosofia**, Ano IV, n. 52. São Paulo: Escala, 2010. p. 22-29.
- CARVALHO, José Maurício de. A missão da filosofia. **Revista de Ciências Humanas**. n.29, p.81-92, Florianópolis: EDUFSC, abr. de 2001.
- CARVALHO, José Maurício de. A Problemática ética em *El Espectador* de Ortega y Gasset. **Revista Ethic@**. Florianópolis: 01-16, jun/2010.
- CARVALHO, José Maurício de. **Estudos de Filosofia Clínica**: uma abordagem fenomenológica, Curitiba: InterSaberes, 2012.
- CARVALHO, José Maurício de. **Introdução à filosofia da razão vital de Ortega y Gasset**. Londrina: CEFIL, 2002.
- CARVALHO, José Maurício de. **Ortega y Gasset e o nosso tempo**. São Paulo: FiloCzar, 2016.
- CARVALHO, José Maurício de; TOMAZ, Mauro Sérgio de Carvalho. Ortega y Gasset, uma filosofia da educação para um mundo tecnicista. **Revista Educação e**

Saúde: fundamentos e desafios. v. 1, n. 1, p. 06-21, São João Del-Rei, set/mar. 2018.

CARVALHO, Sérgio Gomes de. [Animação] S.L. s.n. 2015 1 vídeo (6 min 46 s). Publicado pelo canal de Sérgio Gomes de Carvalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7y8dR3kzeL0&t=29s> . Acesso em: 13/10/2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia).

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote.** São Paulo: Nova Cultura, 2003.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos da filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2016.

DACAL, Guillermina Alonso. La rebelión de las masas: pronóstico de uma realidade desafiante. **Revista de Estudios Ortegaianos.** Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n.2, p. 273-279, maio 2001.

DUMÉRY, Henry. "Maurice Blondel, 1861-1949". In: MERLEAU-PONTY, Maurice (Org.). **Les philosophes Célèbres.** Paris, Éditions D'Art Lucien Mazenod, 1956. (Collection la Galerie des Hommes Célèbres), p. 300-303.

ESTEBAN, Pedro Luis Moro. La del deseo. La rebelión de las masas a la luz de Meditación de la técnica. **Revista de Estudios Ortegaianos.** Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n.2, p. 215-222, maio 2001.

FONCK, Béatrice. Papel sociológico de la juventud en La deshumanización del arte, La rebelión de las masas y Misión de la Universidad. **Revista de Estudios Ortegaianos.** Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n.2. p. 281-288, maio 2001.

GHEDIN, Evandro. **O ensino de filosofia no Ensino Médio.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes das. Pesquisa qualitativa na perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **REME – Revista Mineira de Enfermagem,** v. 4, n. 1/2, p. 28-33, jan./dez. 2000. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-26583?lang=pt>. Acesso em 04 jun. 2020.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia:** cinco lições. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

IGLESIAS, Julio. [Compositor e intérprete]. **Quijote.** S.L, 1982.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 4.ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

KUJAWSKI, Gilberto. **Ortega y Gasset**. A aventura da razão. São Paulo: Moderna, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEDESMAN, Felipe. El mal radical. Notas sobre La rebelión de las masas. **Revista de Estudios Orteguianos**. Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n.2, p. 131-135, maio 2001.

Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da UERN/Organizadores: Aline Karoline da Silva Araújo... [et al.]. – Mossoró: Edições UERN, 2020. 81f.

MARÍAS, Julián. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1960.

MARÍAS, Julián. Introdução à Rebelião das Massas. *In*: ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Campinas: Vide Editorial, 2016. p. 10-35.

MATOS, Junot Cornélio. Filosofando sobre o ensino de filosofia. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 24, n. 36, p. 367-382, mar. 2015. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/453>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. “L’Existence et la dialectique”. *In*: MERLEAU-PONTY, Maurice (Org.). **Les philosophes Célèbres**. Paris, Éditions D’Art Lucien Mazenod, 1956. (collection la Galerie des Hommes Célèbres), p. 288-291.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOTENEGRO, Oswaldo. [Compositor e intérprete]. **Intuição**. Som Livre, 1988, 01 LP.

NASCIMENTO, Milton. [Compositor e intérprete]. **Coração de Estudante**. Polygram/Philips, 1985, 01 LP.

NORIEGA, Guillermo Suárez. El círculo humano de lo social. La continuidad convivencia-sociedad en el pensamiento de Ortega y Gasset. **Revista de Estudios Orteguianos**. Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n.2, p. 231- 241, maio 2001.

OLIVEIRA, Rômulo José; CASTRO-FILHO, Cláudio Marcondes de. Ortega y Gasset: uma possível contribuição para o ensino na atualidade. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 29, p. 66-87, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/2207/2184>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Campinas: Vide Editorial, 2016a.

ORTEGA Y GASSET, José. **Lições de Metafísica**. Campinas: Vide Editorial, 2019a.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações de Quixote**. Campinas: Vide Editorial, 2019b.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. **O Homem e os Outros**. Campinas: Vide Editorial, 2017.

ORTEGA Y GASSET, José. **O que é filosofia?** Campinas: Vide Editorial, 2016b.

ORTEGA Y GASSET, José. **Origem e epílogo da filosofia**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

ORTEGA Y GASSET, José. **Pedagogia e Anacronismo**. [S./], [1982]. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/futuro/pedagogia%20e%20anacronismo.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

ORTEGA Y GASSET, José. **Pedagogia da Contaminação**. [S./], [1917]. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~pleite/pub/artigos/ortega/pedagogia.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019. (Escrito inédito).

ORTEGA Y GASSET, José. **Sobre a razão histórica**. Campinas: Vide Editorial, 2020.

POZO, Antonio Gutiérrez. El carácter estético de la filosofía de la razón vital. Una presentación. **Revista de Estudios Orteguianos**. Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n. 2, p. 175-184, maio. 2001.

RAMALHO, José. [Compositor e intérprete]. **Zé Ramalho 2**. S.L. Epic, 1979, 1 LP.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores associados, 2009. (Coleção, formação de professores).

ROMERO, Rafael García. Misión de la Universidad en el homenaje del 18 de noviembre de 1955. **Revista de Estudios Orteguianos**. Fundación Ortega y Gasset. Madrid, n.2, p. 119-130, maio 2001.

SALDANHA, Nélon. Ortega e o tema das gerações. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 110, p. 15-34, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbep/article/download/P.0034-7191.2015v110p15/14635/>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÁNCHEZ, Juan Escámez. **Ortega y Gasset**. Recife: Editora Massangana, 2010.

SODRÉ, Raimundo. [Intérprete]. **A massa**. S.L, 1980, 1 LP.

SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de. Entre a morte e a vida da ação: meditações sobre o que se pode aprender com uma filosofia de náufrago. **Veritas**: Revista de Filosofia da PUCRS. Porto Alegre, v. 65, n. 3. p. 1-16. set./dez. 2020.

SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de. **O problema da metafísica e a filosofia da ação**: ensaio sobre a possibilidade da metafísica por meio da crítica à superstição. João Pessoa: UFPB. (Tese de doutorado). Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5670>>. Acesso em 21 abril 2021.

SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de; TEIXEIRA NETO, José. Uma proposta de filosofia para o Ensino Médio. **Trilhas filosóficas**: Revista Acadêmica de Filosofia, v. 5, n. 2, p. 41-56, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/767>. Acesso em: 15 maio 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443 - 466. Set./dez. 2005. Disponível em: scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

APÊNDICE

APENDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA CRÍTICA À MASSIFICAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA FILOSOFIA DE ORTEGA Y GASSET

Pesquisador: JOABE TAVARES PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26788719.0.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.835.574

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Filosofia, denominado "Uma crítica à massificação educacional no ensino médio a partir da filosofia de Ortega y Gasset", tem como fim investigar sobre o que o ensino de filosofia tem a contribuir com a formação cultural dos educandos à luz do pensamento do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1999, 2016a, 2016b e 2018) e de sua interpretação sobre os programas educativos e os tipos de homens que deles resultam. Para tanto, a pesquisa será desenvolvida em dois momentos, o primeiro dos quais dedicados a uma pesquisa bibliográfica voltada para o estudo das seguintes referências primárias: Missão da Universidade (ORTEGA Y GASSET, 1999), O que é Filosofia (ORTEGA Y GASSET, 2016b), A rebelião das Massas (ORTEGA Y GASSET, 2016a) e Origem e epílogo da filosofia (ORTEGA Y GASSET, 2018). No segundo grande momento desta pesquisa, desenvolveremos uma pesquisa-ação com estudantes do ensino médio, procurando identificar traços da massificação cultural em seus processos formativos e modos de superá-la.

A pesquisa-ação, que terá como meta desenvolver uma prática de ensino de filosofia que possa ajudar estudantes a entenderem e praticarem uma filosofia capaz de vencer a barbárie. Assim, este projeto envolverá, como grupo de pesquisa, oito alunos do ensino médio do turno vespertino da escola estadual José Gomes Alves, situada no município de Patos-PB. Este número corresponde a uma amostra do total de alunos matriculados na já citada escola, em tese, dois alunos por turma.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.835.574

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Sob a luz da filosofia de Ortega y Gasset, analisar o fenômeno de massificação educacional que ocorre no contexto do Ensino Médio e como o ensino de filosofia pode contribuir para mitigar esse processo.

Objetivos específicos:

- Indicar os traços da massificação presente no Ensino médio, especialmente no que concerne ao cientificismo e à fragmentação do saber.
- Revelar as razões e as consequências que o programa de educação em filosofia propostas por José Ortega y Gasset tem para o Ensino Médio.
- Mostrar como o ensino de filosofia pode contribuir para mitigar ou até reverter o processo de massificação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de que esta pesquisa pode, ocasionalmente, causar constrangimentos em função das questões abordadas nos questionários a serem aplicados, já que os mesmos fazem referência a vida escolar e ao próprio sentido da existência dos estudantes.

Benefícios:

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de que, ao se aproximarem da filosofia orteguiana, os estudantes alcançariam maturação a fim de se emanciparem intelectualmente, jamais conduzidos como rebanho, substrato de programas educacionais massificadores. Seria uma contribuição vital da filosofia para nossos jovens e adolescentes que frequentam nossas escolas de Ensino Médio, já agastadas pelo fenômeno de massificação intelectual que ocorre em seus programas educativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é cientificamente relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
 Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
 UF: RN Município: MOSSORO
 Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.835.574

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1407969.pdf	21/01/2020 23:30:32		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_CEP.pdf	21/01/2020 23:28:49	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
Outros	TALE_ALTERADO.docx	21/01/2020 23:18:35	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PRONTO_JOABE_ALTERADO.docx	21/01/2020 22:18:48	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO.docx	21/01/2020 22:18:27	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
Outros	SEMINARIOS.docx	18/11/2019 12:31:35	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	18/11/2019 12:27:16	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA.jpg	18/11/2019 12:26:19	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	18/11/2019 12:19:45	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/11/2019 12:09:39	JOABE TAVARES PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
 Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
 UF: RN Município: MOSSORO
 Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.835.574

MOSSORO, 13 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br