



EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: PERSPECTIVAS E MUDANÇAS À LUZ DE ORTEGA Y GASSET

Antonio Charles Santiago - UNESPAR¹

Resumo: A proposta apresentada orientou-se no sentido de compreender os conceitos políticos de Ortega y Gasset e, logo em seguida, estabelecer uma relação entre política, filosofia e educação na confecção de uma realidade plural e dinâmica dos espaços escolares. Por isso, a discussão encontra-se elaborada em duas partes, isto é, na primeira, compreende a discussão conceitual elencada por Ortega y Gasset e, na segunda, desenvolver uma compreensão de educação no cenário brasileiro. Dessa forma, a questão central desenvolvida é uma possibilidade de repensar o *fazer pedagógico* à luz de uma compreensão filosófica, bem como uma interferência imediata no sentido de garantir autonomia e emancipação para seus atores no processo de emancipação.

Palavras-chave: Minorias – massas – hiperdemocracia – circunstância – educação.

Considerações Iniciais

Desde os primeiros filósofos já havia certa preocupação com o processo de formação político-social-cultural dos indivíduos. Destacam-se as preocupações de Platão e Aristóteles, isto é, o primeiro pensava no espaço educacional como emancipação da alma humana, quer dizer, uma espécie de elevação da mesma a um estágio de perfeição. O segundo, Aristóteles, menos idealista, propunha, como atividade educativa, adequação do comportamento dos indivíduos aos anseios gloriosos da *polis*². Decerto que, mesmo em tempos antigos, a educação já assinalava para o princípio da humanização.

Os tempos mudaram e, também, mudaram os rumos da educação e seu caráter humanitarista. Se no passado a educação era símbolo de socialização e convívio dos indivíduos na *polis*, agora, na sociedade contemporânea, correspondem as etapas pelas quais todos os indivíduos precisam percorrer para uma adequação à sociedade do trabalho, pautados na lógica desumanizadora do capital. Não é sem razão que Mézáros atina para uma educação para além do capital, quer dizer, repensar o modelo educacional e seu caráter mercadológico de subordinação a lógica imperialista.

Todavia, faz-se premente repensar o modelo educacional existente, com vistas aos desafios contemporâneos, e reestruturar a percepção da escola como algo positivo, algo encantador e, acima de tudo, “sabor”, isto é, o binômio – saber-é-sabor e sabor-é-saber. Uma

¹ Almeida, graduado em filosofia, mestre em ciências sociais, doutorando em educação, bolsista da Fundação Araucária e professor assistente de filosofia e sociologia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. prof.charlesunespar@yahoo.com.br

² A questão aristotélica no que concerne aos anseios da polis difere da adequação ao mercado de trabalho, quer dizer, para o filósofo grego a questão era justamente a promoção da eudemonia.

ressignificação da perspectiva metodológica e epistemológica para o novo fazer pedagógico. Não se trata de perspectiva utópica ou ideológica, pelo contrário, trata-se de fazer da educação uma práxis para a singularidade dos indivíduos que fazem parte e estão envolvidos no processo “escola”. A discussão não pode ser articulada de forma mecanicista e linear, ou seja, pontuada a partir das necessidades que as circunstâncias sociais³ reclamam. O entendimento não é de negação a formação para o trabalho, mas de superação dessa lógica exclusivista e unilateral.

Nesse sentido, a discussão será elaborada em dois momentos, a saber, no primeiro, compreende a leitura política dos textos orteguianos, bem como sua importância para um novo fazer pedagógico. No segundo momento, intenta-se referenciar, de forma específica, a realidade educacional brasileira. A proposta dissertativa é de compreensão do raciovitalismo⁴, isto é, a vida como razão última nos espaços da escola ou como havia determinado o nosso autor de *pedagogia raciovitalista*.

I.

Contribuições sócio-filosóficas para o entendimento da educação política à luz de Ortega y Gasset.

José Ortega y Gasset (1883-1955) é um filósofo e político que pode nos ajudar compreender a realidade educacional brasileira. Para tanto, faz-se premente articular um olhar acurado para ao seu arcabouço político-pedagógico à luz de uma leitura filosófica. A obra mais importante, do ponto de vista do reconhecimento de um público externo, fora *A Rebelião das Massas*.

Este pensador dispõe de um estilo bastante específico na elaboração e promoção do saber, ou seja, seus textos são publicados, primeiramente, em jornais e revistas de sua época, posteriormente, tornam-se livros com a reunião dos ensaios e artigos mais importantes⁵. No que diz respeito a obra mencionada, o jornal *Atlantic Monthly* anunciou aos seus leitores: “O que o *Contrato Social* de Rousseau foi para o século XVIII e *O Capital* de Karl Marx para o século XIX, deverá ser *A Rebelião das Massas* do senhor Ortega y Gasset para o século XX” (MARÍAS, 1991, p. 220).

Os textos que compõem a obra *A Rebelião das Massas* fazem uma análise da sociedade contemporânea, cujo ponto de partida é a realidade espanhola e, conseqüentemente, a européia. É sabido que a realidade espanhola em que se encontrava o autor era de crise social, política e educacional, e a européia aspirava revoluções de massas que nasceram após a primeira guerra mundial com lideranças afiançadas pelo carisma popular. É nesse contexto

³ A referência a circunstância social equivale as necessidades mercadológicas do trabalho, quer dizer, a escola como adequação e formação do indivíduo para a polivalência do trabalho.

⁴ A vida como razão última. Viver significa desafiar os problemas cotidianos e construir possibilidades de melhoramento da vida humana. Não se trata de um receituário para viver bem, mas de uma compreensão dinâmica em que a vida é a representação do trágico e do cômico, ou seja, a vida é um drama e viver é correr os riscos a cada instante. José Maurício de Carvalho, na obra *Introdução à Razão Vital* de Ortega y Gasset, adverte que: “Três são as formas pelas quais se manifestam o vitalismo no universo filosófico: subordinando a teoria do conhecimento a leis que regem o mundo orgânico, como ocorre no empirismo crítico de Richard Avenarius (1843 – 1896); diminuindo o papel da razão na interpretação da realidade em favor de uma intuição fundamental, conforme proclamou Henri Bérson (1859 – 1941); e situando a vida no centro da investigação. Apenas nesse terceiro sentido, pode-se dizer que a metafísica orteguiana possuiu uma dimensão vitalista” (2002:50-51) Mas Ortega y Gasset acrescenta que o vitalismo é expressão última da vida como razão fundamental para o desenvolvimento da pessoa humana.

⁵ A importância é uma referência ao momento histórico, pois eram vários os artigos e por isso selecionava o que correspondia com o momento.

de euforia social que Ortega y Gasset desenvolve sua reflexão sócio-política, a começar pela descrição da mediocridade do homem que resolveu participar dos assuntos políticos e sociais, pois a cultura solipsista e gregária possibilitou a presença desse novo homem – um tipo de homem que, sem projeto de vida e de sociedade, participa da vida pública sem qualquer esforço para tal empreitada. Para melhor desenvolver seu pensamento, o filósofo espanhol retoma os conceitos trabalhados nas obras anteriores, *Meditações de Quixote* e *Espanha Invertebrada*, e sistematiza, em especial, os conceitos de “circunstância”, “minorias” e “massas”. Tais conceitos evidenciam uma tipologia de homem que o pensador descreve como “homem-massa” e “homem-especial”. Com relação ao primeiro nos assegura o nosso autor:

(...) um homem feito de pressa, montado simplesmente sobre poucas e pobres abstrações e que, por isso, é idêntico de um extremo ao outro da Europa. A ele se deve o triste aspecto de asfixiante monotonia que a vida vai tomando em todo o continente. Esse homem-massa é o homem previamente esvaziado de sua própria história, sem entranhas de passado e, por isso mesmo, dócil a todas as disciplinas chamadas irracionais. (ORTEGA Y GASSET. 1987.p, 14)

Este não é o operário, também não é o homem simples do cotidiano, mas pode ser tudo isso e ainda, o intelectual do antigo liberalismo⁶, pois não percebe a urgência de pensar uma Espanha diferente e capaz de contemplar o progresso de seus filhos e filhas. É nesta perspectiva que o filósofo espanhol articula seu pensamento e estende suas reflexões à Espanha e, conseqüentemente, à Europa. Assegura uma abordagem de liberalismo que nasce da necessidade de fortalecer o nacionalismo no seio do povo espanhol.

Com relação ao homem-especial o filósofo espanhol nos diz que:

Quando se fala de minorias especiais, a habitual má-fé costuma distorcer o sentido dessa expressão, fingindo ignorar que o homem-especial não é o petulante, que se julga superior aos outros, mas o que exige mais de si mesmo que a maioria, ainda que não consiga atingir essas exigências superiores. É indubitável que a divisão mais radical que deve ser feita na humanidade é dividi-la em duas classes de criaturas: as que exigem muito de si mesmas e se acumulam de dificuldades e deveres, e as que não exigem de si nada de especial, para as quais viver é ser a cada instante o que já são, sem esforço para o aperfeiçoamento de si próprias, bóias que vão à deriva. (Ibidem, 45).

Esta categoria da sociedade representa a mudança de perspectiva no cenário político e social. Mas é preciso que encontre espaço de atuação, uma vez que ela vem sendo suplantada pelas massas, segundo o filósofo, pois só nas minorias seletas, encontra-se o homem especial, distinto e consciente do seu papel na sociedade contemporânea. É visível uma descrição diferenciada de Ortega y Gasset dos demais pensadores que debruçaram sobre a temática, a saber, minorias e massas, ao logo da história. A questão relevante se percebe na medida em que tais conceitos tomam uma significação específica e retratam outras possibilidades de conhecimento. Para tanto, faz-se necessário observar os próprios enunciados do pensador em questão:

⁶ Liberalismo econômico. Para Ortega y Gasset o liberalismo é muito mais do que economia é, acima de tudo, liberdade do indivíduo de viver a sua circunstância existencial.

Para a compreensão desse fato formidável convém, naturalmente, que se evite dar um significado exclusiva ou primariamente político às palavras ‘rebelião’, ‘massa’, ‘poderio social’, etc. A vida pública não é apenas política e sim, ao mesmo tempo e até antes, intelectual, moral, econômica, religiosa; compreende todos os hábitos coletivos, inclusive o modo de se vestir e o modo de se divertir. (Ibidem, p, 42).

Vemos uma discussão que permite outras formas de análise da sociedade, ainda mais quando o assunto é compreender os problemas sociais, políticos e educacionais de uma geração e, de forma bastante especial, a realidade circunstancial espanhola. O pensamento político de Ortega y Gasset é assinalado por conceitos que são próprios do autor para estudar o homem e sua dimensão político-educacional na sociedade em que se encontrava. A partir de 1902, ainda na juventude e recém-formado, Ortega y Gasset publica artigos de filosofia, política e educação nos jornais e revistas da época, mas é nos anos 1920 que passa a ser correspondente do jornal *El Sol* e da revista *Ocidente*, a qual ajudou a fundar, e se torna reconhecido por analisar temas de política, educação e filosofia na sociedade espanhola.

As análises orteguianas, publicadas em jornais e revistas, foram direcionadas ao público espanhol, com o objetivo de potencializar reflexões de política e filosofia em seu povo, que vivia refém do que o autor passou a chamar de pensamento massa, isto é, não havia uma preocupação dos intelectuais de sua época em promover o conhecimento fora da esfera alemã e francesa, pois eles copiavam e reproduziam estas tradições como se fossem o que havia de mais nobre e sublime na história da humanidade. Não significa que o autor despreze tais culturas, não é isso, mesmo porque ele passou parte de seu tempo estudando com os neokantianos e reconhece o valor da cultura germânica em sua formação intelectual advinda de Hermann Cohen e Paul Natorp.

Para Ortega y Gasset a vida é pressão e opressão, ou seja, não se trata de uma questão social e jurídica, mas de uma força propulsora que perpassa a noção de liberdade e se estende ao desejo existencial. Mas o homem-massa, que é, antes de tudo, um técnico vulgar, um ingrato⁷ e ainda mimado⁸ para com os limites da própria vida, não compreende a pressão que a vida exerce em torno de sua dimensão. Para o homem-especial, ao contrário do homem-massa, a vida chega a oprimi-lo, quer dizer, exige dele uma resposta para com os problemas cotidianos e o força ao entendimento da finitude existencial. A opressão não é pejorativa, mas instigante e excitante no sentido de fornecer ao homem a possibilidade de se perceber no mundo como finito e limitado. O segredo da vida como opressão é a compreensão de que não somos eternos e, ainda, que somos mais do que livres, somos construtores de um espaço temporal e circunstancial, quer dizer, valores que carecem de um aprofundamento e desenvolvimento por parte da educação como princípio de emancipação de seus pares.

O texto orteguiano é recheado de metáforas. É comum nos seus ensaios um recurso estilístico pujante e crítico, como o que observamos ao final do capítulo *Começa a dissecação do homem-massa*: “Nas agitações provocadas pela escassez, as massas populares costumam procurar pão, e o meio que empregam costuma ser o de destruir as padarias” (ORTEGA Y

⁷ A noção de ingratidão é perfeita em Ortega y Gasset. Para este pensador há nas entranhas do homem-massa o desprezo pelos antepassados que nos legaram toda construção, toda magnificência e toda genialidade de um punhado de indivíduos que possibilitou que tal sociedade existisse. Acrescenta Ortega y Gasset: “Porque, de fato, o homem vulgar, ao se encontrar com este mundo técnica e socialmente tão perfeito, pensa que foi criado pela Natureza, e nunca se lembra dos esforços geniais de indivíduos excepcionais que a sua criação pressupõe”. (ORTEGA Y GASSET, 1987, p.89).

⁸ É, também, formidável a noção de mino em Ortega y Gasset. A criança mimada, segundo ele, não conhece os limites de sua ação. Vive da impressão de que tudo lhe é permitido e por isso não obedece a ninguém. Vive os seus frívolos desejos de criança. (Cf. ORTEGA Y GASSET, 1987, p. 89.)

GASSET, 1987, P. 91). A ironia orteguiana nos direciona para o entendimento de que as massas não observam que todos os benefícios da sociedade moderna são realizações de uma minoria prodigiosa e autêntica. Isso não significa dizer que nasceram predestinados ao prodígio; pelo contrário, sentiram, segundo o autor, a pressão da vida e seus limites nas circunstâncias em que se encontravam.

Ainda em relação à assertiva orteguiana, “destruir as padarias” significa pisotear a história, a cultura e, acima de tudo, a magnificência da vida como pressão e opressão. O homem-massa, não compreendendo a construção prodigiosa de um passado, pensa apenas o presente, por isso rejeita a civilidade que fora criada com esforço e cuidado.

Este homem que tem fome e que quer pão, no afã de seu apetite, destrói a padaria, ou seja, não compreendendo a finitude da vida e sua existência, a lança no mundo sem as preocupações e, por isso, a condena à mediocridade cotidiana. De certo modo, Ortega y Gasset afunila a discussão ao tocar no problema que considera capital. Não parece dissecar o conceito de homem-massa, mas apresenta com certa veemência o aparecimento deste homem medíocre e vulgar que é filho da escola contemporânea. E, ainda, nos faz entender que a vida não é só radical, é também uma vocação e cuidado. Por isso, não se pode pensar o homem-massa dissociado de sua vida circunstancial e cotidiana, pois viver é ariscar-se para o amanhã, vencer as intempéries de cada dia e observar a genialidade do passado que muito tem a nos ensinar. De posse dessa compreensão, compete pensar a ação como escolha do homem para que se compreenda se sua vida é nobre ou vulgar. Deste modo, estende-se a análise do homem-massa na sociedade a partir de suas escolhas no dia-a-dia.

II

Problematicidade da Escola e suas fraturas regionalistas

A utilização do pensamento de Ortega y Gasset para refletir as questões educacionais brasileiras pode não parecer oportuno, uma vez que se trata de um teórico político e de pouco reconhecimento na área da educação. Entretanto, sua conceituação tipológica nos faz pensar o papel da escola na sociedade contemporânea. E partimos do princípio, semelhante a Theodor Adorno, que não se pode pensar a escola fora dos liames políticos, pois são conceitos que precisam estar imbricados, do contrário, ainda segundo Theodor Adorno, mesmo com todo avanço técnico e científico, a sociedade, sem uma relação entre política e educação, será o reino da barbárie. Nesse sentido, os conceitos orteguianos de “homem-massa” e “homem-especial” serão capitais para o delineamento de uma discussão plural no que concerne a emancipação dos indivíduos nos espaços escolares.

A discussão que circunscreve a educação no cenário brasileiro é muito complexa. A problematicidade é oriunda da extensão territorial brasileira, das desigualdades sociais existentes, dicotomias entre “escola pública” e “escola privada” e, acima de tudo, das fraturas regionalistas, isto é, sul/sudeste e norte/nordeste e seus processos de ranqueamentos. Existem outras questões capitais que sinalizam a problematicidade da educação brasileira, mas a nossa discussão tomará como base as questões arroladas acima.

Compete uma reflexão no que toca a fratura regionalista. O tema é embaraçoso e desvela desconforto quando apontado nos espaços acadêmicos e democráticos, pois não suportamos a exposição de nossas feridas, uma vez que somos, em demasia, vaidosos. Mas a pergunta nunca ofende e por isso cabe a questão: quem nunca ouviu dizer que norte/nordeste representa grandes índices de analfabetismo? Ignorância e pobreza? Que Norte/nordeste corresponde a expulsão de seus filhos para as grandes cidades do sul/sudeste em busca de emprego?

Para não restar dúvidas com relação ao exposto é preciso, apenas, observar as telenovelas e sua dramaturgia preconceituosa, excludente e barrista. Norte/nordeste dispõe de uma linguagem tosca, profana e debilitante que em nada corresponde com avanço, tecnologia e progresso. São “causos” para boas risadas e, quiçá, o divertimento de telespectadores despolitizados.

Não se pretende romper com as barreiras que diferenciam as culturas, nem tampouco igualar as tradições de cada estado, região e comunidade, mas antes de tudo, respeitar os modos de vida sem a hierarquização de superioridade ou de inferioridade das regiões, pois cada particularidade dessas é que caricaturiza a imensidão da cultura brasileira. Nesse sentido, a escola não pode servir como instrumento quantitativo para assegurar os melhores e os piores desse povo chamado *brasileiro*. Cabe salientar a figura do grande poeta nordestino, Patativa do Assaré, que alfinetava a cultura escolar e sua prática de reprodução alienante dos desejos de uma minoria que se quer fazia-se presente nas terras, nas tradições e na própria cultura local. Uma escola que, no entendimento dele, não conhecia as dores do nordeste e suas alegrias no cantar dos pássaros, nas procissões religiosas e, na forma simples, de festejar as tradições, as iguarias e seus “causos”.

A discussão que circunscreve a educação brasileira é, quase sempre, “pensada” a partir dessa linha imaginária, ou seja, sul/sudeste e norte/nordeste. De um lado, desenvolvimento, progresso e crescimento de um povo culto. Do outro, um povo sofrido, coitado, analfabeto e refém dos programas sociais, quando não “assistencialistas”, dos governos Estadual e Federal. Um povo que precisa de cuidado, atenção e nunca educação e políticas de afirmação e valorização de sua cultura que é tão rica quanto qualquer outra. O detalhe é que esta realidade já se consolidou como “consciência coletiva⁹” e qualquer indivíduo nordestino que estiver fora, geograficamente, do seu espaço certamente ouvirá a *pecha* de ser norte/nordeste, quer dizer, preguiçoso, ignorante e de dialeto engraçado. A dicotomia é impressionante, quer dizer, de longe o norte/nordeste é de coitados, analfabetos e ignorantes, mas quanto perto, isto é, geograficamente nas áreas sul/sudeste é, quase sempre, “preguiçoso”.

A questão apresentada se desdobra de duas maneiras na vida desse indivíduo que compõe o lado de cima da divisão regional, isto é, do norte/nordeste. Primeiro, sofre de uma baixo-estima e, logo em seguida, para ser considerado “bom” é preciso que tenha uma referência do outro lado da linha, ou seja, uma correspondência, mínima que seja, mas deve fazer referência ao sul/sudeste, pois, se não, é atrasado, tosco e ultrapassado. Quando esse sujeito fura as barreiras e vem, seja para estudar ou trabalhar, para o lado de baixo, interioriza o discurso, adapta ao novo dialeto e se coloca na posição de superior aos seus pares, pois ele já não é de determinada região, mas estudante ou trabalhador do sul/sudeste.

Numa perspectiva orteguiana o cenário sócio-pedagógico, apresentado acima, é formalizado pela cultura do “homem-massa”, isto é, tais construções são de um tipo genérico de homem que em nada contribui para o desenvolvimento de realidades plurais, pelo contrário, fragmenta a educação e promove a continuação de uma sociedade solipsista em que a educação não passa de uma reprodução ideal de números e circunstâncias que em nada contribui para o pleno exercício da vida humana.

Todavia, os ranqueamentos comprovam, por meio de seus parâmetros, resultados positivos no que tange ao desenvolvimento educacional das regiões sul/sudeste. Mas a questão aventada é bem mais ampla, ou seja, não se trata, apenas, de observar

⁹ Referência ao pensador Francês Emile Durkheim e sua fundamentação sociológica no que toca a dimensão da consciência coletiva, isto é, formas coletivas e padronizadas de conduta e comportamento.

quantitativamente os resultados de um modelo definido à luz de uma escola *planejada*, mas antes de tudo, observar os princípios de humanização da escola e sua relação com a cidadania. Esta questão, no entendimento orteguiano e adorniano, pressupõe o alargamento das questões educacionais no que confere a emancipação humana e sua relação com humanização dos indivíduos. Segundo Theodor Adorno (1903 – 1969):

Como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central: o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções racionais (...). Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? (2006, p. 15)

A reflexão adorniana é tomada em outro sentido, quer dizer, não de municiar o modelo educacional com falsas crenças de progresso, mas antes de tudo, refazer o caminho da humanidade com vistas ao processo de emancipação do sujeito independente de sua localização, pois sem esta conscientização o resultado será sempre a barbárie. O que se pretende, segundo Theodor Adorno, é justamente uma retomada de pensamento para avaliar as condições sociais e políticas de determinadas localidades e promover, independente da questão técnica, a formação plural desses atores para o convívio social e seus paradigmas modernos.

Apontamentos para o processo de humanização da escola

De posse das questões arroladas, isto é, dos excertos teóricos que tocam a problematidade dos espaços escolares, atina-se para reflexões mais direcionadas. Entretanto, faz-se premente esclarecer que não se pretende debruçar sobre a relação entre a escola pública e escola privada, mas antes de tudo, articular uma reflexão em torno da escola pública e sua responsabilidade social no que compete a formação desse homem-especial, ou seja, sujeito conectado com sua realidade e com a vocação de transformá-la.

Pois bem! Primeiro faz-se premente desconsiderar as fraturas regionalistas e promover uma educação fundamentada nas circunstâncias que circunscrevem determinadas realidades. Um resgate teórico de Freire no sentido de pensar a escola como princípio de humanização e cidadania da pessoa. O que se pretende é localizar o indivíduo em seu mundo como sujeito e, logo em seguida, lançá-lo num outro universo conceitual. Dessa forma, pode-se objetar a discussão dentro de um universo particular interligado com outras localidades sem a hierarquização geográfica. Uma espécie de valorização cultural e sua pluralidade no contexto pragmático.

Não se pretende, dito anteriormente, igualar as culturas de regiões distintas, mas antes de tudo, criar condições e políticas de afirmação para as diversidades culturais que compõem o Brasil. E isso é um procedimento educacional que não pode ficar de fora da constituição da realidade escolar brasileira. De posse de uma valorização geográfica, bem como de políticas de afirmação dos espaços escolares públicos, faz-se premente que o Estado repense as condições de autoridade e autonomia dos agentes envolvidos no *fazer escola*. No passado, quando havia prestígio, tanto para o professor da escola pública quanto para própria escola pública, a comunidade escolar resolvia seus problemas sem a interferência de outros órgãos como polícia, conselhos tutelares e etc...

Autoridade¹⁰ não pode se pensada como autoritarismo. Mas, devido aos acontecimentos históricos, autoridade, segundo Hannah Arendt (1906 - 1975), coaduna com totalitarismo e autoritarismo. Assegura-nos Arendt: “visto que autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção, onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”. (2009, p. 129) A falta desta autoridade, devido a incompreensão conceitual, a escola funciona sem um instrumento localizado de poder e determinação, pois, ainda segundo a nossa autora, o poder enquanto autoridade é importante para formação dos indivíduos.

Poderíamos ainda recorrer ao entendimento adorniano e postular autoridade como princípio de autonomia, isto é, segundo ele,

É o processo – que Freud denominou como desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam como uma figura de pai, portanto, como uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao seu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. (ADORNO, 1995. p, 177)

O pensador frankfurtiano parte do ideário freudiano para discutir autoridade, quer dizer, o professor é uma espécie de representação da figura paterna, isto é, uma autoridade a ser superada na medida em que o indivíduo toma conhecimento do mundo que o cerca e começa fazer o seu próprio caminho que é de emancipação. A relação entre professor e aluno, sobretudo na infância, deve ser mediada pelo uso da autoridade que aos poucos vai se desfazendo e dando espaço para liberdade, autonomia e maioridade.

Não se trata de um uso extremado de autoridade, mas antes de tudo, uma identificação com limites que vão sendo postos e superados ao longo de uma caminhada para a formalização da liberdade e da autonomia. Dessa forma, Theodor Adorno faz menção ao aporte teórico freudiano para, à luz da psicanálise, dialetizar o papel crítico do sujeito que começa com a superação de suas próprias crises, ou seja, quando o filho percebe que a figura ideal construída na pessoa do pai se desfaz, então ela entra em conflito consigo mesma e o resultado é, segundo Adorno, uma consciência crítica do indivíduo que passa a relacionar a idealidade imaginária com a realidade existente – uma espécie de fortalecimento do ego.

Ainda com relação à autoridade, a falta desta no seio da escola, provoca uma fragilização do indivíduo que, segundo Adorno, influencia na personalidade e comportamento do indivíduo. Nesse caso, sem um ideal de autoridade internalizado nas primeiras idades, o complexo edipiano não se resolve e, como consequência, o jovem é levado a agressividade,

¹⁰ Durkheim na obra *Educação e Sociologia* faz, de forma veemente, a defesa da autoridade moral, isto é, a moral deve ser a regra que determina a conduta a partir do hábito e de sua internalização como conjunto de disciplinas. Dessa forma, segundo ele, a questão capital é o papel de autoridade que deve exercer o professor para garantia do respeito e da observância à lei a partir da coerção educacional. A questão aventada é definida na obra *Educação e Sociologia*, onde seu ator define nos seguintes termos: “a criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer autoridade na palavra do professor e respeitar a sua autoridade. Esta é a condição para que mais tarde ela a reencontre em sua consciência e acate o que ela prescrever” (DURKHEIM, 2011. p, 73). Dessa forma, o professor supera o papel da família, pois esta não consegue exercer a autoridade devida para garantir aos seus filhos disciplina e respeito, uma vez que a atuação da família é de benevolência e perdão. Não se trata de autoritarismo, mas de autoridade para formalização dos hábitos, das tradições e da própria consciência coletiva. Dessa forma é possível que o professor, intermediário entre o Estado e o aluno, consiga fazer deste um ser social para realização e perpetuação dos desejos e interesses do próprio Estado. Esse posicionamento auxilia Arendt na reconstrução do conceito de autoridade.

fúria, medo e paixões desordenadas. Uma espécie de caos que começa na escola e se desdobra na sociedade em forma de violência e barbárie.

Decerto que a partir da compreensão de autoridade projetada nos profissionais de educação, bem como da autonomia dos mesmos de gestar uma educação com fins definidos, no que tange a cidadania, imbrica numa sociedade de enfrentamentos e resistências aos discursos de violência e de barbárie. Esse é um problema que inquietava o filósofo Adorno, quer dizer, é urgente que Auschwitz não se repita. Para isso, faz-se premente, segundo ele, converter o caráter técnico da educação em caráter humanizador dos indivíduos. Para tanto, a escola precisaria refazer o seu caminho e apontar para o homem como centro da investigação e formação e não para o mercado e suas necessidades mais imediatas.

Considerações finais

Após a estruturação do pensamento orteguiano e da percepção histórica do momento em que Ortega y Gasset formalizava seu arcabouço teórico, detivemo-nos em relacionar sua filosofia política com a possibilidade de uma escola diferenciada no que tange a formação da vida humana. Nesse sentido, a discussão que arrolamos pode parecer desconexa, uma vez que se pretende, à luz de um teórico espanhol, promover reflexões de cidadania e garantia de autoridade e emancipação dos atores que envolvem a escola. Todavia, nos parece que, seja com a máscara reacionária ou revolucionária, a escola encontra-se povoada pelo homem-massa, que no passado, era denominado de civilizado, agora, no presente, testemunha a crença de qualificado para o trabalho, mas que, no fundo, preserva as mesmas características, isto é, não entende a vida como drama finito e por isso encontra-se fadado a uma dimensão trivial.

Desse modo, é perfeitamente possível que a teoria orteguiana sirva, em certas medidas, para compreender os problemas que assolam a civilização contemporânea. O século XXI testemunha as crises de paradigmas de um século turbulento que fora o século XX. E, como se não bastasse, esse novo século prolonga problemas de uma geração que não soube ou não quis resolvê-los. Basta citar a escassez da água, o super povoamento da terra, as guerras mundiais e o fortalecimento dos discursos autoritários e tirânicos. Tudo isso assola o novo milênio e nem parece que são crises de um século passado que perdura.

A reflexão orteguiana apontava para alguns desses problemas. Para Ortega y Gasset, é preciso primeiro pensar o homem e sua história e, depois, compreender o homem e sua circunstância, para, posteriormente, enfrentá-los. Mas isso não pode acontecer a revelia da educação, quer dizer, a educação é parte do processo no que diz respeito a capacidade de formar o “homem-especial” para responder de forma dinâmica e plural os desafios que a circunstâncias reclamam.

Esta perspectiva filosófica abre portas para pensar o homem como sujeito integrado no mundo, uma existência fadada à finitude, mas que pode aproveitar as circunstâncias e transformá-las em projetos de melhoramento dos espaços públicos e privados. Para que isso ocorra, segundo o pensador espanhol, é preciso que escola e sociedade estejam interligadas numa mesma vocação, a saber: uma não pode viver sem a outra e por isso precisam ser pensadas como realidades simultâneas.

Esta visão orteguiana aponta para uma dinâmica estrutural de sociedade. Vemos que o homem é livre e escolhe o seu caminho, e sua escolha não é determinada pelas circunstâncias, mesmo que chegando ao mundo já encontre um espaço humanizado e construído. A riqueza teórica orteguiana é justamente fornecer ao homem a possibilidade de compreender a tensão que existe entre escola e sociedade e conseqüentemente – mesmo parecendo paradoxal – a harmonia de uma não viver sem a outra. Afirma Ortega y Gasset: “Eu sou eu e minha circunstância, se não salvo a ela, não salvo também a mim”. (ORTEGA Y GASSET, 1967, p.52)

É com base nesta realidade educacional constatada no cenário brasileiro que percebemos a utilidade da reflexão orteguiana, quer dizer, promover um debate com toda a sociedade brasileira, no que concerne ao caráter da educação, para pensar qual é o tipo de homem que nós queremos e pensá-lo antes mesmo das necessidades mercadológicas, pois a vida é mais urgente e defendê-la é condição capital que a escola não pode prescindir. De posse de um envolvimento amplo de todos os seguimentos da sociedade em torno desse projeto que é a educação, faz-se premente que a mesma sociedade compreenda a necessidade de autonomia desses espaços, bem como de investimentos em políticas de afirmação e valorização da vida humana. Dessa forma, de posse de uma imbricação política e pedagógica, pode se objetar uma perspectiva de vida da escola como espaço de humanização e cidadania.

Referências

- ADORNO/HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.
- ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. Os conceitos de minorias e massas na filosofia política de Ortega y Gasset. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 3, n, p. 165-180, fev. 2007.
- ARENDT, H. **As origens do totalitarismo: Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Ed. Unb, 1988
- CARVALHO, José Maurício de. **Lições de Ortega sobre a vida humana. Ética e Filosofia Política**. Juiz de Fora: UFJF, 1996. v. 1.
- _____. **Contribuição Contemporânea à História da Filosofia Brasileira**. Londrina: EDUEL, 2001.
- _____. **Introdução à Filosofia da Razão Vital de Ortega y Gasset**. Londrina: Cefil, 2002.
- CEREZO GALÁN, Pedro. Ortega y La Generación de 1914: Un Proyecto de ilustración. **Revista de Occidente**, mayo, 1994, n. 156, Madrid. Edita: Fundación Ortega y Gasset.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.
- MARIAS, Julián. **História da Filosofia**. Tradução Alexandre Pinheiro Tavares. 2. ed. Porto: Sousa e Almeida, 1959.
- _____. **Acerca de Ortega**, Espasa Calpe, Madrid, 1991,
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Tradução Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **Espanha Invertebrada**. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, 2000.
- _____. **Meditações de Quixote**. Editora Livro Ibero Americano Ltda. São Paulo, 1967.
- _____. **La pedagogia social como programa político. Discursos Políticos**. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- PLATÃO. **República**. Lisboa: Gulbenkian, 1993