

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOSÉ ANTONIO SOUZA ALMADA

**O ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL COMO EXPERIÊNCIA POSSIBILITADORA DA
AUTONOMIA**

São Luís

2021

JOSÉ ANTONIO SOUZA ALMADA

**O ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL COMO EXPERIÊNCIA POSSIBILITADORA DA
AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como cumprimento de exigência para obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Almada, José Antonio Souza.

O ensino de filosófico de filosofia no contexto da escola em tempo integral como experiência possibilitadora da autonomia / José Antonio Souza Almada. - 2021.

148 p.

Orientador(a): Alexandre Jordão Baptista.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2021.

1. Autonomia. 2. Ensino. 3. Escola em tempo integral. 4. Filosofia. 5. Nietzsche. I. Baptista, Alexandre Jordão. II. Título.

JOSÉ ANTONIO SOUZA ALMADA

**O ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL COMO EXPERIÊNCIA POSSIBILITADORA DA
AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como cumprimento de exigência para obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista

Aprovada em 24 de agosto de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista
Universidade Federal do Maranhão
(Orientador)

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Universidade Federal do Maranhão
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Universidade Federal de Pernambuco
(Examinador Interno)

À Sara Fernanda Muniz Pereira Silva,
Minha parceira de vida.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Valdemar e Maria e a meus irmãos Francisco, Maria Antonio e Raimunda, que convivem com a minha ausência e apoiam as minhas escolhas mesmo distantes.

A Sara Fernanda, pois é de você que vem a força que preciso para continuar a cada dia, por ser a minha parceira de vida, a minha amiga e amada. Se não fosse por você eu não saberia o que é amar. Obrigado por existir e por fazer parte da minha vida.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional de Filosofia, Almir Ferreira, José Fernandes, Maria Olívia, Helder Machado, Plínio Santos, Marly Cutrim, Márcio Kleos, Francilene Monique, Domingos Ribeiro, Acildo Leite, por tanto que contribuíram para a minha formação de professor. Sou grato por terem dedicado parte do seu tempo de vida para me ensinar algo. E de modo especial agradeço ao professor Alexandre Jordão por ter sido meu professor de Estágio na Graduação, de Filosofia do Ensino de Filosofia no Mestrado e por ter aceito a tarefa de me orientar na realização desta pesquisa.

Aos colegas de turma Carlos Alberto, Daniela de Oliveira, Débora Cristine, Édna Cristina, Hélison da Costa, José Carlos, José Raimundo Trindade, Pedro André e Zeabel de Arruda. Não foi fácil ter que ler tantos textos, fazer tantas atividades e participar das aulas nas noites de segunda e quarta-feira tendo que manter a atenção, apesar do cansaço da jornada diurna de trabalho. Se conseguimos foi em parte graças ao comprometimento e competência de cada um e em parte graças ao companheirismo gerado desde o início do curso.

Por fim, agradeço à professora Regina, gestora geral do CEJOL, por ter permitido e contribuído com o necessário para que a pesquisa fosse realizada. E aos estudantes que participaram da pesquisa e se prontificaram com compromisso e dedicação nas atividades propostas da mesma. A vocês, o meu muito obrigado!

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência [...] teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores. E eis aí o segredo de toda formação [...] educação é somente libertação.

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o ensino de filosofia no contexto da escola em tempo integral. Seu objetivo é desenvolver uma metodologia de ensino filosófico de filosofia a partir da perspectiva nietzschiana de educação pautada na ideia de autonomia para a vida, a qual se constitui a partir da atitude afirmativa que resulta do eterno retorno da diferença e que possibilita ao estudante, por meio da prática do cuidado de si, tornar-se quem ele é. A sua importância está no fato de corroborar para o atingimento da meta da escola em tempo integral, que é formar jovens autônomos, solidários e competentes. Para isso, parte-se da hipótese de que, se as aulas de filosofia forem ministradas de modo que nelas o estudante aprendente passivo do conteúdo transmitido pelo professor, elas poderão servir ao estudante como fonte da autonomia necessária para que ele possa elaborar e executar o seu projeto de vida de forma autônoma, e assim responsabilizar-se por sua existência tornando-se o protagonista dela. Para testar essa hipótese fez-se uma pesquisa qualitativa a partir do método de “pesquisa-ação” realizada com procedimentos bibliográficos, documental, descritivos e intervenções práticas. Apesar da situação de afastamento social devido à pandemia de Covid-19 e do contexto de ensino realizado remotamente de forma improvisada, a pesquisa atingiu o objetivo almejado, o que foi evidenciado pela competência que os participantes demonstraram durante as intervenções, competência esta que pode ser verificada pelas habilidades que os estudantes tiveram de analisar de forma crítica os temas propostos, de problematizar, investigar e de posicionar-se de forma autônoma sobre as temáticas. Diante disso conclui-se que sim, o ensino filosófico de filosofia pode servir ao estudante como elemento possibilitador do desenvolvimento da autonomia para a vida.

Palavras chaves: Escola em tempo integral. Ensino. Filosofia. Nietzsche. Autonomia.

ABSTRACT

The present research has as its theme the teaching of philosophy in the context of full-time school. Its objective is to develop a methodology for philosophical teaching of philosophy from the Nietzschean perspective of education based on the idea of autonomy for life, which is constituted from the affirmative attitude that results from the eternal return of difference and that allows the student, for through the practice of self-care, becoming who he is. Its importance is in the fact that it corroborates for the achievement of the goal of the school full time, which is to train autonomous, solidary and competent young people. For this, it is assumed that, if philosophy classes are taught in such a way that the passive learning student of the content transmitted by the teacher, they can serve the student as a source of the necessary autonomy so that he can elaborate and execute the project. their life project autonomously, and thus take responsibility for its existence, becoming the protagonist of it. To test this hypothesis, a qualitative research was carried out using the “action research” method carried out with bibliographic, documentary, descriptive procedures and practical interventions. Despite the situation of social exclusion due to the Covid-19 pandemic and the context of teaching performed remotely in an improvised way, the research achieved the desired objective, which was evidenced by the competence that the participants demonstrated during the interventions, a competence that can be verified by the abilities that the students had to critically analyze the proposed themes, to problematize, to investigate and to position themselves autonomously on the themes. Therefore, it is concluded that yes, the philosophical teaching of philosophy can serve the student as an enabling element for the development of autonomy for life.

Key words: Full-time school. Teaching. Philosophy. Nietzsche. Autonomy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAIC – Centros Integrados de Atenção Integral à Criança
- CEJOL – Centro Educa Mais João Francisco Lisboa
- CIEP – Centros Integrados de Educação Pública
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
- IEMA – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SEDUC-MA – Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Maranhão
- TGE – Tecnologia de Gestão Escolar

LISTA DE TABELAS

Percentual de Matrículas em Tempo Integral – Brasil.....	30
Percentual de Matrículas em Tempo Integral – Maranhão.....	30
Quantitativo de Alunos e Turmas - 3º ano – 2020.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Masculino x Feminino.....	102
Autodeclaração Racial.....	102
Como quem Mora.....	103
Renda Familiar Fruta.....	103
Permanência como Estudante do CEJOL.....	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	GENEALOGIA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	18
2.1	Os primórdios da educação integral com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.....	19
2.2	A escola em tempo integral e suas bases legais.....	23
2.3	A escola em tempo integral na atualidade e o modelo da Escola da Escolha.....	31
2.4	Genealogia do Centro Educa Mais João Francisco Lisboa.....	35
3	O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA.....	38
3.1	Tendência de ampliação da educação.....	39
3.1.1	Educação não para todos.....	40
3.1.2	Necessidade de um número cada vez maior de professores.....	42
3.1.3	A relação entre Estado e as Instituições de Ensino.....	43
3.2	Tendência de redução da educação.....	47
3.3	Autonomia enquanto liberdade acadêmica x autonomia para a vida.....	51
3.4	A constituição do sujeito e suas possíveis atitudes diante da vida.....	56
3.5	O eterno retorno da diferença como via geradora da autonomia para a vida.....	67
3.6	Tornar-se quem se é pela prática do cuidar de si.....	70
3.7	Nietzsche educador.....	75
4	PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	80
4.1	Princípios educativos da escola da escolha.....	80
4.1.1	Protagonismo.....	82
4.1.2	Os quatro pilares da educação: ser, conviver, conhecer e fazer.....	82
4.1.3	Pedagogia da presença.....	84
4.1.4	Educação interdimensional.....	86
4.2	Metodologias de êxito da escola da escolha.....	87
4.2.1	Acolhimento.....	88
4.2.2	Projeto de vida.....	89
4.2.3	Práticas e vivências em protagonismo.....	90
4.2.4	Disciplinas eletivas.....	91
4.2.5	Estudo orientado.....	92
4.2.6	Tutoria.....	93
4.3	O lugar da filosofia na escola da escolha.....	94

5 PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	100
5.1 Identificação dos participantes e do campo de pesquisa.....	100
5.2 Visão dos participantes em relação à função da filosofia na escola integral.....	104
5.3 Delineamento metodológico e etapas da pesquisa.....	110
5.4 Técnicas e instrumentos para a coleta, registro e análise dos dados.....	113
5.5 Aplicação da metodologia e análise dos dados.....	115
5.5.1 Primeira roda de conversa.....	116
5.5.2 Segunda roda de conversa.....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	136
APENDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	137
APENDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	138
APENDICE C – Questionário Socioeconômico.....	139
APENDICE D – Texto: Autonomia para a Vida.....	142
APENDICE E – Texto: Projeto de Vida e a Arte de Tornar-se quem se é.....	144
APENDICE F – Amostra de Produções Textuais.....	146

1 INTRODUÇÃO

A escola em tempo integral se tornou uma realidade na rede estadual de ensino desde 2016, com a criação da primeira escola pública em tempo integral do Estado. A partir então, motivada pela meta 6 do Plano Nacional de Educação, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a cada ano aumenta consideravelmente o número de escolas que oferecem essa modalidade de ensino, chegando ao final de 2020 com mais de 70 unidades.

Mas, isso não é algo inédito. De fato, no Brasil, a ideia de escola em tempo integral começou a ser desenvolvida no início do século passado, com os escolanovistas, passando a ter mais notoriedade a partir de 1932, quando foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas, consideramos o marco inicial da escola em tempo integral o ano de 1950, quando foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por Anísio Teixeira em Salvador (BA).

Posteriormente essa iniciativa serviu de modelo ou inspiração para outras experiências, como por exemplo, para a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados por Darcy Ribeiro na década de 1980, no Rio de Janeiro; e na década de 1990, para criação dos Centros Integrados de Atenção Integral à Criança (CIACs).

Embora diferentes em muitos aspectos, o ponto em comum entre essas experiências pedagógicas é a certeza de que o fim último da escola e da educação integral, é minimizar as desigualdades sociais disponibilizando educação pública e de qualidade para as crianças e adolescentes de famílias com baixo poder aquisitivo.

Atualmente no Maranhão estão sendo implantados três tipos de escolas em tempo integral: IEMAs (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão), com foco na formação técnica; Centros Educa Mais, voltados para a formação geral com preparação para o Ensino Superior; e Escola Bilíngue, voltada para as crianças do Ensino Fundamental.

No início de 2018 a escola onde esta pesquisa foi realizada passou a ser uma escola em tempo integral, na modalidade Centro Educa Mais. O processo de implantação do modelo teve a duração de três anos, mas, desde o seu início, ao se tomar conhecimento dos seus objetivos (formar jovens autônomos, solidários e competentes), evidenciou-se a necessidade de repensar as questões metodológicas do ensino de filosofia para que ela fosse capaz de contribuir de forma efetiva para o atingimento de tais objetivos.

Nessa perspectiva, a necessidade de criação de uma metodologia de ensino de filosofia para estudantes de escola em tempo integral, foi o que motivou a realização da presente pesquisa, a qual teve como tema o ensino de filosofia no contexto da escola em tempo integral. Em consonância com um dos princípios da escola em tempo integral, que é educar para a autonomia, o objetivo geral da presente pesquisa é desenvolver uma metodologia de ensino de filosofia para o contexto da escola em tempo integral. Tal metodologia será fundamentada na filosofia nietzschiana de afirmação da vida e possibilitará ao estudante exercer a sua autonomia no processo de construção e realização do seu projeto de vida.

Isso constitui um duplo desafio: o primeiro é entender a escola ampliada em suas atribuições, estruturas, funcionamento, objetivos e função social e, paralelo a isso, pensar o lugar da filosofia e do professor filósofo no contexto desse modelo de escola, utilizando conceitos elaborados pelo filósofo Nietzsche como fundamentação teórica, de tal modo que a filosofia seja um elemento possibilitador do desenvolvimento da autonomia para a vida, por parte dos discentes; e o segundo, está no fato de ter sido escolhida a filosofia de Nietzsche para fundamentar a ideia de ensino filosófico de filosofia que se encontra em sintonia com a educação integral que se pretende realizar nas atuais escolas em tempo integral. A dificuldade encontra-se especificamente no risco de se perder a essência do pensamento nietzschiano, que é a de ser livre, fruto de vivências e caminhadas e de não se encaixar nas rotinas típicas do ambiente institucionalizado da escola.

Nietzsche, tão conhecido por suas críticas aos valores morais, foi também um educador. E como tal, foi igualmente crítico, principalmente dos objetivos das instituições de ensino e em relação a quem essas instituições deveriam abrir as portas. Diante disso, a questão que proposta é sobre como é pensar uma educação a partir da filosofia de Nietzsche que possa contribuir para que seja atingido o fim último de escola em tempo integral, que é a formação do sujeito autônomo. Para isso faz-se necessário se questionar também como é possível conciliar o ideal nietzschiano de educação aristocrática com a atual educação inclusiva praticada na escola em tempo integral.

Principalmente em suas primeiras obras, Nietzsche demonstrou um profundo interesse pelo tema da educação, chegando inclusive a se tornar professor de Filologia na Universidade de Basileia, a proferir cinco conferências entre janeiro e março de 1872, no *Akademisches Kunstmauseum* da Basileia, as quais foram publicadas com o título “Sobre o

Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino” e também a escrever um livro¹ dedicado ao tema da educação, que é a “Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador”, publicado em 1874. Essas são as duas fontes primárias para a fundamentação teórica da pesquisa. Ambas pertencem à fase inicial da produção filosófica do autor, ou, como comumente são denominadas, obras do “jovem Nietzsche”. É possível observar que as referências não se limitam a esses dois textos. De fato, ao longo do trabalho são citadas obras de fases posteriores do pensamento do filósofo. Entendemos que Nietzsche, assim como os demais pensadores, passou por uma transformação ao longo do seu percurso de produção de pensamento. Estamos, portanto, utilizando momentos distintos da filosofia de Nietzsche, mas isso é feito com o cuidado de não desconsiderar as continuidades e as discontinuidades desses momentos diversos.

A escolha de fundamentar teoricamente a pesquisa no pensamento de Nietzsche deu-se pelo fato que seu entendimento sobre educação se mantém válido e intempestivo, e por entendermos que sua filosofia afirmativa da vida pode servir de base para a uma prática pedagógica e auxiliar na compreensão da função da escola de ser ambiente de transformação por meio da produção de autonomia para a vida.

Nietzsche situa-se, então, nessa linha tênue entre Filosofia e Educação. Recentemente Nietzsche vem sendo incluído de forma cada vez mais frequente no rol dos pensadores da educação, inspirando uma educação diferenciada por propor-se não como formação e sim com “trans-formação.” Um bom exemplo dessa inclusão é a obra de Rosa Maria Dias, intitulada Nietzsche Educador (1991), à qual faremos referência no segundo capítulo.

Considerando o problema gerador da pesquisa, parte-se da hipótese de que, se as aulas de filosofia forem de fato filosóficas, ou seja, se constituírem-se de espaços do livre pensamento, poderão contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento da autonomia para a vida e, conseqüentemente, contribuirá para que o estudante seja o protagonista na realização do seu projeto de vida.

Assim, para fazer o teste da hipótese realizou-se uma pesquisa qualitativa sob o método de “pesquisa-ação” realizada com procedimentos bibliográficos, descritivos e intervenções práticas. Ao longo do percurso alguns procedimentos metodológicos tiveram que ser reformulados ou adaptados devido à situação de afastamento social em decorrência da

¹ Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador, escrito por Nietzsche em 1874.

pandemia de Covid-19, que obrigou as escolas a realizarem o ano letivo de 2020 de forma remota quase em sua totalidade.

Como este trabalho faz parte de um programa de mestrado profissional em filosofia, temos aqui duas vertentes: a da filosofia e a da educação. E esta pesquisa foi realizada a partir do ponto intersecção entre essas duas vertentes. Por isso, a presente dissertação foi organizada em quatro capítulos, conforme descrevemos em seguida.

No primeiro capítulo fizemos a genealogia da escola em tempo integral no Brasil. Por ser o capítulo inicial, tem um caráter documental e legal. Partimos dos primórdios da educação integral com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, com as primeiras experiências de escola ampliada na Bahia e no Rio de Janeiro. Em seguida são apresentadas as bases legais que possibilitaram e regulam o funcionamento das escolas em tempo integral, de modo especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE). Ainda neste capítulo traçamos algumas considerações acerca da escola em tempo integral na atualidade e sobre a Escola da Escolha, uma vez que a escola campo funciona a partir desse modelo. E, por fim, traçamos a genealogia do Centro Educa Mais João Francisco Lisboa, a escola em tempo integral onde a pesquisa foi realizada.

O segundo capítulo tem um caráter mais filosófico. A sua função no conjunto da pesquisa é fundamentá-la teoricamente dando acesso aos pré-requisitos conceituais indispensáveis para a correta compreensão da prática pedagógica aqui proposta. Portanto, constitui-se de reflexões sobre uma série de conceitos elaborados por Nietzsche, os quais reaparecem nos capítulos subsequentes de forma aplicada ao ensino de filosofia.

O capítulo inicia-se com uma análise das duas tendências pedagógicas em uso nas escolas europeias, e de modo particular alemãs, na segunda metade do século XIX, a saber, a tendência de ampliar para todos o acesso à educação, porém fornecê-la de forma superficial e a tendência de redução da educação a uma formação rápida e técnica, realizada apenas com o objetivo de formar mão de obra tecnicamente qualificada para o mercado de trabalho.

Em seguida é apresentado o conceito de autonomia para a vida em oposição à autonomia enquanto liberdade acadêmica; e o capítulo continua com o processo de constituição do sujeito, a partir do jogo de forças ativas e reativas que ocorrem ininterruptamente no corpo, produzindo diferentes atitudes diante da vida: afirmação ou negação. Outros conceitos comparecem, como o de niilismo, eterno retorno, amor *fati* e cuidado de si.

No terceiro capítulo são descritos dos elementos que constituem o referido modelo de escola, que são os princípios educativos da escola da escolha: o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional; e as práticas educativas que, na parte diversificada do currículo, funcionam como metodologias de êxito: acolhimento, o projeto de vida, as práticas e vivências em protagonismo, as disciplinas eletivas, o estudo orientado e a tutoria.

E o capítulo se encerra com a demarcação do lugar da filosofia a partir dos elementos da filosofia nietzschiana. A função desse capítulo é servir de ponte entre a fundamentação teórica da pesquisa (filosofia nietzschiana de afirmação da vida), as práticas pedagógicas da escola em tempo integral e o ensino de filosofia.

Já o quarto capítulo constitui-se da parte prática da pesquisa. Trata-se do relato e análise das intervenções realizadas na escola campo. O seu objetivo é descrever como é possível efetivar um ensino filosófico de filosofia a partir da perspectiva nietzschiana de educação enquanto trans-formação como o objetivo de superação de si.

O que se percebe no ensino de filosofia a partir dessa perspectiva é que a superação de si constitui em um exercício para a vida toda, e que ele só se torna possível quando a vida passa a ser afirmada em sua totalidade – *amor fati* – ou seja, interpretada no horizonte das forças, e não mais suportada como um peso do qual não é possível livrar-se a não ser saindo dela. Nessa prática pedagógica, o estudante é conduzido pela construção autônoma do seu próprio percurso (projeto de vida), o qual é efetivado a partir do jogo de forças (ativas e reativas), no qual o sentido da vida passa a ser encontrado nela mesma, de modo que, por meio do questionamento das escolhas e seus efeitos, o estudante possa apropriar-se ativamente, sem idealismo e ascetismo, de sua vida e afirmá-la uma vez que entende que ela é criação sua.

Considerando que a ideia de educação habilmente desenvolvida por Nietzsche ao longo de suas obras é, na verdade, a evolução e efetivação de sua teoria da vontade de poder, a qual possibilita, por meio da “trans-formação”, a saída da condição decadente, ressentida e niilista do eterno retorno do mesmo, para atitude afirmativa da vida daquele que é capaz a cada instante de tornar-se quem ele é, uma vez que vive a partir da lógica do eterno retorno da diferença; e considerando os resultados obtidos nas intervenções em forma de roda de conversa que foram realizadas a partir da metodologia aqui proposta, ao final desta pesquisa conclui-se que o seu objetivo foi atingido e a pergunta foi respondida com a confirmação da hipótese, indicando que sim, a filosofia pode desenvolver nos estudantes a autonomia necessária para que eles possam elaborar e realizar os seus projetos de vida.

2 GENEALOGIA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivo traçar a genealogia da escola em tempo integral no Brasil. Não é um resgate puramente histórico, posto que não se limita a narrar as experiências docentes do passado, e sim compreender o sentido e o valor que a educação integral foi adquirindo ao longo dos últimos setenta anos. Ou seja, o que busca é o valor da origem da educação integral e, ao mesmo tempo, o distanciamento e a diferença dessa origem, enquanto elemento possibilitador da compreensão dos fundamentos daquilo que hoje se faz e se denomina escola em tempo integral.

Essa tarefa nos remete à primeira metade do século XX, período em que foi desenvolvida uma concepção de educação integral, a partir de um modelo de escola ampliada em suas funções sociais que já vinha sendo pensado desde a década de 1920, e que se fez presente entre as propostas de várias correntes políticas que se formavam naquela época, como por exemplo, a concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira que, segundo Cavaliere (2010) por meio de uma tendência autoritária e elitista, propunha uma educação integral como forma de controle social por meio de uma “[...] distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade.” (CAVALIERE, 2010, p. 249)

Do lado oposto encontrava-se a tendência liberal, representada principalmente por Anísio Teixeira, o qual dedicou-se a pensar um modelo de educação integral como via de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático do país, a partir da formação intencional de indivíduos para a cooperação no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim sendo, para fazer a genealogia da escola em tempo integral, parte-se dos programas desenvolvidos por Anísio Teixeira na Bahia a partir de 1950.

O ponto de partida é uma escolha. Poderia ser outro, ou outros, uma vez que o método genealógico admite ser possível que a mesma coisa tenha mais do que um ponto de origem. E a tarefa aqui não é encontrar esses pontos e, a partir deles, traçar linhas retas em direção ao presente e denominar tais linhas de resgate histórico da escola em tempo integral. Longe disso, entende-se que a história da escola em tempo integral, assim como a história de qualquer outra coisa, não se dá em uma evolução linear, sem retrocessos, sem cortes ou saltos. Na verdade, são exatamente esses elementos, esses desvios, aos quais talvez fosse melhor chamar de desafios enfrentados pela escola, que, de uma certa perspectiva, contribuíram para a construção daquilo que é a educação integral na atualidade.

2.1 Os primórdios da educação integral com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro

Antes de Anísio Teixeira vigorava na escola o princípio higienista-educacional de Miguel Couto, o qual entendia a ignorância como doença e os analfabetos como doentes que precisavam ser curados pela educação.

Anísio parte desse contexto, mas não se deixa influenciar por ele, indo buscar na filosofia pragmática de John Dewey (1859-1952), a inspiração para elaborar sua reforma escolar, tendo como foco a educação integral, que incluía a concepção ampliada de educação escolar, bem como a qualidade e a laicidade da escola pública.

Em 1931, Anísio Teixeira² tornou-se diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no governo Pedro Ernesto. De início ele fez vários levantamentos de dados, os quais constataram uma grande insatisfação em relação à escola, o que provocava um alto índice de evasão escolar. Para Anísio Teixeira (1997), isso explicava-se pelo fato de que a escola visava apenas preparar o jovem para ingressar na faculdade e não sua formação integral.

Em sua obra *Educação para a Democracia*, Anísio Teixeira (1997) defende que sejam feitas as mudanças necessárias na educação, de modo que a escola: 1. Amplie as suas responsabilidades, assumindo funções que antes eram de responsabilidade da família; 2. Prepare o indivíduo para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, possibilitando que ele venha a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade; 3. Crie novas metodologias de ensino e atualize os materiais didáticos; 4. E, uma vez que a escola não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, que a escola se transforme em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para a vida.

A partir desses quatro pontos, Anísio Teixeira provoca a ampliação das funções da escola, a qual passa a responsabilizar-se também por tarefas que antes eram da família ou de outras instituições sociais. Sem dúvidas, essa escola com funções ampliadas visa a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade democrática por meio da educação. E assim, o autor expressa seu desejo, ou projeto, em relação à escola integral:

² Anísio Teixeira (Bahia, 1900–1971), foi bacharel em direito. Em 1924 tornou-se Inspetor Geral de Ensino no Estado da Bahia e em 1928 foi nomeado docente da Escola Normal de Salvador para lecionar Filosofia e História da Educação. Em 1931, assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, nesse período ele realizou uma importante reforma do ensino público que o projetou nacionalmente. Em 1932 participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo diretrizes para um programa de reconstrução educacional para o país. Durante o mandato de Otávio Mangabeira como governador da Bahia, Anísio Teixeira foi Secretário de Educação e Saúde. Nesse período ele criou o Centro Carneiro Ribeiro, que foi efetivamente a primeira experiência de escola pública em tempo integral no Brasil. Além disso, Anísio Teixeira foi secretário geral da CAPES, diretor do INEP, membro do Conselho Federal de Educação e consultor da FGV, além de ter publicado vários livros sobre educação. (NUNES, 2000).

[...] desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1994, p. 141).

Em 1947, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia. Neste período encontrou as condições que precisava para efetivar a criação de um novo modelo de educação, o qual foi desenvolvido em Salvador/BA, com a criação da Escola Parque, a qual foi pioneira da escola em tempo integral no Brasil.

As bases dessa escola eram, no entendimento de Anísio Teixeira, que a escola é responsável pela educação integral da pessoa, e não apenas pela instrução acadêmica. Isso inclui a formação de hábitos (higiene pessoal, alimentação saudável, atividades físicas, etc.), valores e a capacidade de conviver em uma sociedade democrática, o que não é possível, segundo Anísio Teixeira, em uma escola em tempo parcial.

[..] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

É evidente que Anísio estava consciente de que a implantação de escolas em tempo integral com funções ampliadas, implicava na reformulação estrutural dos espaços físicos da escola. A criação da Escola Parque fazia parte dessa reestruturação. Anísio Teixeira planejou a escola composta por dois tipos de espaços físicos: a Escola-classe, formada por salas de aulas padronizadas, onde os estudantes assistiam às aulas dos componentes curriculares da base nacional, em um dos turnos do dia letivo; e pela Escola Parque, onde, no contraturno, o estudante tinha sua formação social propriamente dita, onde praticavam esportes, tinham aulas de música, educação sanitária, praticavam teatro, usavam a biblioteca, faziam as refeições, etc.

Segundo Éboli (1983), o complexo educacional criado por Anísio Teixeira em Salvador, era composto por quatro escolas-classes, com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos. E a escola-parque era composta por pavilhão de trabalho, de educação física, jogos e recreação, setor de socialização, biblioteca, teatro de arena ao ar livre e setor artístico.

De forma alternada os estudantes passavam o dia inteiro na escola, sendo um turno na escola-classe e o outro na escola parque. O projeto de Anísio Teixeira incluía também a construção de residências na escola para servirem como abrigo às crianças que fossem abandonadas ou que não tivessem condições de se locomoverem diariamente para a escola. Essas crianças poderiam morar na escola. Este complexo escolar chama-se Centro Carneiro Ribeiro.

O Centro foi fundado em 21 de setembro de 1950, e atualmente continua em funcionamento nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, no município de Salvador/BA, oferecendo Ensino Fundamental e Médio na modalidade integral.

Esse projeto de escola ampliada se fez presente nas discussões que resultaram na LDB de 1961 e no Plano Nacional de Educação³, dela decorrente e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, o qual, entre suas metas, previa a instauração do dia completo de aulas para o Ensino Médio. O PNE determinava o dia letivo composto por seis tempos de aulas, bem como, a inclusão de horários de Estudo Orientado e outras práticas educativas.

Com o início da ditadura militar em 1964, Anísio Teixeira foi afastado da vida política, sua proposta de implantação da escola em tempo integral não teve continuidade e o Centro Educacional por ele criado passou a ser utilizado para outros fins. A concepção de educação integral foi abandonada por aproximadamente 20 anos, até o lançamento do programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro, idealizado por Darcy Ribeiro⁴, certamente inspirando em Anísio Teixeira.

Darcy Ribeiro concorreu a vice-governador do Rio de Janeiro, na chapa de Leonel Brizola nas eleições de 1982. Sendo eleito, encontrou as condições que precisava para implantar as mudanças na educação que já vinha elaborando desde que conheceu Anísio Teixeira e seu modelo de escola em tempo integral.

Convencido de que esse modelo de escola é o mais eficiente para uma formação integral da pessoa e para diminuir as desigualdades sociais⁵ implantou os Centros Integrados

³ Anísio Teixeira foi o relator do PNE de 1962.

⁴ Darcy Ribeiro (Minas Gerais, 1922 – 1997), foi antropólogo, indigenista, educador e político, vindo a ocupar altos cargos públicos, chegando inclusive a ser Ministro da Educação. Foi Vice de Leonel Brizola no governo do Rio de Janeiro, período que deu início à execução do seu projeto de criação de escolas públicas em tempo integral com a construção dos primeiros CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Além disso, ele foi o criador e o primeiro reitor da Universidade de Brasília (UnB) e colaborou na implantação da Universidade Estadual do Norte Fluminense.

⁵ Para que sejam evitados equívocos de interpretação em relação à fundamentação teórica nietzschiana da pesquisa e os objetivos almejados pela escola em tempo integral, será feito um esclarecimento no tópico 3.1.1 intitulado “Educação não para todos”.

de Educação Pública (CIEPs) por meio do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Rio de Janeiro. Segundo Trindade:

Os CIEP eram complexos escolares equipados com salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, ginásio, biblioteca, áreas de recreação e residências para alunos internados. Funcionava apenas em um turno de oito da manhã às cinco da tarde. Mesmo com a perspectiva de construção de 500 CIEP, as escolas públicas de tempo parcial continuaram a existir. (TRINDADE, 2015, p. 18345)

Tais centros foram implantados nas regiões mais pobres do Estado, onde as crianças e adolescentes enfrentavam situações de maior vulnerabilidade social. Assim como o Centro Carneiro Ribeiro, de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro atuavam na perspectiva da escola ampliada, não limitando suas funções à transmissão do conhecimento historicamente construído, mas promovia funções sociais de combate à pobreza e às desigualdades sociais.

Segundo Ribeiro (1986), nessas escolas em tempo integral, além de receberem um ensino público e de qualidade, as crianças e adolescentes pobres recebiam gratuitamente alimentação, uniformes, material escolar, bem como assistência médica e odontológica. E se não tivessem onde morar, poderiam ficar nas residências estudantis construídas na escola.

O governador Leonel Brizola acreditava tanto na eficiência das escolas em tempo integral que, em sua carta de apresentação dos CIEPs afirmou que “[...] Todas as crianças deste País deveriam estar em escolas como os CIEPs.” e que, “Dos CIEPs hão de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer, pelo povo brasileiro e pelo Brasil, tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer.” (BRIZOLA, 1986).

Muito embora o objetivo fosse amenizar as desigualdades sociais os “Brizolões”, como comumente foram apelidados os CIEPs, segundo Pereira (2012), tiveram o efeito contrário, reforçaram ainda mais as diferenças sociais, uma vez que ficaram estigmatizados como escolas de estudantes pobres e de marginais. Além disso, esses centros custavam caro, o que fazia diminuir as verbas destinadas às escolas de tempo parcial. E, por isso, os governos sucessores não deram continuidade ao programa. Os Centros que já estavam totalmente construídos foram transformados em escolas de tempo parcial, e aqueles que ainda estavam sendo construídos foram abandonados.

Apesar de não terem produzido os frutos esperados, o Centro Carneiro Ribeiro, de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro, inspiraram, durante o governo do Presidente Collor de Mello (1990-1992), a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), como parte integrante do Projeto

Minha Gente, criado pelo decreto Nº 91/1990, e que posteriormente foram denominados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Esses Centros tinham como objetivo desenvolver práticas integradas de atenção integral para as crianças e os adolescentes nas áreas de educação, saúde e assistência social. Merecem ser citados aqui, porque foi também uma experiência de escola em tempo integral.

A proposta inicial era a criação de cinco mil Centros para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. Posteriormente a meta foi reduzida para três mil Centros e por fim, em junho de 1996, o governo federal anunciou o cancelamento do programa, quando se encontravam construídos apenas 429 no país. Os prédios já construídos foram entregues aos governos dos estados. Muitos foram transformados em escolas técnicas, escolas de tempo parcial, entregues ao setor privado, ou simplesmente abandonados. No Maranhão, por exemplo, recentemente vários CAICs foram reformados e transformados em escolas em tempo integral (Centros Educa Mais e IEMAs) pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA).

2.2 A escola em tempo integral e suas bases legais

Nas últimas três ou quatro décadas, a escola passou por várias reformulações com o objetivo de tornar-se capaz de realizar a sua função social, que é formar o indivíduo, não apenas para o exercício profissional, mas principalmente para a sua formação integral. Neste tópico, faremos a análise das principais leis e programas da política educacional brasileira nos quais a escola em tempo integral é citada.

De início, vale ressaltar que, desde o final da ditadura militar (1985) e do processo de redemocratização do país, que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado teve papel importante como regulador da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), N.º 9394/1996, o Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE), são alguns exemplos de documentos que serviram de base legal para a implantação e consolidação da escola em tempo integral, e conseqüentemente, provocaram a ampliação do acesso à educação pública e de qualidade, com isso minimizando as desigualdades sociais advindas da falta de instrução escolar.

A partir de 1990 foram se tornando cada vez mais frequentes as discussões acerca da ampliação das funções da escola, da jornada diária de aulas e da permanência do estudante na escola. Mas, a regulamentação da ampliação da jornada escolar teve início de fato apenas

em 1996, quando foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996), a qual dispõe, em seus Artigos 34 e 87, a ampliação progressiva do período de permanência diária do estudante na escola, apesar de restringir essa ampliação ao Ensino Fundamental.

Art. 34 §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87 §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escola de tempo integral (BRASIL, 1996).

O objetivo dessa ampliação é promover melhorias na qualidade da educação e ampliar o acesso a ela, principalmente pelo contingente economicamente menos favorecido da população. É claro que não se espera que essa melhoria da educação aconteça como consequência unicamente da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. É claro também que essa ampliação exigiria uma demanda maior de recursos e de qualificação profissional.

Para satisfazer, pelo menos em parte, a necessidade de recursos, foram realizadas várias iniciativas, como por exemplo, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, elaborado por um aglomerado de empresas do setor privado⁶, com o objetivo de promover a qualidade da educação pública. O referido plano propôs a escola em tempo integral como medida para melhorar a qualidade da educação e diminuir a repetência. Para isso, o plano previa a integração da escola com outros setores públicos e parcerias com empresas do setor privado, para a melhoria, por exemplo, da infraestrutura das escolas e promoção de atividades culturais.

Dessa força tarefa, envolvendo vários setores para que fosse alavancada a educação pública, resultou a criação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) por meio do Decreto n.º 6.094, de 20 de abril de 2007. É importante observar que o PDE, segundo Saviani (2009), desconsiderava o Plano Nacional de Educação (PNE) então em vigor, não chegando nem mesmo a fazer referências às metas por ele estabelecidas para o decênio 2001/2010. O PNE foi colocado em segundo plano, tanto que, em 2010, quando o plano teve seus prazos vencidos, as metas não foram avaliadas e somente quatro anos depois foi lançado o novo PNE (2014-2024), atualmente em vigor.

⁶ Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Grupo Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Banco Santander, Cia. Suzano, entre outros.

Pelo lado do setor público, para que o programa fosse financeiramente mantido, apesar de muitas divergências políticas partidárias, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

Além da sustentação financeira, esta lei, em seu Art. 10, estruturou a educação básica levando em consideração as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino. Dentre elas o referido Artigo cita: “I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; [...] IX - ensino fundamental em tempo integral; [...] XII - ensino médio em tempo integral; XIII - ensino médio integrado à educação profissional.” (BRASIL, 2007). E estabelece a proporção da divisão dos recursos do fundo a serem repassados para cada uma delas até 31 de dezembro de 2020.⁷

Ainda esse artigo, mais precisamente em seu §3º, indica que legislações decorrentes deverão normatizar a educação em tempo integral. Nesse sentido, o decreto n.º 6.253/07, em seu Art. 4º, definiu que o ensino em tempo integral deverá funcionar com uma jornada diária igual ou superior a sete horas diárias de aulas.

Art. 4º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto⁸. (BRASIL, 2007)

O FUNDEB pode ser considerado como um avanço ao associar a melhoria da qualidade da educação básica à aplicação de recursos que possibilitam tais melhorias ao mesmo tempo em que fortalece a responsabilidade pela educação e pela qualificação profissional dos docentes.

Em 2007, por meio da portaria interministerial N.º 17, foi lançado o programa Mais Educação, o qual, por meio da parceria entre os ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, destinava recursos para a escola integral, com o objetivo de “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. (BRASIL, 2007).

⁷ A lei 11.494 (Art. 48) determina que os repasses das verbas para a educação básica por meio do Fundo deverão cessar em 31 de dezembro de 2020.

⁸ O citado Art. 20 determina que: “Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação foi uma estratégia para incentivar a ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas por dia, bem como orientar a organização do currículo escolar para atender à perspectiva da formação integral, tendo como objetivo a redução das desigualdades educacionais. (BRASIL, 2007). Esse programa funcionou como uma política educacional visando facilitar a transição da escola de tempo parcial para a escola em tempo integral.

A proposta desse programa é que a educação integral implica, necessariamente, na mudança dos paradigmas escolares, direcionando as ações pedagógicas para novos princípios que ampliam as funções da escola, bem como seus diversos ambientes educativos, além de ressignificar as relações entre escola, estudante, família e comunidade, facilitando a ampliação dos saberes, o que caracteriza essa educação como integral, emancipadora e formadora de protagonistas.

A operacionalização financeira do Programa Mais Educação se dá por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e pelo PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Outro importante instrumento da política educacional é o já mencionado Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, de modo especial a meta 6, a qual prevê a ampliação do ensino em tempo integral, propondo até 2024 “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. (BRASIL, 2014, p. 97).

Essa meta reflete o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e considera que o caminho para essa melhoria inclui a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, dos espaços de aprendizagem e de atividades educativas. O que implica na adaptação das estruturas físicas das escolas, na reorganização dos currículos e na implementação de novas metodologias de ensino adequadas à realidade da educação integral, o que requer um projeto pedagógico específico, além de proporcionar formação continuada aos professores.

Para alcançar a meta 6, o PNE apresenta nove estratégias, dentre elas merecem destaque: a primeira, por promover a oferta de ensino em tempo integral com atividades diversas que componham uma permanência diária dos alunos na escola, igual ou superior a 7 horas durante todo o ano letivo; a segunda, por indicar a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atender os estudantes em tempo integral; a terceira, por determinar a ampliação das escolas e a construção de quadras poliesportivas, laboratórios, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, etc. além da produção de material didático e das

formações específicas que capacitem os profissionais para trabalharem no modelo de escola integral; a quarta, por articular a escola com diferentes espaços educativos, como bibliotecas, museus, teatros, cinemas, etc.; a oitava, por garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes o atendimento profissional adequado; e a nona, por adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, combinando os trabalhos escolares com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Consideramos o PNE como um dos marcos legais mais importantes para a implantação da escola em tempo integral, de modo especial, a já citada meta 6. Por isso é de fundamental importância para a presente pesquisa, traçar algumas considerações acerca do andamento dessa meta, uma vez que estamos a pouco menos de cinco anos para o final do prazo estipulado para que 50% das escolas estejam funcionando na modalidade integral.

No Maranhão, para corroborar no cumprimento das metas do PNE, por meio da lei 10.099 de 11 de junho de 2014, foi criado o PEE (Plano Estadual de Educação), o qual, com o objetivo de ampliar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino ministrado na rede pública estadual, estabelece 22 metas, e, assim como o PNE, para cada meta apresenta estratégias. A meta 6 do PEE estipula: “Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica”. (MARANHÃO, 2014).

E, para atingir essa meta, o PEE apresenta 14 estratégias, das quais destacam-se, a segunda, que define a permanência diária do estudante na escola, igual ou superior a sete horas ao longo do ano letivo; e a terceira, que é a ampliação e reestruturação das escolas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, etc.

Comparando o PNE e o PEE, dois elementos precisam atenção: primeiro, o PNE estipula como meta 50% das escolas atendendo 25% dos estudantes; e o PEE, apresenta a meta de 10% das escolas, atendendo 9,8% dos estudantes; o segundo, são os prazos. No PNE é até 2024, e no PEE até 2020. Assim, no Maranhão o prazo é metade do nacional, mas a porcentagem de escolas e de alunos matriculados é bem menos do que a metade.

Já a nível nacional, a principal medida governamental para se alcançar a meta 6 do PNE, foi a elaboração da reforma do ensino médio, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente foi transformada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 e estabeleceu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Vale lembrar que, desde que foi criada, a MP 746 gerou debates nas escolas e universidades, por causa do descontentamento da classe docente em relação à estrutura no novo ensino médio. Esse descontentamento deveu-se principalmente porque a proposta inclui a diversificação do Ensino Médio por meio da criação de itinerários formativos. Além do mais, estabelece a obrigatoriedade apenas para Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, remetendo os demais componentes curriculares para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). E por fim, possibilita que um não licenciado (apenas com notório saber), leccione componentes da BNCC.

Mas, não é o nosso objetivo aqui discutir esses pontos nevrálgicos do novo ensino médio. O nosso interesse na Lei 13.415/2017, volta-se para a grande temática que ela apresenta: a alteração na carga horária mínima total do ensino médio e, conseqüentemente, o incentivo à implementação do ensino em tempo integral.

A carga horária anual mínima exigida do ensino médio, segundo o Art. 24º da Lei 9.394/1996, era de 800 horas, divididas em 200 dias letivos, o que corresponde a uma jornada diária de 4 horas. A Lei 13.415/2017 alterou a carga horária mínima para 1.400 horas, resultando em 7 horas diárias, ao longo de um ano de 200 dias letivos.

Art. 1º §1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

Segundo o artigo citado, a implementação das 1.400 horas deverá ocorrer de forma progressiva, de modo que o ano letivo de 2022, seja efetivado com a carga horária mínima de 1.000 horas, sendo esta, uma meta parcial. Para as 400 horas restantes o dispositivo não estabelece um prazo de implantação, mas, considerando o PNE, é possível estabelecer mais dois anos, tendo assim, as 1.400 horas implementadas até o final de 2024, pelo menos em metade das escolas.

Aqui duas questões precisam ser consideradas. A primeira é que a implantação das 1.400 horas só é possível na modalidade de ensino em tempo integral e a segunda é que a meta 6 do PNE estipula que até 2024, seja implantado o ensino integral em 50% das escolas. Isso significa que aquelas escolas que permanecerem na modalidade de ensino parcial, não estarão atendendo à Lei 13.415/2017, nem contribuindo para o atingimento da meta 6 no PNE.

A proposta de ampliação da carga horária do ensino médio evidencia o desenvolvimento de uma política de desenvolvimento da modalidade de ensino em tempo integral. Para isso foi implantado um repasse adicional de recurso da União para as escolas públicas de tempo integral, o qual tem o montante estabelecido levando em consideração o número de alunos matriculados.

Trata-se da portaria 1.145/2016 do MEC, a qual, atendendo à meta 6 do PNE, institui, em seu Art. 1º, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. O mesmo Art. define, em seu §1º, que:

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. (MEC, 2016).

O programa tem como objetivo apoiar a ampliação da oferta de ensino em tempo integral por meio de transferências de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação participantes.

Segundo a referida portaria (Art. 3º), cada edição do programa terá a duração de 48 meses (tempo de implantação, acompanhamento e mensuração dos resultados). As Secretarias podem fazer parte do programa assinando o Termo de Compromisso, por meio do qual se compromete a atender no “[...] mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos [...]” (MEC, 2016, Art. 5º) e um número máximo estabelecido pelo programa, que varia de Estado para Estado. Para o Maranhão, a primeira edição do programa (2016 a 2020), estabelece um número máximo de 30 escolas, atendendo no máximo 13.500 estudantes.

Depois dessa rápida exposição dos dispositivos legais da política educacional direcionada para a escola em tempo integral, retornaremos ao PNE, especificamente à já citada meta 6, a qual prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Como visto, as duas principais medidas tomadas para se atingir essa meta foi a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e a portaria 1.145/2016 do MEC. No momento em que é realizada esta pesquisa o tempo de vigência do atual PNE encontra-se exatamente na metade, ou seja, tem-se apenas cinco anos para metade das escolas estarem funcionando na modalidade de ensino em tempo integral.

Vale a pena verificar como está o andamento do processo de implantação. Para isso, recorreu-se aos dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), considerando os últimos dados publicados, referentes ao ano de 2018.

Para se ter uma referência de comparação, são apresentados os dados estatísticos nacionais e os referentes ao estado do Maranhão. O indicador que é utilizado para mensurar o quanto se está perto de atingir a meta 6 no PNE, é o número de escolas federais, estaduais, municipais e privadas, classificadas de acordo com o percentual de matrículas em tempo integral.

Percentual de Matrículas em Tempo Integral – BRASIL

	Nenhuma	Até 5%	5% a 20%	20% a 50%	50% a 70%	70% a 100%
Federal	255	23	10	19	17	253
Estadual	15.896	796	507	691	242	1.479
Municipal	169	3	1	-	-	18
Privada	7.813	64	30	77	10	300
TOTAL	24.133	886	548	787	269	2.050

Fonte: INEP. Censo Escolar 2018

Percentual de Matrículas em Tempo Integral – MARANHÃO

	Nenhuma	Até 5%	5% a 20%	20% a 50%	50% a 70%	70% a 100%
Federal	20	1	2	-	1	3
Estadual	727	27	5	19	-	32
Municipal	17	1	-	-	-	-
Privada	170	1	-	2	-	23
TOTAL	934	30	7	21	1	58

Fonte: INEP. Censo Escolar 2018

Analisando os dados das tabelas acima é possível observar que, no Brasil, temos 28.673 escolas de ensino médio,⁹ sendo que destas, 1.051 estão no Maranhão, o que corresponde ao percentual de 3,7% do total de escolas. Considerando apenas a quantidade de escolas com ou sem matrículas em tempo integral, sem levar em consideração a porcentagem de matrículas em tempo integral, verifica-se que a nível nacional 24.133 são escola de tempo

⁹ Vale ressaltar que todos os cálculos apresentados aqui levam em consideração o quantitativo de escolas públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas. E foi desconsiderada a localização (se urbana ou rural).

parcial, o que corresponde a 84,2% das escolas. Já no Maranhão, 934 escolas são de tempo parcial, correspondendo a 88,9% das escolas.

Dizendo de outro modo, das escolas de ensino médio do Brasil, apenas 15,8% são de tempo integral, mesmo considerando aquelas que não oferecem a totalidade das suas matrículas na modalidade de ensino em tempo integral. No Maranhão esse percentual é de 11,1%, um pouco abaixo do nível nacional. Mas é importante observar que em 2020 houve uma elevação considerável do número de escolas públicas estaduais que passaram para tempo integral no Maranhão, de modo que esses 11,1% já não representa a realidade. Além do mais, como visto, o PEE determina como meta até 2020, que no mínimo 10% das escolas estariam funcionando na modalidade de ensino integral.

A conclusão possível de se tirar a partir desse olhar sobre as estatísticas do Censo Escolar de 2018, é que muito já foi feito para se atingir a meta 6 do PNE. Mas ainda é preciso fazer mais. Considerando que ainda falta metade do prazo, e que a criação de novas escolas em tempo integral, de forma perceptível está em uma tendência de crescimento, principalmente nos últimos três anos, avalia-se que é possível sim que até 2024, metade das escolas estejam disponibilizando educação integral e em tempo integral e que a meta 6 do PNE seja alcançada.

Um fator preocupante, e que não cabe aqui ser analisado, é se esse crescimento acelerado do número de escolas em tempo integral, com o objetivo de atingir uma meta, será acompanhado por políticas educacionais e projetos de fomento, uma vez que manter o estudante o dia todo na escola eleva consideravelmente o custo por aluno. Outra questão que fica em aberto, é se a destinação de uma verba maior para as escolas em tempo integral não vai, a médio prazo, prejudicar o funcionamento das escolas que permanecem oferecendo ensino em tempo parcial, assim como aconteceu, como visto anteriormente, na década de 1980, no Rio de Janeiro com a implantação dos CIEPs.

2.3 A escola em tempo integral na atualidade e o modelo da Escola da Escolha

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas resultaram na exigência do desenvolvimento de novas competências¹⁰. Para atender a essa necessidade a escola está passando por mudanças em suas estruturas, metodologias,

¹⁰ As competências do século XXI são divididas em três âmbitos: intrapessoal (desenvolver controle emocional e autoconhecimento), interpessoal (desenvolver a empatia e a solidariedade) e cognitivo (desenvolver o pensamento crítico e a memória). No terceiro capítulo abordaremos com mais profundidade essas competências.

funcionamento e objetivos, ressignificando assim, sua função social. Cada vez menos está sendo uma mera fábrica de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, e cada vez mais a preparação do estudante para a vida, para o exercício da cidadania, de forma autônoma, solidária e competente.

Essa ressignificação da função social das instituições de ensino, enquanto ambiente privilegiado de formação, fortalece o debate acerca da escola ampliada. A cada ano cresce o número de escolas em tempo integral, o que é entendido como condição de possibilidade para o acesso à educação pública e de qualidade, até mesmo pela classe de baixo poder aquisitivo. Sendo assim, a implantação de escolas em tempo integral, e nelas o exercício do ensino integral, não é um fim em si mesmo, mas um meio de construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Atualmente no Brasil coexistem vários modelos de escola em tempo integral. Mas, uma análise rápida de alguns deles, evidencia que a escola ampliada hoje funciona como estratégia para garantir melhoria da aprendizagem (excelência acadêmica) e para incentivar os estudantes a elaborarem e realizarem o seu projeto de vida. Isso sem deixar de ser uma ferramenta promotora de igualdade social e forma gratuita de acesso a uma educação de qualidade.

Dentre os diversos modelos de escola em tempo integral atualmente em funcionamento, nesta pesquisa foi dada ênfase ao modelo da Escola da Escolha, idealizado por Antonio Carlos Gomes da Costa¹¹. Tal escolha justifica-se pelo fato de que a escola onde a pesquisa foi realizada é um dos Centros Educa Mais, os quais, no Maranhão, funcionam a partir do citado modelo.

A genealogia do modelo da Escola da Escolha remete à cidade de Recife/PE, início do ano 2000, quando o Ginásio Pernambucano foi reformado por iniciativa de um ex-aluno, que, durante uma visita à sua antiga escola, sensibilizou-se com o estado de abandono

¹¹ Antonio Carlos Gomes da Costa (1949–2011), iniciou a sua vida de educador lecionando no Supletivo e posteriormente no ensino regular de primeiro e segundo graus. Em 1982, passou a lecionar Pedagogia no curso de Psicologia Escolar da FUMEC em Belo Horizonte. Posteriormente foi diretor da Escola - FEBEM Barão de Camargos em Ouro Preto. Foi Oficial de Projetos do UNICEF, Diretor Executivo e Presidente do CBIA (Centro Brasileiro para Infância e Adolescência). Exerceu as funções de Conselheiro nas Fundações ABRINQ, FNLIJ, ANDI, FUNJOBI e Instituto Ayrton Senna. Representou o Brasil no Conselho Interamericano da Criança, organismo da OEA que funciona em Montevideú. Atuou também, como membro eleito a título de perito no Comitê dos Direitos da Criança da ONU em Genebra. Participou, como educador, do grupo de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente. É autor de vários livros e artigos sobre educação, dentre eles *Aventura Pedagógica, Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenil*.

que ela se encontrava. Empresas do setor privado¹² financiaram a reforma, a qual foi concluída em 2002.

Terminada a fase de reforma do prédio, segundo o ICE (2015) o Governo do Estado de Pernambuco firmou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, com o objetivo de elaborar um novo modelo de gestão e de metodologia de ensino.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2003, por um grupo de empresários com o objetivo de criar um novo modelo de escola para que, além da estrutura física do Ginásio Pernambucano, também fosse resgatado o padrão de excelência acadêmica dos estudantes.

Em 2004 o Ginásio voltou a funcionar, dando início à escola em tempo integral, no modelo de Escola da Escolha criado pelo ICE. Nos anos seguintes o ICE fez convênio com outras instituições de ensino e Secretarias de Educação, expandindo o modelo para vários Estados do Brasil. Entre 2004 e 2018 já havia implantado o modelo em 1.335 escolas públicas em 20 Estados, atuando em escolas de ensino fundamental, ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional.

Para realizar a atividade de implantação e acompanhamento das novas escolas em tempo integral, o ICE conta com algumas parcerias estratégicas, dentre elas, o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande. Ambas são organizações não governamentais mantidas por empresas do setor privado que fomentam projetos voltados à melhoria da educação básica na rede pública.

A escola da escolha não visa apenas elevar a qualidade de ensino, mas introduzir em seu currículo elementos que tornem a escola significativa para o adolescente, transformando-se em um “[...] *locus* fundamental para a constituição de uma perspectiva de futuro para as suas vidas, de um projeto de futuro ou aquilo que designamos de Projeto de Vida.” (ICE, 2015, p. 22). Projeto este, que perpassa necessariamente pela construção de um sujeito autônomo, solidário e competente.

Toda a trajetória do adolescente nesse modelo de escola gira em torno do seu projeto de vida. Essa é a metodologia de êxito da escola da escolha que se configura como “[...] a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar.” (ICE, 2015, p. 28). No terceiro capítulo essa metodologia é apresentada de forma mais detalhada.

No Maranhão o processo de implantação da escola em tempo integral teve início com a medida provisória nº 184, de 2 de janeiro de 2015, e com o fechamento da parceria

¹² ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS

entre o Governo do Estado o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco.

O Colégio Marcelino Champagnat (antigo Colégio Marista) foi o primeiro a funcionar em tempo integral já em 2015. No final do mesmo ano foi reorganizado pela Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015, passando a funcionar em 2016 como IEMA (Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão), como o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio no Estado. Até 2019 já haviam sido implantadas 15 unidades IEMAs.

O segundo tipo de escola em tempo integral implantado no Maranhão, foram os Centros Educa Mais. A estrutura e funcionamento assemelham-se às dos IEMAs, porém diferenciam-se por não ter como objetivo a formação técnica e profissionalizante, e sim a formação integral do estudante, focada em seu projeto de vida dando ênfase na preparação para o Ensino Superior. No Maranhão os Centros Educa Mais começaram a ser implantados em 2017, com 11 unidades. Em 2018 foram criados mais 25 Centros, totalizando 36 Unidades.

Dos 36 Centros Educa Mais, 13 foram implantados em São Luís, e os demais estão distribuídos, um em cada município, da seguinte forma: São José de Ribamar, Pedreiras, Açailândia, Caxias, Imperatriz, Presidente Dutra, Chapadinha, Viana, Alcântara, São Bento, Santa Inês, Timon, Itapecuru Mirim, Paço do Lumiar, Balsas, Carolina, Coroatá, Pinheiro, Passagem Franca, Grajaú, São João dos Patos, Barra do Corda e Zé Doca.¹³

O terceiro modelo de escola em tempo integral está sendo implantado em 2020. É a primeira escola pública bilíngue da rede pública e atende, em 2020, aproximadamente 120 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um projeto piloto, podendo estender-se para outras escolas nos próximos anos, muito embora a oferta de ensino fundamental não seja responsabilidade do estado.

A referida escola é o Centro de Ensino Fundamental Bilíngue e Integral do Maranhão John Kennedy Junior. E localiza-se na Av. Contorno, 55. Rio Anil, onde anteriormente funcionava o Centro de Ensino Professora Maria Helena Duarte.

Por fim, aproximando-se mais da meta do PEE e do PNE, em 2020 foram criadas mais 22 escolas em tempo integral no Maranhão, totalizando 56 Centros Educa Mais, 17 IEMAs, e 1 escola bilíngue.

¹³ Informações coletadas na SEDUC – MA.

2.4 Genealogia do Centro Educa Mais João Francisco Lisboa

O Centro de Ensino, campo da presente pesquisa, localiza-se na Rua Oswaldo Cruz, S/N, Canto da Fabril, Centro – São Luís/MA. Foi fundado em 18 de abril de 1994, como Centro de Ensino Médio Heitor Villa Lobos, passando, poucos meses depois a ser denominado de Complexo de Ensino Fundamental e Médio Governador Edison Lobão, por uma auto-homenagem realizada pelo então Governador do Maranhão, Edison Lobão.

Um ano depois de assumir como Governador do Maranhão, Flávio Dino, por meio do decreto n.º 31.469 de 4 de janeiro de 2016, determinou a mudança dos nomes de escolas públicas que recebiam nomes de pessoas ainda vivas. Após uma consulta à comunidade escolar, em 4 de fevereiro de 2016 a escola passou a ser denominada de Centro de Ensino João Francisco Lisboa. Por fim, em 2018, ao ser incluído no conjunto das escolas em tempo integral, tornou-se o Centro Educa Mais João Francisco Lisboa (CEJOL).

A estrutura física é formada de um complexo de prédios que se estende por aproximadamente 2.000m² de construção, compostos atualmente por 23 salas de aulas normais, 4 salas temáticas, 2 salas de projeto de vida, 1 sala de pós-médio, laboratórios de Química, Física, Matemática, Artes e Biologia, sala de informática, sala de jogos, 2 auditórios, sala de leitura, sala de reuniões, biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório, lanchonete, salas de professores e alguns ambientes para usos diversos.

A equipe gestora do CEJOL é formada por: Gestora Geral, Gestora Pedagógica, Gestor Administrativo Financeiro, quatro professores Coordenadores de Áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem). Baseando-se nos princípios da gestão democrática, e a partir do entendimento que o processo de descentralização do poder de decisão na escola é de fundamental importância, constantemente é provocada a participação de representantes de toda a comunidade escolar nas deliberações sobre ações determinantes dos caminhos a serem trilhados pela mesma. Todas essas decisões, bem como as ações delas resultantes, são tomadas à luz do Projeto Político Pedagógico, o qual é anualmente atualizado, das leis da educação e do modelo de escola praticado.

Em relação às modalidades de ensino, na primeira fase de sua existência (1994 a 2009), a escola ofertou ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino; e ensino médio regular, nos três turnos. A partir de 2010, a escola deixou de ofertar ensino fundamental, mas implantou o programa EJA, Educação de Jovens e Adultos, o qual funcionou na escola até final de 2018, no turno noturno.

Em janeiro de 2018, a escola começou o processo de implantação gradual da modalidade de ensino integral, com 8 turmas de 1ª série (320 alunos) e 16 professores. Antes do início das atividades docentes, esses professores passaram por uma formação, a qual teve a duração de uma semana e constituiu-se do estudo de uma sequência de nove cadernos elaborados pelo ICE, nos quais estão descritos os instrumentos de gestão do ensino (guias de aprendizagem e plano de ação), como funciona cada elemento da parte diversificada do currículo (disciplinas eletivas, estudo orientado, tutoria, projeto de vida, clubes de protagonismo, etc.), a prática da TGE (Tecnologia de Gestão Escolar), a pedagogia da presença e os demais elementos de ordem prática que possibilitam e norteiam o funcionamento diário da escola.

Esse primeiro ano de implantação, segundo depoimento dado por um dos 16 professores participantes da primeira equipe docente:

Foi bastante desafiador, primeiro porque tivemos que nos apropriar de um modelo de escola muito diferente daquele que trabalhamos a vida toda; segundo, porque muitos de nós estávamos acostumados com a rotina de apenas ministrar aulas teóricas sobre aquilo que os parâmetros curriculares dizem que os estudantes devem aprender. E tivemos que repensar e modificar as nossas práticas docentes, para que fossem atendidas as exigências do modelo; e terceiro, por causa da pedagogia da presença, que exige a presença do professor na escola mesmo nos dias e horários que ele não está ministrando aulas, o que amplia as ocorrências de situações de aprendizagem, uma vez que a interação professor e aluno acontece em todos os momentos e atividades pedagógicas do dia letivo, e não apenas na sala, durante a aula do componente curricular do professor¹⁴.

O processo de implantação do modelo de escola foi continuado em 2019. Os alunos remanescentes da primeira série, bem como aqueles oriundos de outras escolas, foram organizados em sete turmas de segunda série. Também foram criadas oito novas turmas de 1ª série, totalizando 15 turmas e atendendo aproximadamente 525 estudantes. Concluído o ano letivo de 2019, atingiu-se um percentual de 97,13% de aprovação, e uma baixíssima taxa de evasão.

É importante observar que nos anos de 2018 e 2019, funcionavam na escola os modelos de ensino em tempo parcial e integral ao mesmo tempo, e que somente em 2020 a escola passou a ofertar as três séries em tempo integral.

¹⁴ O presente depoimento foi a resposta dada por um dos 16 professores que participaram da primeira equipe docente do CEJOL. A pergunta feita a ele foi: Para o senhor, como foi o primeiro ano de implantação do modelo de ensino em tempo integral? O áudio do depoimento foi gravado com a permissão do professor, e posteriormente transcrito.

Atualmente (2020)¹⁵ a escola está no último dos três anos do processo de implantação progressiva do modelo de ensino em tempo integral, contando 8 turmas de primeiro ano, 7 de segundo e 5 de terceiro, somando 20 turmas, cada uma com 35 estudantes, o que totaliza 700 matriculados.

Durante o processo de implantação, dentro do modelo de Escola da Escolha, cada um dos três anos tem uma denominação: o primeiro é o ano da sobrevivência, o segundo é o ano do crescimento e o terceiro é o ano da consolidação. Momento em que se acredita que toda a comunidade escolar já compreende o modelo, com todas as suas particularidades, e que é capaz inclusive, de atuar como replicadora do modelo em outras escolas.

Neste capítulo inicial foi traçada a genealogia da escola em tempo integral no Brasil, partindo do Centro Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira, em 1950, na Bahia; passando pelos CIEPs idealizados por Darcy Ribeiro e pelos CAICs, do governo federal. Em seguida foram apresentadas as bases legais da escola em tempo integral, incluindo os principais projetos e fundos de fomento desse modelo de escola, incluindo os Planos Nacional e Estadual de Educação e dados estatísticos do Censo Escolar. Além disso, foi feito um panorama da escola em tempo integral na atualidade, dando ênfase ao modelo da Escola da Escolha. E o capítulo foi concluído com a genealogia da escola campo onde essa pesquisa foi realizada, inclusive descrevendo o processo de transformação da mesma em uma escola em tempo integral.

Considera-se que, uma vez apresentados esses elementos genealógicos e legais, já é possível partir para a apresentação da teoria filosófica que fundamenta esta pesquisa. Tal fundamentação é o tema do capítulo seguinte.

¹⁵ A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2020.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA

Neste capítulo fundamenta-se teoricamente, a partir da filosofia de Nietzsche, o que nesta dissertação é denominado de ensino filosófico de filosofia. Seu objetivo é especificamente traçar essa fundamentação, atribuindo um caráter filosófico à pesquisa e, ao mesmo tempo, servindo de parâmetro às intervenções realizadas na escola campo.

De antemão julga-se necessário evidenciar que este capítulo, assim como de certa forma, também os demais, enfrenta o desafio de pensar um ensino de filosofia fundamentando teoricamente em Nietzsche, sem cair na contradição de enquadrá-lo em um modelo ou em uma técnica, uma vez que a própria filosofia nietzschiana não se enquadra ou se limita a nenhum modelo ou corrente filosófica.

É exatamente em atenção a esse risco de contradição que, ao pensar tal ensino, o fizemos a partir da perspectiva nietzschiana, a qual define-se como atitude afirmativa da vida, criadora e conseqüentemente, libertadora. E tudo isso a partir da imanência e do devir que lhe constitui e que gera a possibilidade de mudança e de construção de outros modos de vida: modos afirmativos em detrimento dos modos reativos.

Dois questões surgem aqui como basilares e servirão como fio de Ariadne neste capítulo. Por si só, cada uma delas já constituiria tema de pesquisa de longo fôlego. Mas, aqui aparecerão, seguindo o estilo de escrita nietzschiana, comprimidos em textos curtos de grande significado. A primeira questão diz respeito ao que é filosofia para Nietzsche; e a segunda, que é consequência da primeira, é uma tentativa de proferir, segundo a filosofia afirmativa da vida, o que é ensinar filosofia.

Dois textos de Nietzsche servirão de base. De certa forma os dois são complementares, pois abordam o tema da educação e da cultura, e pertencem ao mesmo período, quando ele ainda era jovem e ministrava Filologia na Universidade de Basileia (1869 a 1879).

O primeiro texto é uma coletânea de cinco conferências que Nietzsche proferiu entre os meses janeiro e março de 1872, no *Akademisches Kunstmauseum* da Basileia, e foi intitulado Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino, no qual o filósofo mostra a grande importância que deu ao tema da educação e ao trabalho docente como forma de desenvolver nos jovens, o pensamento e a cultura. O segundo texto é a III Consideração Intempestiva: Schopenhauer como Educador, escrito por Nietzsche em 1874, no qual ele faz fortes críticas à cultura e a educação europeias de sua época, por considerá-las como inferiores e apresenta o filósofo Schopenhauer como modelo de educador.

Além das já citadas obras, recorre-se também a excertos de outros textos do filósofo, especialmente *A Gaia Ciência*, *Assim falou Zaratustra*, *Genealogia da moral* e *Ecce Homo* para delinear os conceitos de *eterno retorno* e *afirmação da vida*, conceitos estes que consideramos como imprescindíveis para a compreensão de uma proposta metodológica de caráter nietzscheano.

Inicia-se discorrendo acerca da crítica feita pelo filósofo às duas tendências pedagógicas predominantes em sua época. Ao abordar a questão dos modelos pedagógicos utilizados nas instituições de ensino, a postura de Nietzsche é de crítica à modernização pedagógica nelas realizada. Segundo o filósofo, essa modernização apoiava-se em duas correntes opostas, ambas trazendo consequências negativas: “[...] a tendência à *extensão*, à *ampliação* máxima da cultura, e a tendência à *redução*, ao *enfraquecimento* da própria cultura.” (NIETZSCHE, 2003, p. 61). Essas tendências serão analisadas mais demoradamente no dois próximos subtópicos.

3.1 Tendência de ampliação da educação

A primeira tendência defende que a cultura, e conseqüentemente a educação, deve ser disponibilizada para um número cada vez maior de pessoas. Nietzsche percebe que em sua época essa tendência estava sendo efetivada pelo aumento excessivo do número de estabelecimentos de ensino, sob o pretexto de disponibilizar educação para todos, quando na verdade se estava apenas atendendo aos apelos da economia política do momento, cuja intenção era a criação de homens “correntes” (homens comuns, mão de obra qualificada), voltados para a busca da felicidade identificada com a capacidade produtiva e o ganho de dinheiro. Ou seja, as escolas estavam apenas formando uma inteligência a serviço da produtividade e do lucro e fixando nas pessoas a ideia de que esse é o ideal a ser buscado na vida.

O filósofo chega a sugerir que “[...] Cada um deveria avaliar-se a si próprio com precisão, cada um deveria saber o quanto poderia pretender da vida,” o que é bem difícil, uma vez que essa tendência, “[...] chega mesmo a odiar toda cultura [...] que proponha fins para além do dinheiro e do ganho, ou que demande muito tempo. (NIETZSCHE, 2003, p. 62). O propósito desse modelo de educação é bem evidente: disponibilizar cursos profissionalizantes rápidos para o maior número possível de pessoas, para que elas se tornem produtivas e capazes de ganhar dinheiro, sendo mais rápido possível introduzidas no mercado de trabalho.

Para que a educação seja disponibilizada para todos, amplia-se de forma vertiginosa o número de escolas. Aparentemente isso é bom, mas esconde três graves problemas: o primeiro é a não seleção daqueles que terão acesso aos estudos; o segundo, é a necessidade de um número cada vez maior de professores; e o terceiro é a relação entre o Estado e o sistema de ensino.

3.1.1 Educação não para todos

O primeiro problema aponta para um posicionamento de Nietzsche bastante crítico, e que precisa ser analisado com um pouco mais de atenção. Segundo o filósofo, a educação não deveria ser para todos, uma vez que, segundo ele, “[...] não é a cultura de massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 90).

Talvez este seja exatamente o ponto mais crítico da perspectiva educacional de Nietzsche. O investimento em educação deveria ser direcionado para um seleto grupo de indivíduos “[...] munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão”. (NIETZSCHE, 2003, p. 90), posto que, segundo ele, a posterioridade julgará a cultura de um povo não pela realização das massas, e sim exclusivamente pelos feitos dos que ele chama de “grandes heróis de uma época.”

A questão posta aqui é que a educação disponibilizada para todos, não é com a intenção de formar uma sociedade mais elevada culturalmente, e sim transformar a educação em um instrumento de massificação das pessoas, uma vez que essa educação é intencionalmente planejada para formar somente superficialmente.

Aqui cabe um esclarecimento em relação à fundamentação teórica da pesquisa em Nietzsche e os objetivos almejados pela escola em tempo integral. De fato, como foi possível observar no primeiro capítulo, desde a primeira experiência de escola em tempo integral no Brasil realizada por Anísio Teixeira no início da década de 1950, que esse modelo de escola visa diminuir as desigualdades sociais disponibilizando uma educação pública e de qualidade para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Evidentemente essa forma de entender o objetivo da escola faz parte de um modelo de políticas públicas pertencente ao modelo de Estado de bem-estar social, que tem como pressuposto a ideia de justiça social, atualmente cristalizada na Constituição de 1988, a qual coloca a educação como um direito social e uma obrigação do Estado. Assim, de forma involuntária chegamos a um ponto de inflexão, posto que essa ideia de políticas públicas para

a diminuição das desigualdades sociais não é conciliável com o pensamento de Nietzsche sobre educação devido à sua filiação aristocrática e problematizadora da função do Estado e das políticas públicas, inclusive em relação à educação.

Uma possível saída para esse impasse foi sinalizada por Willian Bitancourt em seu artigo *“Nietzsche: filosofía y educación”* (2008), ao se perguntar qual é o objetivo da educação a partir da concepção que Nietzsche tem de cultura. Segundo Bitancourt,

Históricamente la humanidad, gracias al cristianismo, se constituyó a partir del concepto de igualdad entre todos los hombres y llegó a ser el “pueblo”, como conglomerado social. La educación ha de estar, pues, dirigida a todos los hombres; educar es educar un pueblo, es conducir a los hombres a su más propia y verdadera meta: la humanidad. (BITANCOURT, 2008, p. 33)¹⁶

Para uma cultura assim constituída a partir do princípio cristão de igualdade, a educação não é outra coisa a não ser o que Nietzsche insistentemente denomina em suas obras de “domesticação do homem.” O ideal de uma educação que elimina as desigualdades sociais não passa, portanto de um nivelamento do homem para subjuga-lo, fazendo-o aceitar a falácia de que o que é bom para um é bom para todos, posto que todos são iguais.

Assim, a educação para todos não passa de um processo de massificação e de dominação. Frente a isso, *“Nietzsche piensa en el individuo, en el gran individuo, cuando piensa en la educación.”* (BITANCOURT, 2008, p. 33).¹⁷ A educação parte do indivíduo enquanto fonte de iniciativa, de autodidatismo e de autonomia para a vida no processo tornar-se quem se é, em oposição à educação para todos. Não se trata de estabelecer como princípio a desigualdade entre as pessoas, e sim a singularidade no sentido de desconstrução da identidade (negação do instinto gregário). Nessa perspectiva a educação é compreendida como um movimento em direção oposta àquela tradicionalmente concebida, uma vez que ela visa a “produção”, se é que podemos dizer assim, de homens singulares e não homens correntes.

Desfaz-se assim o citado ponto de inflexão entre os ideais da escola em tempo integral e a educação na concepção de Nietzsche. Massificar as pessoas por meio de uma educação ofertada a todos de forma superficial, pode até ser a vontade do Estado, mas se o indivíduo exercer a sua autonomia poderá contrapor-se à domesticação e ao que tenta impedi-

¹⁶ Historicamente a humanidade, graças ao cristianismo, foi constituída a partir do conceito de igualdade entre todos os homens e tornou-se o "povo", como um conglomerado Social. A educação deve, portanto, ser dirigida a todos os homens; educar é educar um povo, é conduzir os homens aos seus e verdadeiro objetivo: humanidade. (tradução nossa).

¹⁷ Nietzsche pensa no indivíduo, o grande indivíduo, quando pensa na Educação. (tradução nossa.)

lo de ser quem ele é. A superação das desigualdades deixa de ser entendida como um nivelamento ou uma domesticação do homem por meio da educação que visa desenvolver nele os instintos gregários, e passa a ser a luta e a destruição de tudo isso por meio da superação de si e do advento do homem que é capaz se assumir a responsabilidade sobre a sua existência.

Assim, a educação só faz sentido para Nietzsche “[...] *solo en la medida en que resulte ser preparación de la posibilidad y producción del hombre fuerte.*” (BITANCOURT, 2008, p. 33).¹⁸ Nesse sentido, educar é educar o homem forte para que ele aumente continuamente a sua força e permaneça em constante autossuperação. Não se trata aqui de transformar o homem fraco em forte, pois para Nietzsche, o fraco, o niilista só consegue se superar quando atinge o limite do seu niilismo.

O homem forte não é, portanto, o resultado do processo de educação tradicional. Pelo contrário, na perspectiva nietzschiana ele seria contraventor da educação tradicional que visa o nivelamento de todos. Parece que Nietzsche estava sempre pensando nesse homem forte quando falava sobre educação. É evidente que a existência desse homem não é a regra e sim a exceção, por isso que educar é tornar possível a existência da exceção.

3.1.2. Necessidade de um número cada vez maior de professores

O segundo problema, é a necessidade de um número cada vez maior de professores, em decorrência do aumento da quantidade de escolas e de estudantes. Para Nietzsche isso constitui um problema porque as Instituições de Ensino Superior não são capazes de formar tantos professores, de modo que tal formação seja de qualidade. O que resulta disso são professores com baixa qualificação profissional e pobreza de espírito pedagógico, que assumem esse lugar de docência nas escolas tendo como único objetivo, ter um trabalho para garantir a sua sobrevivência e da sua família.

Existe agora, quase em todo lugar, um número tão excessivo de estabelecimentos de ensino, que normalmente se utiliza aí um número muito grande de professores, [...] ocorre então, nestes estabelecimentos um excesso de pessoas que não têm vocação, mas que, pouco a pouco, por causa do seu número esmagador e com seu instinto do *similis simili gaudet*¹⁹, determinam o espírito destes

¹⁸ apenas na medida em que acaba sendo preparação da possibilidade e produção do homem forte (tradução nossa).

¹⁹ Expressão em latim, que significa “O semelhante se alegra com o semelhante.”

estabelecimentos. Estas pessoas estão sem dúvida exageradamente distanciadas das coisas pedagógicas. (NIETZSCHE, 2003, p. 88).

Esses professores nada fazem, e nada podem fazer, pelo desenvolvimento de seus estudantes. Repetem ano após ano, as mesmas aulas sempre da mesma forma, as quais resultam sempre em menos produção de conhecimento. Indo, no máximo, à reprodução enfadonha de um saber historicamente constituído e que, pouco ou nenhum sentido faz para os estudantes. Esses docentes sempre se sentem mal remunerados por seu trabalho, e qualquer insucesso no processo de ensino e aprendizagem, eles atribuem ao estudante ou às condições do ambiente de trabalho.

Em relação a esses docentes, Nietzsche questiona: “[...] qual seria a reação deles quando pretenderem falar de planos de que estão excluídos, e, *beneficio naturae*²⁰, de exigências que ultrapassam grandemente suas capacidades medíocres [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 88). Com certeza a reação é a de oposição a qualquer mudança no sistema e no método de ensino, para que não tenha que realizar nenhum esforço para aprender e para fazer algo novo e diferente em prol da educação e da cultura.

3.1.3 A relação entre Estado e as Instituições de Ensino

E o terceiro problema é a relação entre Estado e as instituições de ensino. A questão posta por Nietzsche é: “Por que o Estado tem necessidade deste número excessivo de estabelecimentos de cultura, de mestres de cultura? Por que essa formação do povo e esta educação popular tão amplamente difundidas?” (NIETZSCHE, 2003, p. 100).

A tese desenvolvida pelo filósofo é que o Estado odeia a cultura autêntica, a verdadeira educação, e por isso, coloca-se como “estrela-guia da cultura” (NIETZSCHE, 2003, p. 100). Parece contraditório o Estado ampliar o acesso à educação, sendo que odeia a cultura autêntica. A verdade é que, o fato da educação ser um dever do Estado, o coloca como o determinante do tipo de educação que será disponibilizada para a população. É o Estado quem determina tudo na escola: o modelo de escola, a metodologia a ser utilizada, os conteúdos a serem ministrados, os componentes curriculares que farão ou não parte da grade curricular, a quantidade de aulas de cada componente ao longo da formação, as metas, etc.

E aqui não precisa fazer muito esforço para entender que, a educação enquanto dever do Estado é, ao mesmo tempo, a forma mais lícita do Estado manter o controle

²⁰ Em latim. Significado: “para o bem da natureza.”

produzindo nas escolas o homem que ele precisa: obediente, produtivo, movido pelos valores gregários e, em muitos casos, eternamente devedor, pois acredita que construir escolas, contratar professores e disponibilizar educação pública é um favor que o Estado lhe faz.

A grande denúncia aqui é que a educação fornecida pelo Estado não passa de uma “pseudo-educação” e que as escolas são instituições produtoras de “pseudo-cultura”. É uma educação toda planejada com a intenção de produzir o homem corrente, e em nenhum momento almeja a formação integral da pessoa, por mais que afirme que este seja o seu único objetivo.

Nesta temática da relação entre Estado e as instituições de ensino, para exemplificar, será feito um recorte, considerando o professor e a Filosofia enquanto componente da grade curricular. Sobre isso Nietzsche discorre brilhantemente em sua Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador.

Para desenvolver essa questão Nietzsche partiu do fato de Sócrates ter sido julgado e condenado à morte por corromper a juventude, sendo evidente que a corrupção da qual ele foi acusado na verdade tratava-se de despertar nos jovens o gosto pela filosofia e pela prática da dialética. O que não passava de diversão da classe juvenil, foi combatido pelo Estado, pois este entendeu que tal prática, se se tornasse corrente, colocaria em risco a ordem por ele imposta.

Por esse mesmo motivo, “Platão achava necessário a edificação de um Estado inteiramente novo,” (NIETZSCHE, 2003, p. 208). Esse Estado seria governado pelos sábios, constituindo uma *Sophocracia*. Esse projeto platônico malogrou na antiguidade, mas talvez no Estado moderno ele tivesse conseguido algo, pelo menos aparentemente, “Pois o Estado moderno computa daí por diante, entre suas tarefas *próprias*, incentivar a filosofia, e busca constantemente atribuir a certos homens esta ‘liberdade’ na qual vemos a condição essencial da gênese do filósofo.” (NIETZSCHE, 2003, p. 208). Diz-se “talvez” e “aparentemente”, porque o Estado moderno, está menos preocupado com a educação, para permitir que filósofos participem do governo, do que na época Platão.

O fato é que a filosofia, o filósofo e o filosofar nas instituições de ensino não passam para o Estado de algo contingente. E, por oferecerem riscos ao próprio Estado, são mantidos por ele sob controle. E manter sob controle aqui não significa proibir, e sim dar a liberdade para alguns exercerem a filosofia, para manter a aparência que ela passou a ser considerada pelo Estado como uma necessidade. Esses “alguns” escolhidos, aos quais o Estado concede a liberdade de exercer filosofia nas escolas, não tem nada de liberdade. Nas palavras de Nietzsche:

Vista mais de perto, esta “liberdade”, com a qual, como disse já, o Estado atualmente contempla alguns homens em benefício da filosofia, isto não tem mais nada de liberdade, é somente um ofício que alimenta seu empregado. O incentivo dado à filosofia consiste então unicamente em que, em nossos dias, o Estado permite, pelo menos a um certo número de homens, *viver* de sua filosofia, fazendo dela seu ganha-pão. (NIETZSCHE, 2003, p. 209).

A maioria já nem mesmo se considera, ou se identifica como filósofo, e sim como professor de filosofia, e em último caso, servidor público, como os demais, ou seja, um homem corrente, subserviente ao Estado, o qual concede-lhe essa falsa liberdade para “ensinar” filosofia nas escolas, porque já não representa um perigo para o Estado.

Nietzsche cita Kant como exemplo desse tipo de homem, o qual “[...] se mostrava respeitoso, servil e sem grandeza nas suas relações com o Estado [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 209). Immanuel Kant (1724-1804), foi professor de Geografia durante vários anos em uma escola secundarista. Em seguida lecionou Ciências, e posteriormente foi nomeado professor da Universidade de Königsberg, cargo este que ele exerceu de 1770 até o final da sua vida.

Aqui vale evidenciar que Nietzsche está fazendo uma diferenciação entre filósofo e professor de filosofia. Não que essas duas funções, ou condições, sejam incompatíveis ou impossíveis de se encontrarem reunidas em um mesmo indivíduo. A questão é que o Estado é o fornecedor da maior parte do campo de trabalho daqueles que se dedicam à filosofia, e, ao se tornarem funcionários do Estado, esses indivíduos veem-se obrigados a se adaptarem a um ambiente totalmente institucionalizado (a escola), com horários, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem, previamente programados pelo próprio Estado, de tal modo que tais indivíduos passam a atuar profissionalmente em um ambiente pouco propício ao filosofar. Com isso eles deixam de ser filósofos e passam a ser exclusivamente professores de filosofia.

Não significa que tais professores de filosofia sejam incompetentes ou que desconhecem os períodos da filosofia, as correntes filosóficas e pelo menos as principais ideias dos filósofos mais estudados. Na verdade, eles são grandes conhecedores de tudo isso, por essa razão Nietzsche (2009) utiliza a expressão “eruditos” para se referir a eles.

Esses professores consideram que sua aula será boa se conseguirem transformar suas salas em locais de erudição. E, para usar uma expressão corrente no meio docente, serão bons professores na medida em que forem cada vez mais eruditos, a tal ponto que os alunos, ofuscados com o brilho da erudição dos professores, a única luz que brilha na sala de aula,

tornam-se cada vez mais sem luz²¹. E o contentamento desses professores encontra-se em não serem entendidos, pois assim parecem muito mais eruditos no julgamento dos alunos e dos professores de outras áreas e componentes curriculares.

Teremos a oportunidade de nos demorar mais sobre essa questão no próximo capítulo, mas, a princípio, o fazer pedagógico desses eruditos professores de filosofia, resume-se na transmissão da tradição, ou seja, na narração da história da filosofia, mesmo sabendo que:

A história erudita do passado jamais foi o fazer de um verdadeiro filósofo, nem na Índia, nem na Grécia; e um professor de filosofia, quando está ocupado com um trabalho desse gênero, deve se contentar como que se diga dele, no melhor dos casos: ‘É um bom filólogo, um bom especialista dos antigos, um bom linguista, um bom historiador’ – mas nunca: ‘É um filósofo’. (NIETZSCHE, 2003, p. 212).

E a principal condição dada pelo Estado para que o filósofo atue nas instituições de ensino, é que ele deixe de ser filósofo e contente-se em ser um erudito professor de história da filosofia. Mas, pouco importa aos estudantes a história da filosofia. As aulas tornam-se enfadonhas e rapidamente eles deixam de entender a filosofia como amor à sabedoria e o filósofo como alguém que questiona e que busca a verdade.

E é exatamente isso que o Estado quer. De fato, “O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil [...] A aliança do Estado com a filosofia não tem, portanto, sentido, a não ser quando a filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao Estado.” (NIETZSCHE, 2003, p. 217). E ser útil ao Estado significa para a filosofia, precisamente, colocar os interesses do Estado acima da verdade.

E, se a filosofia deixa de ser a busca pela verdade, deixa também de ser filosofia. Transforma-se, no máximo, em erudição de professores, que os estudantes raramente conseguem compreender o que dizem em suas aulas, geralmente ministradas em forma de monólogos. E como diz Nietzsche (2003), é da própria essência da verdade não se colocar a serviço de ninguém, e jamais aceitar pagamento de quem quer que seja.

²¹ Para ilustrar a ideia em tela, aqui é feito um jogo simples de palavras recorrendo à tradição de dizer que o termo “aluno” significa *sem luz*.

3.2 Tendência de redução da educação

Passa-se agora a analisar a segunda tendência pedagógica, a qual propõe reduzir a educação a uma função, ou seja, à cultura dos especialistas a partir de uma espécie de divisão do trabalho nas ciências.

De forma geral, na avaliação de Nietzsche, os estabelecimentos de ensino da sua época estavam sendo transformadas em instituições transmissoras de uma educação uniformizada, medíocre, utilitária e integradora, que conservava os jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença.

A docência nelas realizada não visava o desenvolvimento integral do discente. Não passando de instruções técnicas para capacitá-lo a repetir mecanicamente funções com o mínimo possível de raciocínio e criatividade. É uma formação técnica, especializada realizada por professores que, segundo Nietzsche, não são mais do que operários de fábrica.

[...] um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica que, durante toda sua vida, não faz senão fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinada, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade. (NIETZSCHE, 2003, p. 64).

Professores alienados e produtores de uma falsa cultura, uma vez que, para Nietzsche, a educação, enquanto formação de especialistas, não passa de orientação para uma profissão. Não objetiva, portanto, a formação integral da pessoa e não o encaminha para a verdadeira cultura.

A escola que segue essa tendência reducionista e tecnicista, deve ser considerada, “[...] como um falso estabelecimento de ensino [...] forma não para a cultura, mas unicamente para a erudição²².” (NIETZSCHE, 2003, p. 70). Erudição aqui entendida como especialidade, como saber técnico a serviço de uma disciplina ou ramo bem específico e delimitado de conhecimento.

Essa exagerada especialização do erudito, o leva a saber cada vez mais sobre uma parte cada vez menor de um todo, o qual para ele há muito já se tornou desconhecido. E, essa ignorância de tudo que estiver fora de sua especialidade, é por ele “[...] apresentada como sinal de uma nobre sobriedade.” (NIETZSCHE, 2003, p. 64), que o faz se orgulhar de não

²² Em nota, a tradutora Noéli Correia de Melo Sobrinho explica que o termo utilizado por Nietzsche é *savant*, o qual pode significar alguém que tem muitos conhecimentos, que é culto, erudito, etc. Mas também é utilizado correntemente para se referir a um especialista. Ela esclarece que traduziu como erudito, no sentido de acadêmico ou intelectual, mas o termo tem a conotação de especialidade. (NIETZSCHE, 2003. Nota da tradutora, p. 63).

saber e até se sentir mais erudito por não saber de qualquer outra coisa, a não ser do seu saber especializado.

Um bom exemplo desse saber técnico especializado, é dado por Nietzsche na segunda parte de “Assim falou Zaratustra” (2011), no capítulo intitulado “Da redenção.” Na ocasião Zaratustra passava por uma grande ponte e foi cercado por um grupo de aleijados e mendigos. Um deles inicia o diálogo com Zaratustra dizendo que ele deveria curá-los de suas mazelas, para que assim tivessem motivo para acreditar nos ensinamentos dele. Em uma parte da resposta dada, Zaratustra descreve “homens aleijados às avessas”:

Desde que estou entre os homens [...] vi e vejo [...] homens aos quais falta tudo, exceto uma coisa que tem demais – homens que não são mais que um grande olho, ou uma grande boca, ou uma grande barriga, ou algo mais de grande –, aleijados às avessas, eu os chamo. [...] ‘Isso é uma orelha! Uma orelha do tamanho de um homem!’ Olhei com mais atenção ainda: e, realmente, debaixo da orelha movia-se algo que era pequeno, mirrado e franzino de dar pena [...] era um homem! [...] e o povo me disse que a grande orelha não era só um homem, mas um grande homem, um gênio. Mas eu jamais acreditei no povo, quando ele falava de grandes homens – e conservei minha crença de que era um aleijado às avessas, que tinha muito pouco de tudo e demasiado de uma coisa só. (NIETZSCHE, 2011, p. 131-132).

Aleijados às avessas são pessoas que foram educadas em instituições de ensino que forneciam uma educação técnica especializada. São, por exemplo, músicos que sabem muito de música, mas não sabem nada, ou quase nada de nenhum outro ramo de conhecimento; são advogados que sabem muito de leis e nada sabem, por exemplo, de política, arte ou filosofia.

Mesmo fazendo essas críticas, Nietzsche deu grande importância às escolas, e de modo especial, às de ensino médio.²³ Tanto que, segundo ele, se essas instituições malograrem, todas as demais deverão sucumbir. E, por isso, “[...] todas as outras instituições devem medir-se pelo objetivo cultural que é visado pelo ginásio [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 68). A base é o ensino médio e se essa base não for uma construção sólida, nenhuma formação posterior se sustentará. A questão é que, mesmo falando do futuro da escola, Nietzsche já percebe na escola do presente (do seu presente) indícios de que sim, o ginásio malogrou.

E o primeiro sinal disso pode ser claramente percebido ao se observar no que se transformaram essas instituições de ensino. Não só a educação nelas realizada é uma pseudo-educação, como elas mesmas são falsas instituições de ensino. É evidente que precisamos de

²³ Na referida obra Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche utiliza a expressão Ginásio, correspondente ao atual Ensino Médio.

escolas, mas fica cada vez mais claro que as nossas escolas alienam mais do que libertam. Ou, nas palavras de Nietzsche, “Nossos ginásios, [...] ou se transformaram em lugares onde se cultivam uma cultura duvidosa [...] ou antes, cultivam afincadamente uma erudição microscópica e estéril.” (NIETZSCHE, 2003, p. 102). De uma forma ou de outra, bem distante da verdadeira educação e da verdadeira cultura, posto que, separada da vida que se dá no constante devir da imanência, se perde em representações e fórmulas cada vez mais complexas e abstratas, utilizadas para explicarem partes cada vez menores de uma realidade, da qual o verdadeiro sentido há muito já foi abandonado e se perdeu, por ter sido considerado como incerto ou simplesmente inútil.

Em relação a essa cultura duvidosa ou erudição estéril produzida na escola, é preciso dizer que elas são úteis para o homem garantir o sustento da sua família. É um saber técnico que ele utilizará para lutar por sua sobrevivência. No entanto, esse fazer laboral nada tem a ver com cultura. E aqui cabe perguntar “[...] o quanto um homem estima sua existência subjetiva diante dos outros, o quanto emprega sua força nesta luta individual pela vida.” (NIETZSCHE, 2003, p. 103).

E a equação para mensurar isso é demasiadamente simples: quanto menos acesso esse homem tiver à verdadeira educação, mais precisará dedicar força e tempo para conseguir garantir, mesmo momentaneamente, a sua existência por meio da satisfação das necessidades básicas das quais ela depende. Além disso, não seria necessário procurar muito para encontrar indivíduos que dedicam praticamente todo o seu tempo de vida, executando atividades com o objetivo único de conseguir o mínimo necessário para continuar vivendo.

A verdadeira educação não visa, pelo menos de forma exclusiva, suprir as carências materiais da vida. E, para Nietzsche,

[...] toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura [...] mas simplesmente uma indicação do caminho que podem percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência. (NIETZSCHE, 2003, p. 104).

Por isso, as instituições de ensino técnico não eram consideradas por Nietzsche (2003) como verdadeiras instituições de ensino, ou estabelecimento de cultura. Pelo menos não quando se usa a palavra cultura no sentido sério da palavra, por isso afirma o filósofo: “Trata-se aqui de instituições que se propõem superar as necessidades da vida; assim, portanto, podem prometer formar funcionários, comerciantes, oficiais, atacadistas, agrônomos, médicos ou técnicos. (NIETZSCHE, 2003, p. 105).

Neste ponto cabe uma questão: se as escolas que ofertam um saber técnico, com o objetivo de formar o jovem para uma profissão, para que, a partir do exercício dela, ele possa garantir sua sobrevivência, e por isso não podem ser consideradas como verdadeiras instituições de ensino, então o que deve fazer a escola para que não seja assim? A resposta é bem simples: “Se vocês querem guiar um jovem no verdadeiro caminho da cultura, abstenham-se de romper [...] a relação pessoal e imediata que ele tem com a natureza.” (NIETZSCHE, 2003, p. 105).

Mas, como é possível a escola educar as crianças e jovens sem provocar, ela mesma, essa ruptura? O primeiro passo, e talvez o mais importante, é, desde muito cedo, fazer a criança entender que ela é parte da natureza, e que o seu desenvolvimento pessoal e profissional é possível sem que a natureza seja destruída. Ou seja, é possível suprir suas necessidades sem destruir a natureza. Para isso, é fundamental que a escola possibilite que ele aprenda a fisiologia das plantas e dos animais, geologia, química orgânica, e tudo mais que produza nele uma visão nova da natureza, visão esta diferente daquela que visa subjugar e destruir a natureza em nome do progresso e do desenvolvimento econômico.

Além dessa relação com a natureza, Nietzsche (2003) aponta mais dois elementos fundamentais aos quais a escola deve expor o estudante para educá-lo para a verdadeira cultura: o estudo excessivo da língua, o que o tornará capaz não só de entender com mais facilidade e fidelidade o que outros escreveram, como também de expressar seus próprios pensamentos, seja de forma escrita, seja de forma oral; e o estudo dos pensadores e escritores clássicos. Ele chega mesmo a comparar a necessidade de dominar a língua materna e o conhecimento dos clássicos, com a necessidade que o soldado tem de aprender a marchar.

Resumindo essa questão, é possível pensar aqui na oposição entre a verdadeira e a falsa instituição de ensino: A falsa oferece um saber técnico especializado, com o objetivo de formar profissionais capacitados para exercerem funções bastante específicas e com isso ganharem uma quantia para garantirem a sobrevivência da família. Já a verdadeira, oferece uma educação integral que o formará para a vida e não exclusivamente para o mercado de trabalho.

Desse modo, na interpretação de François et al. (2015), a verdadeira educação começa acima da satisfação das necessidades. Aqui diferencia-se educação de instrução e evidencia-se que a educação só é possível com a superação do sujeito de necessidade diárias. A instrução (ensino especializado e técnico) pode servir para tal fim, o qual a verdadeira educação jamais se submeteria.

Novamente nos aproximamos do aparente ponto de inflexão entre a questão das políticas públicas, que buscam resolver a questão das desigualdades sociais por meio da educação e a finalidade apontada por Nietzsche para a verdadeira educação. É necessário entender que o filósofo não propõe uma reforma no sistema de ensino, mesmo diante da evidente crise instaurada nas instituições de ensino. Na verdade, para ele a crise pela qual a escola estava passando era apenas sintoma de outra ainda maior, a qual atingia toda a cultura europeia e que Nietzsche chegou a considerar como uma situação análoga à “barbárie” e à “anarquia” (NIETZSCHE, 2003, p. 75). De certa forma essa crise ainda se faz presente hoje na escola, e ela pode ser delineada em forma de uma “situação ambígua da escola dentro da sociedade” (FRANCOIS, et al. 2015, p. 270), uma vez que ela se encontra diante da necessidade de atender a exigências contraditórias, que é formar o jovem para o mercado de trabalho (instrução) sem negar a ele uma formação integral (educação) que o possibilite a realização do seu projeto de vida. Novamente a saída não está na coletividade, nem no sistema de ensino, e sim no exercício da autonomia por parte do estudante. Ele deve dedicar-se à realização do seu projeto de vida, o que pode não necessariamente coincidir com os objetivos da escola e as exigências do estado e do mercado de trabalho.

Dito isto acerca das duas tendências pedagógicas presentes nas instituições de ensino, da época de Nietzsche, e também na nossa, podemos direcionar a nossa atenção para alguns elementos constituintes daquilo que, a partir da filosofia de Nietzsche, vem sendo, no presente texto, designado de verdadeira educação, verdadeira cultura e de verdadeira instituição de ensino. E o primeiro desses elementos é a ideia de autonomia, à qual dedicado o próximo tópico.

3.3 Autonomia enquanto liberdade acadêmica x autonomia para a vida

O conceito de autonomia é um dos pilares sobre os quais fundamenta-se a educação na perspectiva nietzschiana. A importância da autonomia é tanta que Nietzsche dedicou praticamente toda a Quinta Conferência do seu Escrito Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino (2003), para a exposição dessa temática. Para iniciar essa discussão, analisemos a seguinte citação da referida obra.

Até agora, sempre tínhamos acreditado que a única intenção do ginásio era preparar para a Universidade. No entanto, esta preparação deseja nos tornar autônomos o suficiente, em harmonia com a condição extraordinariamente livre que é aquela de um estudante universitário. Portanto, me parece que, em nenhuma outra esfera da vida atual, é permitido ao indivíduo tomar decisões e dispor sobre tantas coisas

como na esfera da vida estudantil. Ele deve poder se guiar por si mesmo durante um bom punhado de anos, num terreno vasto, no qual se permite a ele uma liberdade completa: por isso o ginásio deverá tentar torná-lo autônomo. (NIETZSCHE, 2003, p. 124).

A intenção aqui não é colocar em pauta a questão dos objetivos do Ensino Médio. No entanto, mesmo constando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 35º) que essa etapa da formação tem objetivos específicos, é prática corrente nas instituições de ensino – com maior frequência nas particulares, mas também presente nas públicas – que o Ensino Médio seja ministrado em forma de preparativo para os testes que o estudante fará como seletivo para ingressar no Ensino Superior.

O problema levantado por Nietzsche é que o objetivo do Ginásio não é apenas preparar o discente para o ingresso na Universidade, munindo-o de uma grande quantidade de conteúdos que ele precisará dominar para ser aprovado nos exames de admissão. Objetiva prepará-lo também para o estilo de vida e para o cotidiano do estudante universitário, o qual é descrito como fundamentado na autonomia, uma vez que na universidade o estudante constantemente precisa fazer escolhas (inclusive das disciplinas que vai cursar em cada período, horários, etc.) e não tem inspetores verificando horário de chegada, de saída e permanência em sala de aula por parte dos estudantes, prática comum no Ensino Médio. Assim, preparar o estudante para o nível superior envolve desenvolver nele a autonomia que ele vai precisar para fazer suas escolhas quando estiver na universidade.

Aparentemente não há nada de errado nesta prática. Mas só aparentemente, pois a crítica feita por Nietzsche é que a escola permite autonomia ao estudante em um momento de sua vida em que ele não tem maturidade para praticá-la de forma correta. Nas palavras do filósofo, o que ele tem a objetivar no ginásio não “[...] é senão o fato de ele ser o instrumento necessário para criar, numa idade ainda muito prematura, uma espécie de autonomia.” (NIETZSCHE, 2003, p. 124). Além do mais, a autonomia que se pretendia dar aos estudantes era uma simples ilusão que eles vivenciavam por meio da sensação de serem institucionalmente livres na escola, por poderem fazer escolhas.

Escolhas estas guiadas pela exigência de decidir-se por uma profissão particular. E, para Nietzsche, essa autonomia encontrada nas instituições de ensino, não promove na prática, a individualidade, não passando, portanto, de liberdade acadêmica, “[...] e a autonomia buscada através do ginásio se revela agora com um extremo orgulho, sob as formas de uma auto-educação acadêmica [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 126). Que são hoje atitudes esperadas dos estudantes das escolas em tempo integral: autonomia e autodidatismo.

Resumindo, Nietzsche não se opõe ao desenvolvimento da autonomia no estudante. Sua crítica volta-se para o fato, de que a autonomia pretendida se restringe a preparar o estudante do Ensino Médio, em uma idade não adequada, para o estilo de vida dos universitários, a partir do qual a autonomia é sinônimo de liberdade acadêmica e autodidatismo. Em relação a isso, ele chega mesmo a dizer em tom de gracejo e ironia:

Tempos felizes estes, em que os jovens são sábios e cultos o bastante para se guiarem a si mesmo! Insuperáveis ginásios, que chegam a implantar a autonomia lá onde, noutras épocas, se acreditava dever implantar a dependência, a disciplina, a submissão, a obediência, e afastar qualquer presunção de autonomia! (NIETZSCHE, 2003, p. 127).

A partir desse ponto Nietzsche fundamenta sua crítica à autonomia com o argumento de que, nessa faixa etária, antes os estudantes eram submetidos à disciplina, à submissão, à obediência e à dependência do discente em relação ao docente, e que isso era feito porque nessa faixa etária “[...] o homem tem a necessidade suprema de uma mão que o guie [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 128). O filósofo chega a denominar essa necessidade suprema de “estado natural de extrema indigência”, ou seja, nos primeiros anos de vida – infância e adolescência – o ser humano naturalmente é dependente dos adultos.

É natural portanto, que nessa idade, o estudante seja dependente do professor, que aprenda com ele pela modelação e pelo exemplo, e que seja o professor quem determina o percurso que deve ser seguido pelo estudante para se chegar ao aprendizado. Por isso, Nietzsche opõe esse estado natural de dependência à autonomia: “Este estado natural de extrema indigência deve, o que é facilmente compreensível, ser o inimigo mais encarniado desta autonomia tão querida [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 128). E ele conclui esse raciocínio posicionando-se contra a autonomia e afirmando que, por causa da pouca idade e falta de maturidade, nesse momento da vida do estudante ele deveria ser conduzido pela escola não à autonomia enquanto liberdade acadêmica e sim ao estado natural de dependência acadêmica.

Para ilustrar os efeitos negativos de uma autonomia não desenvolvida no momento e da forma correta, Nietzsche recorre a uma prática comum entre os estudantes de sua época, e que foi denominada de cultura histórica (*historische bildung*).

Para esclarecer, muito embora o termo *bildung*, tenha originalmente uma conotação religiosa, ao ser secularizada, segundo Alves (2019) foi introduzida no idioma alemão significando “formação” no sentido pedagógico. A cultura histórica, no âmbito acadêmico, passou a ser um ideal normativo de formação que valorizava o aspecto histórico de qualquer elemento, em detrimento da necessidade de pensá-lo no momento presente.

A cultura histórica, em suma, é o tratamento puramente histórico de qualquer coisa, inclusive da arte e da filosofia. Nietzsche cita o *historische bildung* como exemplo porque, segundo ele, ao fazer uso da autonomia, essa forma de tratar as coisas na escola foi a escolhida pelos estudantes.

Foi assim que lentamente, em vez da interpretação profunda dos problemas eternamente iguais, foram introduzidas as investigações e as questões históricas, e mesmo as filológicas: agora se trata de estabelecer o que pensou ou não pensou este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito [...] os nossos estudantes são dirigidos a este tratamento neutro da filosofia. (NIETZSCHE, 2003, p. 128-129).

Os estudantes, quando muito, contentam-se em investigar a história da filosofia e já não filosofam; memorizam fragmentos de pensamentos deste ou daquele filósofo, e já não pensam por conta própria. O mesmo tratamento é dado por eles à arte: já não a praticam, apenas estudam a história da arte. E, mais uma vez de forma irônica, Nietzsche conclui que “Nossos estudantes ‘autônomos’ vivem sem filosofia e sem arte.” (NIETZSCHE, 2003, p. 129).

A partir desse exemplo de mau uso da autonomia é possível reforçar a ideia nietzschiana de que a autonomia, enquanto liberdade acadêmica, não é mais do que uma ilusão mantida pela aparente liberdade que o estudante tem de escolher o que vai estudar. Os estudantes com pouca idade, por não terem ainda maturidade para lidar com a necessidade constante de fazer essas escolhas, vivenciam a autonomia acadêmica como um tormento, por causa das dúvidas que se renovam continuamente.

Ele percebe que na escola a liberdade de escolha é aparente, que o estudante não pode de fato dar uma direção para si mesmo e, sem esperança, submerge-se na rotina do dia-a-dia escolar. “Ele se assusta com a ideia de se afogar em pouco tempo numa especialização tão estreita quanto mesquinha; e busca então apoios e proteções para não ser levado por esse caminho. Em vão! Estes apoios cedem, pois ele foi enganado.” (NIETZSCHE, 2003, p. 130).

Esse jovem fica preguiçoso e com ódio de si mesmo por não ter conseguido fazer as escolhas certas. Não percebe que não conseguiu escolher porque estava ainda em uma fase da vida escolar em que precisava ser guiado pelos professores e são empurrados por eles para a autonomia. Então ele deixa de atribuir valor ao seu projeto de vida, às lutas internas, e se sente disposto a fazer qualquer coisa na vida que lhe permita ganhar o mínimo necessário para garantir sua subsistência. “Então, busca consolar-se numa atividade precipitada e incessante,

para com isso fugir de si próprio²⁴.” (NIETZSCHE, 2003, p. 131). Ele não se torna quem ele é, e nunca percebe que de fato “ele foi enganado.”

Este é, segundo o nosso filósofo, o efeito do mau uso da autonomia: um ser que, na vida, está em constante fuga de si. Não é um indivíduo, pois não passou pelo processo de individualização, por meio do qual torna-se quem se é. Mas, no entender de Nietzsche, esse ser não autêntico, é um “inocente sem culpa,” pois não foi ele quem fez isso a si mesmo. “Quem o impeliu à autonomia numa idade em que habitualmente, as necessidades principais, quer dizer naturais, são as de buscar grandes guias e seguir entusiasmadamente a via que traça o mestre?” (NIETZSCHE, 2003, p. 131). Foi a escola! Aquela que tem como objetivo formar o indivíduo, na prática faz exatamente o contrário, evita o processo de individualização, em nome da necessidade econômica e política de, como dito anteriormente, formar homens correntes, mão-de-obra eficiente e acrítica.

Talvez provoque estranheza o argumento que Nietzsche utilizou para refutar a prática pedagógica de conceder autonomia às crianças. Dizendo de forma resumida o argumento é: as crianças não são capazes de fazerem escolhas porque nessa fase da vida elas são movidas por uma necessidade natural de serem guiadas e, por isso, devem ser submetidas à obediência aos guias. Vejamos o que diz Nietzsche sobre isso:

Eis o que é preciso dizer perpetuamente, para a maior glória do estudante. Nos campos de batalha ele pode aprender o que não tinha a menor possibilidade de aprender na esfera da ‘liberdade acadêmica’, isto é, que se tem necessidade de grandes guias e que toda cultura começa com a obediência [...]. De fato, este foi o destino destes jovens cheios de presságios: não encontraram os guias de que tinham tanta necessidade. Pouco a pouco, se tornaram mutuamente inseguros, desunidos, descontentes; [...] Assim, repito, meus amigos! – toda cultura começa, ao contrário de tudo o que se elogia hoje com o nome de liberdade acadêmica, com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido de dever. (NIETZSCHE, 2003, p. 135).

Segundo Nietzsche isso deve ser feito por que a criança ainda não tem a capacidade de assumir a responsabilidade por sua existência, agindo como timoneiros da própria vida, escolhendo o que e como vai estudar. Mas, autonomia enquanto liberdade acadêmica não é a única. De fato, a autonomia que deve ser desenvolvida nos estudantes pela escola é a autonomia para a vida.

Entendendo que o objetivo da educação básica, de modo especial o ensino médio, não se resume em preparar o estudante para o ingresso no ensino superior, deixaremos de lado

²⁴ Será abordada com mais profundidade essa atitude de “fuga de si” no tópico Tornar-se o que se é, ainda neste capítulo.

também a concepção de autonomia enquanto liberdade acadêmica. Para tanto retornaremos a um ponto da Quinta Conferência de Nietzsche “Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino”, mais especificamente ao ponto onde ele diz: “Em suma, acreditamos que a tendência do ginásio consiste em preparar e habituar o aluno de tal maneira que depois ele pudesse continuar a viver e a aprender autonomamente.” (NIETZSCHE, 2003, p. 124-125).

É evidente que Nietzsche está considerando a autonomia agora de forma afirmativa, uma vez que ele a está avaliando a partir de uma nova perspectiva: não mais enquanto liberdade acadêmica, e sim como autonomia para a vida.

Mas, o que viria a ser, para Nietzsche, a autonomia para a vida? Um primeiro indicativo é o seguinte fragmento de Schopenhauer Educador: “Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele: Não pergunte nada, deves seguir este caminho.” (NIETZSCHE, 2003, p. 141). A metáfora do caminho utilizada pelo filósofo para ilustrar a ideia de autonomia para a vida não nos remete para uma noção de destino. De fato, não se trata aqui da existência de um caminho predefinido para cada pessoa, do qual ele não tem como se desviar.

Autonomia para a vida é trilhar o próprio caminho, sem a necessidade que outro trilhe, ou que ao menos necessite que alguém diga “vai por aqui” ou “vai por ali.” É muito mais ampla do que a ilusão de autonomia que consiste na liberdade acadêmica, de escolher as disciplinas que vai cursar, o horário que vai chegar ou sair ou a roupa que vai vestir.

A autonomia para a vida, quando desenvolvida no estudante de forma certa e no tempo certo, o habilita, mesmo depois da vida escolar, a viver de forma autônoma, assumindo uma atitude afirmativa da vida. Em relação a isso Johnston (1998) evidencia que esta é uma educação direcionada ao indivíduo que se supera, o que é largamente nietzschiano, muito embora “Nietzsche não tenha ilusões sobre o papel da educação formal” (JOHNSTON, 1998, p.81), de modo que no processo de superar-se a si mesmo o estudante inevitavelmente supera a tutela do educador, saindo desse forma do “estado de extrema dependência,” e consequentemente, supera o sistema de ensino, uma vez que tal ação só é possível por meio do autodidatismo.

3.4 A constituição do sujeito e suas possíveis atitudes diante da vida

Neste tópico será abordada a constituição do sujeito a partir da relação de forças ativas e reativas, e as duas formas possíveis dele habitar o mundo e relacionar-se com a sua

própria existência: afirmando ou negando a vida, que são as duas atitudes que irão determinar seu modo de agir e de ser. O foco é a afirmação da vida, enquanto atitude desejada.

Descrever o que é a atitude afirmativa da vida só é possível passando por vários conceitos elaborados por Nietzsche durante sua produção filosófica. Conceitos que posteriormente aparecerão como base para a construção de uma prática pedagógica, a partir da perspectiva nietzschiana de filosofia e de ensino de filosofia. Para isso, parte-se da genealogia do corpo, a qual é entendida como resultado da constante relação de forças (ativas e reativas); em seguida demarca-se a cartografia dessas forças para que seja possível identificar os tipos de sujeitos a partir da atitude que eles assumem diante da vida.

Pode até provocar estranheza falar de corpo, e fazer sua genealogia, quando o objetivo é falar de ensino de filosofia. Mas, segundo Nietzsche, “Frequentemente me perguntei se até hoje a filosofia, de modo geral, não teria sido apenas uma [...] *má-compreensão* do corpo.” (NIETZSCHE, 2011a, p. 12). Esse erro na compreensão do corpo deu-se porque a tradição filosófica, por influência socrática e cristã, colocou os instintos e afetos em segundo plano, o que constitui uma negação do corpo e de tudo aquilo que é próprio da corporeidade.

Rompendo com essa tradição, Nietzsche entendeu o corpo, e não só o corpo como também toda a natureza, a partir de um princípio que ele denominou de vontade de potência, a qual é descrita como “[...] um jogo de forças e ondas de forças, ao mesmo tempo um e múltiplo. [...] Esse mundo é vontade de potência e nada além disso! E vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso!” (NIETZSCHE, 1996, p. 12).

Ao propor essa compreensão do corpo enquanto resultado da relação de forças, Nietzsche, além de se afastar das concepções tradicionais, coloca o corpo como sendo o fio condutor do fazer filosófico, bem como do ensino de filosofia. Isso porque, no seu entender, o corpo apresenta-se como a via mais acessível para se abordar todas as questões relacionadas com a vida humana.

Uma vez entendido que o corpo é resultado da relação constante de forças, e que ele é o fio condutor interpretativo utilizado como segurança pela filosofia para pensar as questões humanas, inclusive em sala de aula, torna-se necessário delinear a cartografia dessas forças.

As forças que constituem o corpo agem para a expansão e afirmação da vida, ou o contrário, para a retração e negação da mesma. Essas forças, em constante conflito umas com as outras, distinguem-se qualitativamente a partir do que elas podem. Assim, como estabelece Deleuze (1976, p. 33). “[...] em um corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas ativas,

as forças inferiores ou dominadas, são ditas reativas. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais, que exprimem a relação da força com a força.”

O que define o corpo é essa relação de forças, onde umas tendem à dominação (forças ativas) e outras tendem à submissão (forças reativas). Isso constitui uma hierarquia entre elas, onde as ativas são consideradas superiores, e, portanto, fortes e as reativas são inferiores e fracas. Assim, as forças que constituem o nosso corpo, qualitativamente são ativas ou reativas. Cada uma delas é marcada por uma vontade. Em outros termos, toda força quer algo, pois é marcada por uma vontade. Na força reativa a vontade que se faz presente é a de se submeter e obedecer; e na ativa é a de submeter e comandar.

Para ilustrar a ação das forças basta observar que, nas teorias biológicas que se propõem explicar a dinâmica dos corpos, como por exemplo a Teoria Evolucionista ou Darwinismo, o normal é que o organismo seja movido por forças reativas. De fato, segundo Darwin (2003), o organismo não age, apenas reage ao meio, adaptando-se a ele para sobreviver. A adaptação como forma de reação é o principal modo da força reativa, atingir aquilo que ela quer: submeter-se.

Como a vontade é o princípio das forças, toda ação origina-se de uma afirmação, bem como toda reação provém de uma negação. O desdobramento disso é que, assim como as forças, ao se relacionarem, geram o corpo, dependendo da força que se sobrepõe na relação, o corpo será ativo ou reativo, bem como também será ativa ou reativa a pessoa que o constitui, e isso determinará o seu modo de ser.

Temos assim o surgimento de duas categorias de pessoas, e cada uma delas assume uma atitude diante da vida: aquelas movidas pelas forças ativas terão uma atitude afirmativa; e aquelas movidas pelas forças reativas, apresentarão uma atitude negativa da vida. Para estas a vida será sempre vivida, ou sofrida, como um peso do qual elas gostariam de se livrar; para aquelas a vida é desejada em sua totalidade e gostariam vivê-la infinitas vezes, se possível fosse.

Essa temática da distinção entre os dois tipos de homens é apresentada por Nietzsche na primeira dissertação da Genealogia da Moral (2009), publicada por ele em 1887. No referido texto o filósofo faz uso do seu método genealógico para buscar a origem dos nossos preconceitos morais, no que se refere ao uso do termo “bom” em diversas línguas, e descobre que “[...] todas elas remetem à mesma *transformação conceitual* – que, em toda parte, ‘nobre’, ‘aristocrático no sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu ‘bom’” (NIETZSCHE, 2009, p. 18). Sentido este que sempre

aparece tendo como antônimo o termo ‘ruim’, significando, comum, fraco, plebeu, escravo, etc.

Em sua condição natural, anterior ao surgimento da moral, de modo especial a moral cristã, que Nietzsche (2003) denominou de período pré-moral da humanidade, o habitual era que os homens fossem movidos pelas forças ativas, conseqüentemente eram fortes, superiores e afirmativos da vida. Havia uma ordem interna nesse homem: as forças ativas submetiam as forças reativas, e por isso ele era nobre forte, vencedor e, portanto, bom.

A partir disso é possível sintetizar que, no período pré-moral, o homem bom era o nobre e forte, o qual é resultado da prevalência das forças ativas em sua constituição como indivíduo; na condição oposta à deste, encontrava-se o homem ruim, plebeu e fraco. O bom era, deste modo, o oposto do ruim, como por exemplo, o bom lutador é aquele que vence e aquele que perde é um lutador ruim.

A cartografia das forças demonstra que uma força não quer e não tenta anular a outra. Como já dito, elas estão em constante relação entre elas, cada uma buscando satisfazer sua vontade: a ativa buscando satisfazer sua vontade de submeter, sendo, portanto, uma vontade de afirmação; e a reativa, em oposição, buscando satisfazer sua vontade de submeter-se, sendo assim, uma vontade de negação, ou vontade do nada. Disso temos o homem ativo, nobre, forte e bom; e o homem reativo, plebeu, fraco e por isso, mau.

Aqui faz-se presente uma questão pertinente: o que determina a disposição das forças no corpo, de tal modo que elas produzam umas pessoas ativas e outras reativas? Isso é possível devido ao que Nietzsche (2009) denominou de *pathos da distância*, que corresponde à consciência da distinção entre aquele que é nobre e aquele que é plebeu, e da relação que se estabelece entre ambos, da qual, segundo Nietzsche, surgem duas morais: a moral do senhor e a moral do escravo, as quais podem ser consideradas como o estabelecimento do modo em que se darão as relações entre as pessoas, e como a aceitação por parte deles daquilo que é próprio do seu modo de ser.

Assim, para ilustrar, é possível pensar o homem nobre, que reconhece sua condição de superior e age conforme a moral à qual faz parte. Assim como é igualmente possível pensar o plebeu que, também a partir da sua moral, reconhece sua condição de inferior ao nobre, e aceita como perfeitamente normal ser-lhe submisso.

Este segundo homem submisso é movido pelas forças reativas, e por isso é incapaz de agir. Ele apenas reage diante das vicissitudes da vida, e faz uso da sua capacidade reativa de adaptar-se ao que lhe é imposto pelos homens ativos, como o objetivo de manter o insustentável peso da sua existência, uma vez que não é capaz de agir nem mesmo para livrar-

se dela. Em suma, ele não é ativo porque em sua constituição, as forças ativas foram afastadas daquilo que elas podem, e permitiram que as forças reativas as submetessem.

Retornando à citação de Nietzsche (1996), com a qual inicia-se este tópico sobre a atitude afirmativa da vida, não só o nosso corpo é resultado da relação de forças ativas e reativas. De fato, como visto acima, as relações entre as pessoas também se dão a partir das referidas forças. E, mais do que isso, toda a realidade é resultado da relação desses dois tipos de forças.

Pensemos um pouco sobre a nossa realidade, pegando como exemplo as relações sociais e como elas se estabelecem e se mantêm. O que é possível observar é uma divisão bastante clara entre dois tipos, ou classes de indivíduos: aquele que é forte, que luta para realizar seus objetivos. Em prol da realização do seu projeto de vida, está disposto a se submeter a situações desprazerosas e até mesmo perigosas, como por exemplo, acordar cedo todos os dias e pegar ônibus lotado, expondo-se ao risco de ser assaltado ou contaminado por alguma doença. Sabe exatamente o lugar que deseja ocupar no mundo, profissionalmente, financeiramente, etc. É organizado, e planeja cada etapa a ser executada até a realização do seu projeto de vida. Ele entende tudo isso não como obstáculos intransponíveis, e sim como meio para se atingir um fim. O esforço do dia-a-dia é encarado por ele, não como uma coisa ruim, e sim como um investimento que, a médio ou longo prazo, produzirá ganhos satisfatórios. Utilizando expressões nietzschianas, esse indivíduo é movido pelas forças ativas, é forte, nobre e, portanto, bom. Essa pessoa assume a atitude afirmativa da vida.

Em oposição está o segundo tipo, ao qual faz parte o homem fraco, que é movido pelas forças reativas e por isso é incapaz de agir, apenas reage às contingências do mundo. Ele pode até mesmo ter sonhos. Na verdade, ele é um eterno sonhador, mas não passa disso, pois é incapaz de transformar seus sonhos em projetos e de realizá-los, uma vez que ele mesmo se considera incapaz para isso. A sua existência é marcada pela frustração: ele, por exemplo, não fez a faculdade que gostaria de ter feito, não trabalha naquilo que sonha trabalhar, não ganha o salário que esperava ganhar, não mora na casa dos seus sonhos, não é casado com a pessoa que ama, nunca foi aos lugares que gostaria de ir. Em suma, para usar uma terminologia nietzschiana, ele não se tornou quem ele é. E por isso, literalmente ele sofre a vida, não a vive. E, como viver para ele é sinônimo de sofrer, seria melhor morrer. E em muitas situações ele até deseja a morte.

Tem mais, ele não se reconhece como o causador do seu sofrimento. De fato, além de tudo o que já foi dito, o homem reativo possui mais uma característica, e essa ele ostenta como sua maior preciosidade: ele é um injustiçado. Em seu julgamento todo o sofrimento que

constitui sua existência não é culpa sua. Ele é vítima! Sempre vítima: foi seu pai que não o amou como ele julga merecer ser amado, ele não cursou a faculdade dos seus sonhos, mas a culpa foi do governo que não lhe deu as condições que precisava; ele não ganha o salário que julga necessário para viver bem, mas a culpa é do patrão que o explora, etc.

E, para completar a descrição desse homem reativo, é preciso dizer que ele é marcado pela lembrança de tudo aquilo que julga que o homem ativo fez a ele e que lhe causou sofrimento. Ele é o que Nietzsche (2009) nomeia de “ressentido”, pois fica *re-sentindo* sem cessar seus sofrimentos do passado e isso o impede de viver o presente de forma ativa. Nietzsche (2009), ao falar da função do esquecimento enquanto “[...] uma força inibidora ativa [...] graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência [...]” (NIETZSCHE, 2009, p. 43), compara o homem ressentido ao dispéptico que não consegue digerir o alimento, ou seja, não consegue esquecer.

O ressentido não só não pode, como ele não quer esquecer, “[...] não sendo um simples não-mais-poder-livrar-se da impressão uma vez recebida [...] mas sim um ativo não-mais-querer-livrar-se, um prosseguir-querendo o já querido, uma verdadeira *memória da vontade*. (NIETZSCHE, 2009, p. 44). O máximo que ele faz é narcotizar a consciência e ressentir o sofrimento até acostumar-se, de modo a não mais se incomodar com ele, seja porque criou para si um sentido para o sofrimento, algo do tipo “a vida é assim mesmo... é vontade de Deus... ainda tenho é sorte, tem gente em situação pior do que a minha,” seja porque desenvolveu a “má-consciência.”

E, nos dois casos, esse homem ressentido é incapaz de agir porque nele as lembranças tomam o lugar da ação. E qualquer ação, qualquer nova experiência constitui para ele o risco de sofrer novamente como sofreu no passado.

Se a segunda situação for a efetivada, ou seja, se o homem desenvolver a má-consciência, então ele deixará de se posicionar no mundo como uma eterna vítima das injustiças de maldades dos outros, e internalizará a culpa atribuindo-a a si mesmo. Dizendo de outro modo, é o surgimento nele de uma consciência, porém Nietzsche a considera como uma má consciência porque a partir dela o sujeito passar a inferir violência contra si: “Eu sou o culpado por minha vida ser assim, por eu não ter cursado a faculdade que eu queria... a culpa é minha.”

E para esse homem, a má consciência constitui uma doença. Nas palavras de Nietzsche, “Vejo a má consciência como a profunda doença que o homem teve de contrair sob a pressão da mais radical das mudanças que viveu – a mudança que sobreveio quando ele se viu definitivamente encerrado no âmbito da sociedade de paz.” (NIETZSCHE, 2009, p.

67). A má consciência é uma doença resultante das relações sociais, em um sistema opressivo que pune aquele que se manifesta, atribuindo ao agredido a culpa pela agressão sofrida. É uma doença, mas esclarece Nietzsche (2009, p. 71) “[...] uma doença tal como a gravidez é uma doença.”

Isso significa que a má-consciência, enquanto doença, não leva à morte. Pelo contrário, assim como a gravidez resulta no nascimento de uma nova pessoa, a má consciência também. O homem da má consciência anseia pelo novo nascimento, pelo nascimento do homem soberano, o fruto mais maduro da sociedade.

Igual apenas a si mesmo, novamente liberado da moralidade do costume, indivíduo autônomo supramoral [...] o homem da vontade própria, duradoura e independente, o que pode *fazer promessa* – e nele encontrarmos, vibrante em cada músculo, uma orgulhosa consciência *do que* foi finalmente alcançado e está nele encarnado, uma verdadeira consciência de poder e liberdade. (NIETZSCHE, 2009, p. 45).

Mas, para que esse novo nascimento ocorra, é necessário que esse homem doente, ressentido e afetado pela má-consciência supere esse seu estado decadente, que seja curado da doença que o assola, que não é outra coisa a não ser a constatação da falta de sentido da sua existência, o seu grande fastio: o *niilismo*.

Utiliza-se aqui os termos “doença” e “doente” no sentido empregado por Nietzsche, o qual não significa necessariamente uma patologia da qual o corpo é acometido, e sim *décadence*, decadência de uma pessoa, de um povo ou de uma época. *Décadence* é o estado típico do homem reativo. É a doença que se apresenta por meio do sintoma da atitude negativa da vida. Em outras palavras, tudo o que foi dito acerca do homem reativo e da sua atitude diante da vida, pode perfeitamente ser resumido por meio disso que Nietzsche denominou de *décadence*.

Mas, que doença é esta que contaminou o homem o deixando doente? Do que ele sofre? “[...] nós *sofremos* do homem, não há dúvida.” (NIETZSCHE, 2009, p. 31). De fato, segundo Nietzsche (2009), depois do processo civilizatório ou domesticador do “bicho-homem,”²⁵ a própria ideia de homem tornou-se sinônimo de doença, de decadência, como metaforicamente ele diz: “A terra, tem uma pele; e essa pele tem doenças. Uma delas, por exemplo, chama-se ‘homem’.” (NIETZSCHE, 2011b, p. 125).

²⁵ Bicho-homem: expressão utilizada por Nietzsche em a Genealogia da Moral, para se referir especificamente ao ser humano antes do procedimento de formação da consciência, antes de ter sido, por meio do castigo, transformado em um ser capaz de fazer promessa, de lembrar delas e de querer cumpri-las. O bicho-homem é anterior à moral, ele se expressa pelo esquecimento ativo e vive seguindo os “antigos guias”, os instintos.

Nietzsche se refere ao próprio fastio, ou cansaço do homem em relação a si mesmo, à sua existência, ao seu ressentimento e à sua má-consciência, de modo que “A visão do homem agora cansa [...] Estamos *cansados* do homem...” (NIETZSCHE, 2009, p. 32). Esse cansaço expressa a condição doentia do “homem corrente,” que, por exemplo, teve sua existência reduzida a executar alguma atividade apenas para garantir o mínimo necessário para permanecer vivo e continuar executando sua atividade.

Mas, esse homem nem se dá conta de sua “condição doentia”, pois para ele ser decadente há muito já se transformou em sua condição natural. Na terceira dissertação da *Genealogia da moral* (2009) Nietzsche diz que o homem, em seu cotidiano, mais do que nenhum outro animal, teve que lutar para continuar existindo. Lutar inclusive contra si mesmo, contra a sensação de “estar-farto” de si, de não querer mais viver, que não é outra coisa a não ser a atitude reativa de negação da vida. Em relação a esta doença de estar-farto de si, Nietzsche fala de haver mesmo uma epidemia, assim como a ocorrida em 1348.²⁶

Esse “não” que o homem diz à vida por estar-farto de si, não o mata, mas faz irromper nele a “vontade do nada,” o *niilismo*. Na terceira parte de *Assim falou Zaratustra* (2011a), especificamente no capítulo *Da Visão e Enigma*, o personagem Zaratustra encontra-se junto a um grupo de marinheiros e lança a eles o seguinte enigma: ele caminhava ao luar quando viu “[...] um jovem pastor contorcendo-se, sufocado, estremecendo, com o rosto deformado, e uma negra, pesada serpente que lhe saía da boca.” (NIETZSCHE, 2011a, p. 152). O jovem pastor havia dormido e a serpente entrara em sua garganta e lhe mordera com firmeza. Zaratustra continua o relato da visão: “Minha mão puxou e tornou a puxar a serpente: – em vão! Não consegui puxar a serpente da garganta. Então de dentro de mim se gritou: Morde! Morde! Corta a cabeça! Morde! (NIETZSCHE, 2011a, p. 152).

O pastor mordeu como Zaratustra aconselhou, arrancou a cabeça da serpente e a cuspiu para longe e levantou-se de um salto. E Zaratustra o descreve como “[...] não mais um pastor, não mais um homem – um transformado, um iluminado, que *ria!* Jamais, na terra, um homem riu como ele ria!” (NIETZSCHE, 2011, p. 152). E ele encerra a descrição do enigma questionando seus ouvintes sobre quem era o pastor. E, acrescentamos mais uma: o que era a negra e pesada serpente que entrou e mordeu a garganta do jovem pastor e que o sufocava ao ponto de deformar-lhe o rosto?

²⁶ Nietzsche faz referência à pandemia de peste negra que ocorreu por volta do ano 1348 e que ficou conhecida como a *dança da morte*. Trata-se da peste negra, a qual matou aproximadamente 50 milhões de pessoas, um terço da população europeia da época.

As respostas para as duas questões do enigma são dadas pelo próprio Zaratustra, no mesmo livro, no capítulo intitulado O Convalescente. Seguindo a narrativa, Zaratustra encontra-se em sua caverna na montanha e, depois de sete dias como morto, acorda e conversa longamente com seus animais (a serpente e a águia). Em determinado momento da conversa ele diz: “[...] e como aquele monstro me entrou na garganta e me sufocou! Mas eu lhe cortei a cabeça com os dentes e a cuspi para longe [...]. O grande fastio pelo homem – *isso* me sufoca, me havia entrado na garganta [...]. Tudo é igual, nada vale a pena, o saber sufoca.” (NIETZSCHE, 2011, p. 209-210).

A resposta da primeira pergunta é evidente: o pastor que Zaratustra viu com a serpente na boca é ele mesmo. É o momento da tomada de consciência da sua condição decadente provocada pelo eterno retorno do mesmo, de uma vida onde nada muda, tudo é igual, e sua constatação de que tal existência o sufoca, e que viver assim não vale a pena. Ele sofre de sua própria existência, é um convalescente sufocado. Nisso temos também a resposta da segunda questão: a serpente que o sufoca, o grande fastio pelo homem, é o *niilismo*, o qual causa-lhe a sensação que, na vida nada vale a pena, nada faz sentido. Ou seja, o *niilismo* é o grande fastio, a doença da qual o homem sofre.

Segundo Deleuze (1975, p. 123) *niilismo* vem da expressão latina *nihil*, que significa “[...] um valor de nada.” Aplicado à vida, a vontade assume um valor de nada na medida em que é negada. Assim, *niilismo* “[...] significa a negação como qualidade da vontade de poder.” (DELEUZE, 1975, p. 123), que é o sintoma mais evidente de que as forças ativas foram afastadas daquilo que elas podem, e de que as forças reativas sobrepuseram-se às forças ativas, transformando o homem em reativo, o qual não faz outra coisa a não ser assumir uma atitude negativa da vida.

Ele não faz outra coisa porque permanece no devir reativo do eterno retorno do mesmo. Mas Nietzsche compreendeu o *niilismo*, não apenas como sintoma da condição de *décadence* do homem. De fato, a constatação niilista de que tudo é igual e que não vale a pena, pode funcionar como condição de possibilidade de abertura para o devir ativo, que levaria o homem à transvaloração dos valores, ou à destruição dos mesmos e a criação de novos.

Isso evidencia que a superação do *niilismo* só é possível pela via da vivência do seu limite, ou grau mais profundo, que é o reconhecimento de que a vida não faz mesmo sentido. Não se trata aqui em buscar um sentido para a vida fora dela mesma, como fazem aqueles que Nietzsche considerou como niilista negativos, a exemplo de Sócrates, que

entendeu a vida como uma doença, para a qual a morte é a cura,²⁷ e, embriagado pelo veneno do julgamento que fizera da vida: “[...] *ela não vale nada* (NIETZSCHE, 2006, p. 17), entregou-se ao que Nietzsche (2009) chamou de vontade de nada, que não é outra coisa a não ser “[...] uma aversão à vida [...] *querer o nada a nada querer* (NIETZSCHE, 2009, p. 140).

Igualmente não se trata – como fez o homem moderno, após uma profunda crise existencial e da tomada de consciência de que a vida não faz sentido, e que não somos mais do que poeira cósmica na imensidão do universo – de afirmar-se criando um sentido para a vida através da ciência, por meio da qual esse homem (niilista reativo), se propõe a explicar o mundo numa perspectiva utilitarista²⁸. Não busca o sentido da vida na transcendência, mas, por ser movido pelas forças reativas, não a afirma em sua tragicidade. Simbolicamente o niilista reativo matou Deus e assumiu o seu lugar enquanto criador, passando a criar seus próprios valores (ideia de progresso, de evolução, de bem-estar social, etc.), os quais utiliza para preencher sua vida de sentido, e para se sentir confortável para dizer “Nós inventamos a felicidade” (NIETZSCHE, 2011b, p. 18). Mas, o que esse homem não entendeu foi que, a morte de Deus significa também a morte do próprio homem.

Por fim, a vivência dos limites do niilismo não é a ampliação da vontade do nada, como fazem os niilistas passivos, os quais apresentam como sintoma de decadência, a extrema sensação de cansaço diante da vida e a impossibilidade de determinar um sentido, ou uma finalidade para o existir, apresentando total incapacidade de afirmar a vida. O niilista passivo é bem mais decadente do que os niilistas negativos e reativos. Isso porque estes pelo menos tinham uma vontade de nada, e o niilista passivo tem um nada de vontade. É aquele que prefere extinguir-se lenta e passivamente.

Mas, afinal do que se trata o limite do *niilismo*? onde ele se coloca? Como ultrapassá-lo? Ele está exatamente naquilo que o niilista passivo considera como intransponível: o nada de vontade, o qual ele só consegue expressar em forma de uma grande tristeza.

E vi descer sobre os homens uma grande tristeza. Os melhores entre eles se cansaram de suas obras. Uma doutrina surgiu, acompanhada de uma fé: “Tudo é

²⁷ Faz-se referência aqui à obra *Crepúsculo dos ídolos* (2006), especificamente ao capítulo II, intitulado *O problema de Sócrates*, no qual Nietzsche faz uma crítica ao filósofo Sócrates e o considera como um *decadente*, por causa de sua atitude reativa, ao não se defender como poderia, quando foi preso e julgado por corromper a juventude ateniense; por, ao ser condenado à morte, ter aceito de bom grado tal condenação; e, por ter dito, instantes antes de morrer “Viver – significa há muito estar doente: devo um galo a Asclépio, o salvador.” (NIETZSCHE, 2006, p. 17).

²⁸ Esse segundo tipo de niilista aparece em vários textos de Nietzsche, de modo especial em *Assim falou Zaratustra* (2011), onde ele é descrito como o mais feio dos homens, aquele que matou Deus.

vazio, tudo é igual, tudo foi!”. [...] Ah, onde há ainda um mar onde possamos nos afogar? Em verdade, ficamos cansados demais para morrer; ainda estamos acordados e prosseguimos vivos – em sepulcros! (NIETZSCHE, 2011b. p. 127-128).

Isso evidencia que o niilismo passivo é a expressão máxima da negação da vida e do homem naquilo que nele é – ou que deveria ser – essencial: a vontade de vida, a qual é transformada em um nada de vontade, em um cansaço, em uma passividade tão grande diante da vida que o impossibilita até mesmo de morrer, e o joga em uma completa *nadificação* do ser. Esse homem queria estar morto, e, envolto em sua grande tristeza, enquanto espera passivamente a morte, guarda consigo uma única certeza: “Tolo é quem continua vivendo [...] a vida é só sofrimento.” (NIETZSCHE, 2011b. p. 46).

Quando o homem atinge esse grau máximo do niilismo, que é o nada de vontade, se não definhar até morrer, não tem outra opção a não ser ultrapassar o *niilismo*. Isso acontece quando o homem faz da sua vontade de potência uma negação das forças reativas que estão determinando seu modo de ser, e com isso o *niilismo* nega-se a si mesmo. É a superação do *niilismo* a partir dele mesmo, por meio da negação das forças de negação.

Mas, se o homem supera o seu *niilismo*, o que tem além? Lembrando que o *niilismo* é um dos sintomas da sua condição decadente/doentia de ser homem, superá-lo é superar o próprio homem. Assim, o que tem além é o “além-do-homem²⁹,” a exemplo do jovem pastor, após morder e arrancar a cabeça da serpente que o sufocava: “[...] não mais um pastor, não mais um homem – um transformado, um iluminado, que *ria!* Jamais, na terra, um homem riu como ele ria!” (NIETZSCHE, 2011a, p. 152).

Neste tópico deu-se ênfase ao homem reativo e à sua atitude *niilista* e negativa da vida, porque é exatamente esse tipo de homem que a educação a partir da perspectiva nietzschiana se propõe a superar. Ele é fruto de uma sociedade que precisa de “homens correntes”, os quais são produzidos nas escolas, onde o que vai ser ensinado, como e por quem será ensinado, é diretamente determinado pelo Estado. A via para a superação desse homem reativo é o eterno retorno, conceito elaborado por Nietzsche e que abordarei no próximo tópico.

²⁹ O termo utilizado por Nietzsche é *Übermensch*. Aparece pela primeira vez em *A Gaia Ciência* (1882), e de forma mais demorada em *Assim falou Zaratustra* (1884). O termo é utilizado para se referir a uma meta de homem a ser alcançada, não um homem melhorado ou mais forte, mas algo que ainda virá. Por isso, fiz a opção de não seguir a tradução de Paulo César de Souza para o termo *Übermensch* como *super-homem*, e preferi utilizar a tradução *além-do-homem*.

3.5 O eterno retorno da diferença como via geradora da autonomia para a vida

No terceiro tópico deste capítulo, onde foi analisada a ideia de autonomia a partir da obra de Nietzsche (2003), *Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino*, vimos o filósofo apresentando fortes críticas às escolas por permitirem o exercício da autonomia em uma idade em que a criança, por falta de maturidade, não sabe lidar com a necessidade de fazer tantas escolhas. E também vimos que ele criticou a autonomia à qual a criança é formada, por não se tratar de uma autonomia para a vida, uma vez que se resumia a uma liberdade escolar em preparação para a vida universitária.

O pensamento de Nietzsche é que, na idade certa e da forma certa, o jovem deve ser motivado a desenvolver uma atitude autônoma diante da vida. Agora cabe uma questão que ainda não foi posta: como é possível desenvolver no estudante tal atitude de autonomia para a vida? Este tópico constitui-se de uma tentativa de resposta a esta questão, e a hipótese que propomos é que a via geradora da autonomia para a vida passa pelo conceito nietzschiano de “eterno retorno.”

Eterno retorno é o que Nietzsche considerou como a mais elevada forma de afirmação. Sem a compreensão dessa ideia é impossível pensar uma educação na perspectiva nietzschiana. Em sua obra *Ecce homo* (1888), Nietzsche relata que esse pensamento lhe surgiu em agosto de 1881, e que ele o escreveu sob o título *Seis mil pés acima do homem e do tempo*. Diz ele: “Naquele dia eu caminhava pelos bosques perto do lago Silvaplana; detive-me junto a um imponente bloco de pedra em forma de pirâmide, pouco distante de Surlei. Então veio-me esse pensamento.” (NIETZSCHE, 2008, p. 79). Pensamento praticamente inevitável no percurso de sua filosofia, sem o qual ela não teria sentido completo. De forma didática, analisarei aqui o referido pensamento a partir de duas obras de Nietzsche: *Assim falou Zaratustra* e *A Gaia Ciência*.

Em *Assim falou Zaratustra*, no capítulo intitulado *A Visão e Enigma*, o personagem Zaratustra caminha, e em seus ombros carrega seu maior inimigo, o anão, o qual é para ele a materialização da gravidade, é o “espírito do pesadume.” Eles encontram um portal chamado *instante*, no qual se encontram dois caminhos: Um que leva eternamente para trás, para o passado; e o outro, que leva eternamente para frente, para o futuro. A dúvida apresentada por Zaratustra é sobre o que aconteceria se alguém caminhasse cada vez mais longe por um desses caminhos. O anão respondeu que os caminhos se cruzariam, uma vez que o tempo é um círculo. E Zaratustra continua:

Tudo aquilo que *pode* ocorrer, de todas as coisas, não tem de haver ocorrido, sido feito, transcorrido alguma vez? E, se tudo já esteve aí [...]. Também esse portal não deve já – ter estado aí? Pois o que *pode* andar, de todas as coisas, também nessa longa rua *para lá* – *tem* de andar ainda alguma vez! – E essa lenta aranha que se arrasta à luz da lua, e essa luz mesma, e tu e eu junto ao portal [...] não temos de haver existido todos nós? [...]. (NIETZSCHE, 2011a, p. 150-151).

Esta primeira forma de abordar o eterno retorno evidencia seu *aspecto cosmológico* de repetição infinita, segundo o qual, a imanência fundamenta-se no *eterno retorno do mesmo*. Tudo retorna em um constante devir. O instante presente é o ponto de convergência entre o já e o ainda não, e eles eternamente não divergem. Em algum momento tudo retorna em uma eterna repetição, ou seja, o que aconteceu no passado voltará a acontecer no futuro.

Esse ponto de convergência, este portal chamado *instante* que acontece no eterno agora, com frequência ultrapassa gerações, de forma que o modo de ser da pessoa não é mais do que um retorno do modo de ser do seu pai, assim como será o do seu filho, neto, etc. sem mudanças até o ponto em que já não se acredita em mudanças e conforma-se sob a certeza de que “a vida é assim mesmo.”

E as críticas que Nietzsche fez às instituições de ensino afluem todas para este ponto: elas estão sendo utilizadas como fábricas do mesmo. As escolas, atreladas aos Estado e à economia, e atendendo-lhes os interesses, não passam de mais um dos mecanismos que mantém funcionando o eterno retorno do mesmo “homem corrente,” geração após geração, de pessoas com baixa capacidade crítica e reflexiva, que desconhece seus direitos e que são, por outro lado, técnicos competentes em repetirem sem parar a mesma tarefa, e com isso gerar riquezas que não terão o prazer de desfrutar.

E, já que estamos utilizando a metáfora da engrenagem, vale dizer que o pai, “homem corrente” fabricado pela escola, que consumiu boa parte de sua vida trabalhando como peça da engrenagem, ao gerar um filho escolhe para ele exatamente a mesma escola, para que o filho também seja transformado em uma peça para lhe substituir na engrenagem, de modo que ela continue funcionando. E o filho fará o mesmo com o seu filho, em um turbilhão constante do eterno retorno do mesmo.

A partir desse exemplo, fica evidente que essa forma de devir (eterno retorno do mesmo) é secundária, porque, por meio dela, o que retorna é sempre o mesmo. O que leva necessariamente à compreensão do eterno retorno como um retornar do devir, ou seja, o que retorna é o próprio retorno, até o retornar do devir, em um ciclo monótono e ininterrupto de repetição do mesmo. Isso mostra que o eterno retorno, enquanto retorno do mesmo, é

problemático, primeiro porque tudo retorna exatamente como foi. Ele não permite evolução ou modificações; segundo porque ele não é seletivo, e por isso deixa que o reativo também retorne. E com isso o devir reativo assume o controle da máquina (a escola) e nela passa a aplicar as forças reativas para fabricar mais homens reativos.

Mas, o eterno retorno tem um segundo aspecto, no qual, o que retorna não é o mesmo, pois não é o ser que retorna, mas o próprio retorno que constitui o ser do devir, uma vez que o *mesmo* a que se retorna é o puro *devir*, ou seja, a afirmação da diferença. Então, a partir desse segundo aspecto, o que ocorre é o *eterno retorno da diferença*.³⁰

O exemplo mais claro para ilustrar esse aspecto do eterno retorno, Nietzsche apresentou em *A Gaia Ciência*, no aforismo 341, intitulado *O Maior dos Pesos*, onde é apresentada uma situação hipotética e em seguida lançada uma questão fundamental.

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente. – e você com ela, partícula de poeira!” (NIETZSCHE, 2011b, p. 230).

A questão colocada é se a pessoa amaldiçoaria o demônio ou o abençoaria, por estar possibilitando-a, ou condenando-a, viver novamente a sua vida. Como se trata de um situação hipotética, ela conduz a pessoa a uma reflexão sobre a própria vida, sobre se ela vive de tal modo que gosta da sua vida a tal ponto de querer vivê-la para sempre, se possível fosse; ou se a vida é para ela um peso, de forma que ter que vivê-la novamente – ou continuar vivendo-a – seria um castigo insuportável.

Esse segundo aspecto do eterno retorno inicia-se, portanto, de uma avaliação da vida que se está vivendo, de uma análise da própria vida e de uma mudança de atitude para a transformação da mesma. Dizendo de outro modo, ele funciona como uma via de superação do ressentimento, produzindo novos modos de ser da vida: modos afirmativos que se constituem pela aceitação da vida como ela se mostra, sendo vivida tendo como parâmetro o que Nietzsche chamou de *amor fati*, amor ao destino, ou seja, aceitar e amar a vida como ela

³⁰ É importante ressaltar que a elaboração do conceito de eterno retorno não foi completamente concluída por Nietzsche, o que possibilitou que diversas interpretações fossem apresentadas por pensadores posteriores, entre elas a apresentada do Deleuze em sua já citada obra *Nietzsche e a Filosofia* (1976), que é a interpretação utilizada no presente texto sob a denominação de “eterno retorno da diferença.”

se apresenta, afirmando-a em sua totalidade, posicionando-se dionisiacamente diante da existência.

O grande desafio para se amar a vida como o *amor fati*, é que o único caminho para se chegar a ele é o eterno retorno da diferença. O que por si, já constitui outra dificuldade, pois é necessário, para isso, superar o *niilismo*, e isso leva a uma transformação, posto que tal superação resulta em uma atitude afirmativa, que é o dizer sim à vida em sua totalidade, tal como ela é.

O eterno retorno é o devir da diferença das forças em suas qualidades na vontade de poder. Devir infinito, repetição compulsiva de produção da diferença. E é precisamente na compreensão dessa diferença, que encontramos o que retorna. Isso está contido naquilo que Deleuze (1976) considerou como o segundo aspecto do eterno retorno, que é a sua compreensão como pensamento ético e seletivo, fruto de um *devir-ativo*, a partir do qual o que retorna é produto de uma dupla seleção “[...] da atividade da força e da afirmação na vontade.” (DELEUZE, 1976, p. 56). E quem seleciona é o próprio eterno retorno, tomando a vida como parâmetro.

A regra para isso é apresentada por Nietzsche como uma reformulação do imperativo categórico kantiano, a qual pode ser considerada como uma avaliação prévia da ação que se pretende realizar ou da vida que se está vivendo: “O que tu quiseres, queira-o de tal modo que também queira seu eterno retorno.” (DELEUZE, 1976, p. 65). Esse pensamento que o eterno retorno impõe, é que, diante de cada uma das escolhas, a pergunta a ser feita é: Isso que quero agora, quero mais uma vez e infinitas vezes?

A partir dessa perspectiva o eterno retorno, enquanto retorno da diferença, se afigura como um imperativo ético, que se impõe por meio da questão sobre o que faríamos de nossas vidas se tomássemos essa situação hipotética do eterno retorno, como pressuposto de nossas escolhas. Nesse ponto o eterno retorno funciona como superação do *niilismo*, uma vez que a pessoa vive, afirma a vida em sua totalidade e quer vivê-la: *amor fati*, “O dizer sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inesgotabilidade no *sacrifício* de seus mais elevados tipos.” (NIETZSCHE, 2008, p. 61).

3.6 Tornar-se quem se é pela prática do cuidar de si

Em 1888, em comemoração ao seu quadragésimo quarto aniversário, Nietzsche escreveu sua biografia e a publicou com o título *Ecce homo*, obra esta que traz como subtítulo

a significativa expressão *Como alguém se torna o que é*. Iniciamos o último tópico deste capítulo fazendo referência a esse subtítulo, porque ele expressa com bastante precisão e clareza aquilo que consideramos como o objetivo de uma educação verdadeira: oferecer as condições de possibilidade para que o indivíduo torne-se quem ele é.

Retornemos rapidamente à crítica feita por Nietzsche (2003) às instituições de ensino: elas são fábricas de homens correntes com o objetivo de atender às necessidades econômicas e políticas do momento. Nessa perspectiva o que resulta da formação escolar não é a singularidade, não são indivíduos autônomos, e sim exatamente o oposto, a escola impede que a pessoa seja quem ela é. A partir disso, este tópico tem como objetivo, a partir da perspectiva nietzschiana, responder a duas questões: no âmbito escolar, como tornar-se quem se é? Como o ensino de filosofia pode contribuir para que isso aconteça?

Uma pessoa torna-se quem ela é ao insurgir-se contra o sistema, revertendo o processo fabril ao qual ela foi submetida desde a primeira vez que adentrou à sala de aula. É deixar de ser aquilo no qual ela foi transformada e voltar a ser aquela que ela é. A ideia que sustentada aqui é que isso é possível e acontece por meio de uma atitude, ou de uma prática que Nietzsche chamou de “cuidar de si.” E o ensino de filosofia pode contribuir nesse processo se ele for uma prática de transformação, e conseqüentemente de libertação.

Cuidar de si é uma prática que apenas aqueles que são movidos pelas forças ativas conseguem realizar. Isso porque trata-se de uma das manifestações, ou características, da atitude afirmativa da vida, a qual origina-se do ato de se reconhecer como projeto e de assumir a responsabilidade da construção de si de forma autônoma.

Assim como os dois tipos de forças (ativas e reativas) agem no corpo, formando tipos diferentes de pessoas, em uma dimensão bem mais ampla, elas agem nas instituições sociais transformando-as em grandes corpos ativos ou reativos. No caso das instituições de ensino analisadas por Nietzsche (2003), claramente as forças que prevaleciam eram as reativas, uma vez que tais instituições funcionavam como fábricas de homens correntes/reativos. Diante disso, só é possível cuidar de si – continuando ou voltando a ser quem se é – a partir de uma experiência de si enquanto transgressão.

Transgressão da ordem posta pela moral dos escravos, a qual por meio da incitação dos instintos gregários, transforma o homem em um animal de rebanho, impedindo que ele desenvolva a sua singularidade, de modo que só consegue dizer “eu devo.” O cuidar de si enquanto transgressão é o tomar-se como medida, substituir o reativo “eu devo” pelo ativo “eu quero” e transformar-se no criador dos seus próprios valores, os quais funcionam como princípio seletivo do que pode, e do que não pode retornar no eterno retorno da

diferença. E isso impede que tudo o que é reativo retorne, eliminando assim toda a vontade de nada. A vida torna-se o critério, e tudo o que à afirma em sua totalidade, encontra livre passagem para retornar infinitas vezes.

Esse processo de transformação é metaforicamente representado por Nietzsche (2011a), por meio do discurso de Zaratustra intitulado *Das três Metamorfozes*, onde o espírito transforma-se em camelo, se ajoelha para que sejam colocados pesos sobre suas costas, e segue para o seu solitário deserto, sem reclamar do peso, e ainda orgulhoso de si por suportar tanto peso.

Mas, no deserto, o camelo desejando sua liberdade, transforma-se em leão, busca e vence seu antigo senhor, o dragão “Não-farás”³¹ em cujas escamas douradas brilham os valores milenares, perante os quais, o dragão declara, não pode mais haver o “Eu quero.”

O leão não pode criar novos valores, mas ele pode criar a liberdade, que é condição para tal criação, e por isso, de leão o espírito se transforma em criança. A criança não é vítima do ressentimento. “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim.” (NIETZSCHE, 2011a, p. 28-29).

E, esse “dizer-sim” é afirmar a vida, é não mais sofrer por existir, é dizer um ativo “Eu-queiro” ao existir. Dessa forma, o cuidar de si resulta em um aumento da vontade de vida em detrimento da vontade do nada. Trata-se aqui de uma espécie de modelo pedagógico individual que não parte dos valores gregários, e sim da capacidade de singularidade, a partir do qual cada um faz um exame do seu modo de vida e cria valores para julgá-la como algo que se quer viver. Assim, a partir do exercício do cuidar de si, a pessoa torna-se quem ela é, torna-se autônoma e a sua existência passa a ser autêntica.

Tornar-se quem se é pressupõe uma transformação e não uma formação. Não é a construção de uma identidade e sim de uma singularidade. É exatamente para a construção dessa singularidade que aponta a educação na perspectiva nietzschiana. Não é uma formação porque não modela as pessoas eliminando o que elas são; e também porque não estabelece um ponto de chegada, um objetivo último a ser alcançado. De fato, é um processo constante de transformação, nunca se chega ao lugar onde as mudanças não são possíveis ou não são necessárias.

³¹ A título de esclarecimento, Paulo Cesar de Souza, tradutor do texto utilizado, em nota diz que a expressão “Não-farás” é tradução de *Du sollst*, que literalmente significa “Tu deves.” Mas ele leva em conta que nessa parte do texto Nietzsche está fazendo alusão aos dez mandamentos bíblicos, os quais tem forma “Não matarás”, “Não roubarás”, “Não cometerás adultério.”

Não é uma tarefa fácil tornar-se quem se é, pois ela pressupõe um constante deixar de ser quem já se é. Trata-se de uma atitude criadora (atitude própria da pessoa movida pelas forças ativas), de continuamente avaliar, desconstruir e reconstruir valores, metas e modos de vida, possibilitando o retorno da diferença, o surgimento de modos outros de vida, os quais são afirmativos uma vez que são construções do próprio indivíduo.

Assim, tornar-se quem se é não é sair de um modo de vida para outro, e sim sair de um modo de vida e entrar na lógica do eterno retorno da diferença, a partir do qual constantemente se está produzindo novos modos de vida, os vivendo e os abandonando por outros: é, a partir da lógica do devir, sempre transformar-se.

Com isso chegamos à segunda questão proposta no início deste tópico, a qual se refere a como, no ambiente escolar, o ensino de filosofia pode contribuir nesse processo de singularização, possibilitando a partir da prática do cuidar de si, que o indivíduo torne-se quem ele é?

Se tornar-se quem se é, como já dito, é um processo de transformação, o que envolve o enfrentamento do antigo senhor, o dragão “Não-faça”, e a libertação em relação aos milenares valores que ele ostenta reluzentes em suas escamas, então a educação como transformação é também um processo de libertação. E aqui já temos os dois elementos que irão nortear toda a prática docente de filosofia para que ela possa contribuir no referido processo de tornar-se quem se é.

Ensinar e praticar filosofia de modo que ela não seja apenas um fazer teórico, e sim uma ação transformadora e libertadora, é o que deve fazer o filósofo que é professor de filosofia. Pois, o que faz o verdadeiro educador não é outra coisa a não ser libertar seus educandos.

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência [...] teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores [...] educação é somente libertação. [...] Certamente, existem outros meios de se encontrar a si mesmo, de escapar do aturdimento no qual nos colocamos habitualmente, como envoltos numa nuvem sombria, mas não conheço coisa melhor do que lembrar dos nossos mestres e educadores. (NIETZSCHE, 2003, p. 141-142).

A verdadeira educação é uma atitude criadora e libertadora que possibilita o desenvolvimento da autonomia para libertar-se, criar-se e para tornar-se quem se é. Para Nietzsche (2003) a educação é um caminho que ninguém pode trilhar pelo outro. É um caminho aberto pela autonomia, mas não exclui a participação ativa do educador enquanto transformador e libertador. E também é um caminho que não leva a um destino, uma vez que

tornar-se quem se é não conduz à formação de uma identidade ou de um contentamento. É um constante deixar de ser o que já é para tornar-se quem se é: transformação, *devenir*.

A partir dessa forma de entender a educação não como instrução e o ato de educar não como instruir, Scarlett Marton (2019) em seu artigo intitulado *Zaratustra: do fracasso pedagógico ao aprendizado por vivência*, a partir da obra de Nietzsche *Assim Falou Zaratustra*, evidencia que o educador “[...] educador não é quem ensina o que pensar ou como viver, mas é aquele que nos impele a nos tornarmos o que somos.” (MARTON, 2019, p. 5).

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Marton, o protagonista Zaratustra, mesmo após o seu fracasso pedagógico ao tentar comunicar às massas a sabedoria que havia adquirido ao longo dos dez anos de reflexão, um pouco antes de retornar à sua caverna na montanha, apresenta o elemento principal da pedagogia: educador não é um doutrinador, um pastor que deve ser obedientemente seguido por suas ovelhas ao trilhar seu o caminho, por isso, na referida obra de Nietzsche a personagem Zaratustra, repele aqueles que pretendiam segui-lo como discípulos, “Agora prossigo só, meus discípulos! Ide vós também agora, sozinhos [...] Ainda não havíeis procurado a vós mesmos [...]. Agora vos digo para me perder e vos achar.” (NIETZSCHE, 2011, p. 75-76).

Zaratustra encoraja seus discípulos a serem autônomos, seguidores/criadores de si mesmos. Isso significa que o educador é alguém que precisa ser superado e abandonado pelo educando. E nesse processo a função do educador é possibilitar que o educando faça a passagem de uma educação puramente teórica, conceitual e argumentativa para uma aprendizagem pela vivência, uma vez que formas autênticas de pensar e de viver são possíveis apenas por meio de vivências singulares.

Sem essa relação direta com a vivência de cada um, para Nietzsche qualquer educação perde seu sentido. Ele tem consciência que são exatamente as vivências singulares que levarão cada um a tornar-se quem se é. Nessa perspectiva, “[...] aprender não consiste em repetir maquinalmente propósitos ou ideias alheias; ensinar não equivale a transmitir o que não nos pertence.” (MARTON, 2019, p. 10).

Nesse processo, o ensino filosófico de filosofia contribui fornecendo ao educando as condições de possibilidade para a atualização de sua vontade de potência, fazendo com que as forças ativas se aproximem novamente daquilo que elas podem, de modo a deixarem de ser submissas às forças reativas.

É evidente que o resultado disso é a criação de pessoas ativas, nobres, superiores no sentido nietzschiano de moral do senhor, descrito anteriormente. É evidente também que

tal resultado é combatido por aqueles que permanecem na moral do escravo, e que, por serem fracos e perdedores, olham com ódio nos olhos e tentam destruir todos aqueles que não se acomodam na fraqueza e no vitimismo do ressentimento do niilista.

Mas, é exatamente a criação de homens não correntes que visa a educação nietzschiana. Ele chega mesmo a falar de uma “aristocracia intelectual”, da formação de artistas, filósofos, pensadores autônomos, superiores e nobres.

Para isso, a escola não deve fornecer aos estudantes um saber puramente teórico e abstrato. Não deve resumir a sua função à mera transmissora de conhecimentos historicamente construídos. O aprendizado precisa ter relação direta com a vida do estudante e transformá-la, posto que no entender de Nietzsche, educar não é formar é transformar e isso resulta na autoconstrução do sujeito pela singularidade e não pela identidade e padronização.

Concluindo este capítulo, consideramos que algumas questões ainda precisam ser pensadas. Hoje coexistem vários modelos de escolas, e é evidente que a missão que quase todos eles assumem como meta da educação é a formação tecnicista para o trabalho. Mas, formar mão de obra qualificada é o que deve almejar a escola? Não está na hora de avaliar os valores e a missão das nossas instituições de ensino? De propor novas abordagens e novas perspectivas educacionais, que possibilitem a transformação dos homens correntes e o consequente surgimento do sujeito autônomo e livre, que não restringirá a sua existência a seguir padrões determinados, uma vez que ele constantemente se avalia e se recria? Não estaria também na hora dos professores deixarem de ser formadores, de se transformarem em transformadores e libertadores?

Pensar uma educação transformadora e libertadora a partir destas questões, é o objetivo do próximo capítulo, o qual serve como ponte entre a base teórica da educação na perspectiva nietzschiana e uma proposta de prática de ensino filosófico de filosofia no contexto da escola em tempo integral.

3.7 Nietzsche educador

Tendo concluídas as nossas considerações acerca da educação, e de modo particular do ensino de filosofia, na perspectiva nietzschiana, achamos necessário ilustrar tal prática pedagógica. Nietzsche utilizou Arthur Schopenhauer como exemplo, aqui utilizaremos o próprio Nietzsche, uma vez que a característica mais marcante da sua obra é a ligação entre a filosofia e a vida e também porque ele se dedicou à prática docente por aproximadamente dez anos.

De fato, como educador Nietzsche não se limitava a ser um repetidor de conhecimentos teóricos. Já em 1867, quando ainda via na Filosofia o seu campo de atuação profissional, escreve “Meu objetivo é tornar-me um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar nos jovens a reflexão e a capacidade crítica pessoal”. (NIETZSCHE. Apud. DIAS, 1991, p. 26). O princípio é simples de ser elaborado: é necessário viver para poder compreender. Qualquer conhecimento desvinculado da vida é desnecessário e infértil.

Tendo em mente este princípio, aos 24 anos tornou-se professor de Filologia da Universidade de Basileia, na Suíça. Mas é necessário dizer que a sua experiência o levou a ter, ao menos no início da carreira, uma visão bastante estereotipada do professor, o qual ele denominou de *filisteu*, homem especializado, curvado, sem livre sensibilidade de espírito e sentido filosófico. Assim como também em relação à escola: um ambiente onde prevalece uma atmosfera de deveres e obrigações, onde a atividade não é livre, e o conhecimento é apresentado como um espetáculo teatral, do qual os estudantes são meros expectadores³².

A rotina escolar, com horários de aulas e conteúdos predefinidos, não parecia para Nietzsche algo que pudesse contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante, além de limitar o professor à função de operário que repete aulas de forma quase que automática, assim como o ator no teatro repete suas falas a cada vez que a peça é reapresentada.

Mas, ele não estava disposto a repetir isso. Mesmo ingressando na rotina diária da prática docente, e escrevendo com tom de brincadeira que havia chegado a sua vez de ser *filisteu*, diz metaforicamente que “Todo o problema reside em saber se as cadeias são de ferro ou de linha,” afirma: “tenho ainda suficiente coragem para romper, se necessário, qualquer elo e recomeçar.” E reitera “Não vejo como me poderei tornar no que não sou”. (NIETZSCHE. Apud. DIAS, 1991, p. 28).

Desde o início das suas atividades docentes demonstrou sua aversão à cultura livresca e especializada que os professores utilizavam como metodologia para a educação dos estudantes. Não aceitando adotar tais práticas pedagógicas e inconformado por ter que submeter-se à contraditória rotina das atividades diárias da escola, não demorou muito em manifestar o seu plano de abandonar a docência de ensino superior como profissão.

Preste atenção às ideias que rumino. Permanecemos por mais alguns anos nesta vida universitária, consideremo-la um sofrimento rico em ensinamentos, que é preciso suportar com seriedade e com certa expectativa. Que seja particularmente uma

³² Referência à carta enviada por Nietzsche em 11 de abril de 1869, ao seu amigo de colégio Carl von Gersdorff, um pouco antes assumir a função de professor de Filologia.

aprendizagem da profissão de educador, tarefa na qual estou empenhado. Mas meu objetivo, eu o coloquei um pouco mais alto. (NIETZSCHE. Apud. DIAS, 1991, p. 28).

Ele afirma que, no ambiente acadêmico institucionalizado, amarrado por normas e horários, é impossível o sujeito autônomo encontrar lugar, e que nada realmente novo e revolucionário pode ser criado lá. De modo que, segundo ele, “[...] só seremos verdadeiros *mestres* se usarmos de todas as alavancas possíveis para nos arrancar desta atmosfera [...]” (NIETZSCHE. Apud. DIAS, 1991, p. 32).

A aversão de Nietzsche não é contra a escola enquanto instituição, e sim contra a metodologia que nela era utilizada, a qual encontrava-se bem distante do modelo de educação que ele imaginava: uma educação a partir da vida e para a vida de cada indivíduo, sem um modelo a ser seguido ou ideal a ser atingido a não ser a própria vida.

Mas não se tratava da criação de sequências didáticas ou de novas metodologias de ensino ou modelos de escola. E sim da reformulação da própria cultura, a qual não poderia ser realizada pelo Estado, uma vez que este segue apenas seus próprios interesses.

Por questão de saúde, em 1870 Nietzsche teve que se afastar da sua função de docente. Por essa ocasião foi visitar o seu amigo músico Wagner, com o qual conversou sobre um pequeno texto que estava escrevendo, o “O Nascimento da Tragédia.” A partir de então Nietzsche pensou na possibilidade da reformulação da cultura a partir dos criadores da cultura, como por exemplo os músicos, e considerou a música produzida por Wagner como possível de produzir tal reformulação. Tanto que no ano seguinte Nietzsche publicou seu texto com o título “O nascimento da tragédia no espírito da música” e o dedicou a Wagner.

Seu livro não foi recebido pela comunidade acadêmica como ele esperava. Inclusive o número de alunos que frequentava suas aulas diminuiu drasticamente. Mesmo assim Nietzsche continuou dedicado à atividade docente. Em 1872, proferiu uma sequência de cinco conferências “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino,” nas quais, como vimos anteriormente neste capítulo, Nietzsche teceu fortes críticas ao sistema de ensino de sua época³³.

Dois anos depois Nietzsche publicou sua “Segundo Consideração Intempestiva: Da utilidade e desvantagem da história para a vida.” Nela o filósofo acusa os historiadores de produzirem um conhecimento sem nenhuma utilidade para a vida, antiquário, apenas com o objetivo de preservar os acontecimentos do passado para que não caiam no esquecimento; ou

³³ Havia ainda mais duas conferências. Mas, por causa de um problema de garganta, infelizmente Nietzsche não conseguiu proferi-las e se recusou publicar o texto que havia redigido para elas.

então monumental, apresentando os grandes homens do passado como modelos para os homens do presente, como se o passado merecesse ser imitado ou repetido.

Nietzsche defende que a história é sim necessária ao homem. Mas para isso é preciso que ela seja feita de forma crítica. (NIETZSCHE, 2003c). Nessa perspectiva educar não é fazer o estudante acumular a maior quantidade possível de conhecimento historicamente construído. Assim como saber não se resume a ser capaz de repetir o conhecimento anteriormente acumulado.

Ainda em 1874, Nietzsche publicou a “Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador.” (NIETZSCHE, 2003a) Nela, ao descrever como seria o verdadeiro educador, apresenta como modelo o filósofo Schopenhauer, bem como apresenta a sua forma de fazer filosofia como modelo de verdadeira educação, posto que não pode ser separada da vida. Assim como em relação à história, no referido texto Nietzsche defende a função crítica da filosofia em oposição à tradição livresca e histórica da filosofia utilizada nas escolas.

Nietzsche entendia que a Filosofia não poderia ser resumida a um mero saber teórico. Mas entendia também que fazer algo diferente era extremamente difícil. A origem dessa dificuldade é apresentada no primeiro capítulo da já citada Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador (2003). No referido excerto Nietzsche relata que foi perguntado a um viajante que já havia conhecido muitos países e povos, qual era a característica mais comum que ele havia percebido nas pessoas dos vários lugares onde ele havia passado. O viajante respondeu: “eles têm uma propensão à preguiça. [...] Eles se escondem atrás de costumes e opiniões. (NIETZSCHE, 2003a, p. 138).

Eles fazem isso porque desde crianças são orientados pela família, pela sociedade e pela escola a não pensarem por conta própria, tendo como meta serem iguais a todos. Para ser diferente é necessário primeiro a pessoa ousar ser ela mesma, tornar-se quem se é, ser uma singularidade e não um animal de rebanho. E possibilitar ao estudante a autonomia para a construção de si, de modo que ele se torne quem ele é, é, na perspectiva nietzschiana, a tarefa educativa por excelência.

Em 1876 Nietzsche teve que se afastar da sala de aula mais uma vez por questão de saúde. Terminado o semestre, e Nietzsche não tendo recuperado a saúde, a Universidade concedeu-se uma licença mais prolongada. Nesse período Nietzsche se reúne constantemente com alguns amigos para leituras e conversas. Desses encontros surge nele o desejo de criação de um grupo de estudo, “[...] seria praticada uma educação mútua [...]. Edificariam a ‘escola de educadores’, a ‘universidade livre’, na qual cada um poderia educar-se a si mesmo”. (DIAS, 1991, p. 48).

Cada vez mais Nietzsche mostrava-se incomodado com uma contradição em sua vida: por um lado a prática da filosofia, à qual ele já se dedicava com frequência em detrimento da Filologia e por outro a rotina acadêmica. Por isso manifestou o desejo de abandonar a carreira docente. Permaneceu ainda por três semestres lecionando na universidade e vendo cada vez mais crescer o número de alunos participando de seus cursos.

Nietzsche, de fato, tinha a personalidade de um educador. Estimulava os alunos na busca de seus próprios interesses, ouvia com atenção suas opiniões pessoais, preparava escrupulosamente seus cursos, corrigia minuciosamente seus trabalhos e mantinha-os, com raro dom, motivados para a matéria que lhes ensinava. (DIAS, 1991, p. 57).

Segundo Dias (1991), a saúde de Nietzsche piorou bastante com uma crise de dores de cabeça e náuseas. Por isso, em 2 de maio ele entregou o seu pedido de demissão ao conselho da Universidade. E assim ele deixou definitivamente de lecionar e a Universidade da Basileia concedeu-lhe uma pensão de 4 mil francos por ano pelos serviços prestados.

4 PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A genealogia, as bases legais e o processo de implantação da escola em tempo integral, na modalidade da escola da escolha, foram apresentados no primeiro capítulo. Agora passamos a descrever os princípios e as metodologias que constituem o referido modelo de escola. Começamos delimitando os elementos basilares, os quais sustentam a estrutura do modelo, que são os princípios educativos da escola da escolha, a saber, o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional.

Em seguida passamos a delinear as práticas educativas que funcionam como metodologias de êxito, que compõem a parte diversificada da matriz curricular, e que despertam nos estudantes a atitude de ser protagonista na elaboração e execução do seu projeto de vida de forma autônoma. São elas: O acolhimento, o projeto de vida, as práticas e vivências em protagonismo, as disciplinas eletivas, o estudo orientado e a tutoria.

E por fim, encerramos demarcando o lugar da filosofia na escola em tempo integral a partir dos elementos da filosofia nietzschiana apresentados no segundo capítulo da presente dissertação.

Portanto, apresentar os princípios e práticas educativas da escola em tempo integral, bem como analisar o lugar da filosofia no contexto desse modelo de escola, enquanto elemento possibilitador do desenvolvimento da autonomia para a vida, são os objetivos do presente capítulo. Ele funciona como a ponte que estabelece a relação entre a base filosófica e conceitual, que fundamenta a presente pesquisa, e a sua parte prática desenvolvida na escola campo.

4.1 Princípios educativos da escola da escolha

Desde as primeiras experiências no Brasil com Anísio Teixeira, como visto no primeiro capítulo, a escola em tempo integral foi pensada como uma forma de garantir o acesso a uma educação pública e de qualidade às crianças e adolescentes de comunidades carentes. Isso porque a hipótese proposta é que o acesso à educação integral, poderá reduzir as desigualdades sociais.

Não é difícil de encontrar pesquisas³⁴ que comprovam esta hipótese de que o acesso à educação possibilita a redução das desigualdades sociais. De fato, quanto maior o

³⁴ Como exemplo, podemos citar a pesquisa realizada pelo sociólogo Carlos Henrique Araújo em parceria com o gestor de políticas públicas Nildo Luzio e que foi publicada pela Organização Não Governamental Missão

nível de escolaridade de uma pessoa, menor será a sua dificuldade para conseguir emprego e maior será o valor pago por seu trabalho. É claro que a função social da escola da escolha não se resume à qualificação profissional, mas em suas bases encontra-se o objetivo de promover a igualdade social em suas vertentes econômicas, políticas, culturais, etc.

Fazendo referência à filosofia afirmativa da vida desenvolvida por Nietzsche e apresentada no capítulo anterior, o diferencial do modelo da escola da escolha é que ele tem como objetivo que, ao final do ensino médio, o estudante tenha formulado o seu projeto de vida, o qual constitui-se da expressão da visão que ele constrói de si mesmo, o que impede que ele, no processo educacional, seja afastado de quem ele é.

Todo esse processo se dá a partir do constante desenvolvimento do estudante em três eixos formativos: 1. Formação acadêmica de excelência, alcançada por meio de práticas eficazes de ensino e de verificação da aprendizagem, que levam o estudante a ter domínio dos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio; 2. Formação para a vida, por meio da transposição para outros ciclos sociais (família, trabalho, etc.), dos valores vivenciados na escola (autonomia, empatia, solidariedade, etc.); 3. E formação para as competências do século XXI, a qual não é outra coisa que a educação integral, porque não se resume à aquisição de competências e habilidades cognitivas, mas inclui uma série de outras competências que são importantes no desenvolvimento de outros âmbitos da vida humana: pessoal, social e profissional.

O objetivo, ou fim último, de todo esse processo pedagógico executado na escola da escolha, resume-se a formar e a devolver para a sociedade, jovens autônomos, solidários e competentes. Para isso, o modelo da escola da escolha é sustentado por meio de quatro princípios educativos: O protagonismo, os quatro pilares da educação (ser, conviver, conhecer e fazer), a pedagogia da presença, a educação interdimensional.

Esses princípios coexistem em todas as atividades educativas da escola, e são utilizados pelos estudantes como referenciais filosóficos para a idealização e realização dos seus projetos de vida, mas didaticamente apresentarei cada um deles separadamente.

Criança, com o título Educação: uma Aposta no Futuro. Segundo a pesquisa, a educação promove desenvolvimento e possibilita que as pessoas possam usufruir desse desenvolvimento, diminuindo as desigualdades sociais e aumentando a oportunidade das pessoas. Além disso, os dados estatísticos coletados pelos pesquisadores demonstraram que, a educação é responsável por 40% das diferenças salariais entre os brasileiros.

4.1.1 Protagonismo

Enquanto princípio educativo, o protagonismo tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia do estudante. É exercido por ele por meio de um conjunto de práticas e vivências, nas quais, orientado ou não pelos professores, assume o papel principal. Isso só é possível com a transformação da escola em um espaço propício para o exercício da autonomia, e é exatamente por isso que no presente modelo, ela passa a ser chamada de escola da escolha.

Essas ações de protagonismo não se constituem de experimentos em condições laboratoriais, supervisionados e com controle de variáveis. Elas ocorrem na medida em que a vida acontece, na vivência de situações reais, as quais influenciam no desenvolvimento da autonomia e ultrapassam o ambiente escolar, repercutindo no convívio familiar e nas relações sociais que esse jovem protagonista estabelece no seu dia-a-dia.

Diante de tal princípio educativo, entendemos que a função da filosofia é ajudar o jovem a identificar as situações-problemas a como posicionar-se diante delas, colocando-se como parte da solução, sempre pela via da razão e do diálogo. Não se trata de uma relação de dependência, nem mesmo de colaboração, e sim de autonomia, uma vez que, nessa perspectiva, a iniciativa parte do estudante: ele planeja a ação, executa o que planejou, avalia os resultados da ação realizada e apropria-se de tais resultados passando a considerar-se criador ou autor da ação.

4.1.2 Os quatro pilares da educação: ser, conviver, conhecer e fazer

Já no primeiro dia do estudante na escola, durante as dinâmicas de acolhimento, são apresentados a ele os quatro pilares da educação,³⁵ os quais constituem-se de aprendizagens que ele deverá desenvolver em três áreas da sua vida (pessoal, social e profissional). Tais aprendizagens resumem-se em aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Aprender a ser é uma aprendizagem a ser desenvolvida na área pessoal, a qual tem a ver com o jeito de relacionar-se consigo mesmo, reconhecendo seus objetivos, potencialidades e limitações. Dos quatro pilares, talvez este seja o que estabelece a relação

³⁵ Os quatro pilares da educação foram apresentados pela Comissão Internacional de Educação da UNESCO no documento chamado “Educação, um tesouro a descobrir” com o objetivo de estruturar a educação no século XXI.

mais forte com a filosofia no processo de desenvolvimento da autonomia nos estudantes. Talvez não seja dito explicitamente nos cursos de formação continuada dos docentes, mas o aprender a ser corresponde à filosofia nietzschiana do cuidar de si, do tornar-se quem se é. Por isso, rompendo a lógica dos dois verbos no infinitivo que compõem cada pilar, este deveria ser denominado aprender a ser quem se é.

Segundo o ICE, aprender a ser “[...] é a aprendizagem que prepara o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo perante as diferentes circunstâncias da vida.” (ICE, 2015b, p. 31). Logo, o ajudará o estudante a agir de forma autônoma não apenas em relação às atividades escolares, como também em todos os âmbitos de sua vida.

Antonio Carlos Gomes da Costa (2006), idealizador do modelo da escola da escolha, elencou várias habilidades que o estudante pode desenvolver a partir deste pilar. Dentre elas destacam-se o “autoconhecimento”, o qual parte de uma consciência de si próprio, a partir de uma perspectiva filosófica, e pode conduzir o estudante à descoberta das mudanças possíveis e necessárias em sua vida, para que seja possível o jovem dizer sim a si mesmo; a “autoestima,” que efetiva-se por meio da autoaceitação e da valorização de quem se é; o que o leva a desenvolver a “autoconfiança,” que não é a ilusão de que é capaz de tudo, mas a consciência também das limitações, o que o torna mais eficiente ao planejar e executar o seu projeto de vida; a “autovisualização” principalmente para romper o império do imediatismo dos dias atuais e ser capaz de se pensar e de se projetar no médio e longo prazo; a “autodeterminação” que o leva a partir da sua própria vontade, e não da vontade do outro, a determinar os rumos que seguirá na vida; que estabelece relação com a “autonomia”, por meio da qual é capaz de tomar suas próprias decisões.

Já o aprender a conviver é uma aprendizagem social, e alude à forma como nos relacionamos com outras pessoas e seus modos de vida, cultura, crenças, etc. Esse pilar geralmente é um dos primeiros que os estudantes colocam em prática na escola em tempo integral, uma vez que permanecem na escola das sete às dezessete horas, de segunda a sexta, e eventualmente também aos sábados. Envolve o conhecimento e a aceitação de si e do outro, o respeito às diferenças sociais, étnicas, religiosas, econômicas, etc. O objetivo é a convivência pacífica, independentemente das diferenças. E o resultado geralmente é a criação de laços afetivos, isso se concretiza, por exemplo, na existência dos Clubes de Protagonismo, idealizados, criados e coordenados exclusivamente pelos estudantes em torno de temáticas relacionadas com os projetos de vida deles. Nesses clubes a função da filosofia é transformar

o convívio com a diferença em oportunidade para se pensar e construir novas formas de ser no mundo com os outros, valorizando, por exemplo, o diálogo, a empatia e a solidariedade.

Aprender a conhecer refere-se à aprendizagem cognitiva, que tem a ver com o modo como cada sujeito aprende, como usa sua inteligência e curiosidade para aprender. Não se limita à aquisição passiva de um conhecimento previamente construído e transmitido teoricamente em sala de aula pelo professor. A partir desse pilar a filosofia atua como provocadora da curiosidade, da criticidade e da capacidade criadora de um conhecimento novo por parte dos estudantes. Aqui a tarefa da filosofia pode ser ampliada à compreensão de que conhecer é um ato de criação. Isso é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, principalmente porque está diretamente relacionado a uma das atitudes incentivadas nos estudantes, que é o autodidatismo.

E o aprender a fazer é uma aprendizagem produtiva a ser desenvolvida em preparação para o mundo do trabalho, porém não restrito a ele. É exercido na escola quando os estudantes, ao se depararem com situações-problemas, não encontram nos professores uma fórmula de resolução, mas são incentivados a construírem a resolução. O que envolve, por exemplo, a capacidade de trabalhar em equipe, de liderar ou ser liderado, de dialogar e de ser empático e solidário.

Diferentemente da educação tradicional, que tem como objetivo único e desenvolvimento das capacidades cognitivas, a educação a partir desses quatro pilares evidencia a necessidade de uma educação integral que forme os indivíduos em todas as suas dimensões. Essa concepção ampla de educação não se restringe à aquisição de competências, por isso os quatro pilares são tratados como aprendizagens.

4.1.3 Pedagogia da presença

O terceiro princípio educativo que fundamenta o modelo pedagógico da escola da escolha, é a pedagogia da presença. Ela se faz presente em toda a comunidade escolar e é exercida em ações que ultrapassam as fronteiras da sala de aula. A pedagogia da presença “materializa-se por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores”. (ICE, 2015b, p. 35). É o elo que mantém a boa relação entre ambos e evidencia a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando com o objetivo de atender a uma das necessidades básicas do ser humano, que é a “presença”.

A função essencial da pedagogia da presença, é possibilitar que o professor proporcione aos seus estudantes um aprendizado que não se limita diretamente ao conteúdo do seu componente curricular. De fato, o convívio com os professores em praticamente todos os momentos da rotina diária da escola em tempo integral, permite que os estudantes aprendam pelo exemplo. O professor passar a exercer uma influência positiva e construtiva na vida dos seus estudantes, por meio da qual é possível o aprendizado não teórico de valores e de atitudes.

Através da pedagogia da presença o estudante deixa de ser apenas um número na lista de chamada ou uma nota no boletim. Ele passar a ser uma pessoa com nome, com história, costumes, crenças e sonhos. Assim como o professor deixa de ser aquele superior e insensível, e passa a ser alguém que acolhe e acompanha seus estudantes ao longo da jornada rumo à realização do projeto de vida deles.

Dessa forma, com a pedagogia da presença, não só a sala de aula, mas toda a escola se torna ambiente de aprendizagem. E não só a aula, mas todas as situações são transformadas em oportunidade de produção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e social, pois são vivenciadas como ações educativas. Dizendo de outra forma, trata-se da pedagogia da presença pedagógica.

Para que a presença do educador de fato seja uma presença pedagógica, é necessário que ele esteja aberto para acolher seus educandos, sendo sensível às suas expectativas, potencialidades e limitações. É sempre uma relação de reciprocidade, confiança e respeito onde ambos firmam compromissos: o educador com a formação integral do educando, e este com o desenvolvimento da sua autonomia para a vida.

Mas a pedagogia da presença não se resume a uma relação restrita a professores e estudantes. De fato, como a centralidade da escola da escolha está no jovem e seu projeto de vida, toda a comunidade escolar está envolvida nessa missão. Nesse sentido, Costa (2001) chama a escola de educador coletivo. Isso porque nela, todas as pessoas (pais, gestores, professores, agente de portaria, bibliotecário, manipuladores de alimentos, auxiliares de limpeza, coordenadores de área e secretários, etc.), envolvidas com a escola exerce também a função de educador, e cada em seu ambiente e função realiza práticas educativas. Por isso é importante que toda a equipe esteja alinhada no sentido dos mesmos objetivos,³⁶ uma vez que

³⁶ Uma das formas de manter esse alinhamento, é por meio da criação de comissões mistas, as quais são formadas pela equipe gestora, e representantes dos estudantes, pais, professores, administrativos e de pessoas da comunidade onde a escola está localizada. Essas comissões se reúnem periodicamente para discutirem os desafios encontrados pela escola ao longo do ano letivo e planejarem as possíveis saídas. Trata-se de um trabalho de colaboração.

a pedagogia da presença é resultado de um esforço coletivo para oferecer ao jovem, uma educação mais humanizada e integral.

A Pedagogia da presença, portanto, tem caráter emancipador e, sua orientação básica, nas palavras do seu idealizador, “[...] é resgatar o que há de positivo na conduta dos jovens em dificuldade³⁷, sem rotulá-los nem os classificar em categorias baseadas apenas nas suas necessidades.” (COSTA, 2010, p. 30). Isso significa não ignorar que muitas vezes o desempenho do educando não depende unicamente do cognitivo, uma vez que ele enfrenta dificuldades de ordem social, econômica e familiar.

Essa outra ordem de exigências não é desconsiderada na pedagogia da presença. De fato, quando o educador se faz presente o educando deixa de ser invisível para ele e para si. E, o que a experiência nos mostra é que a grande maioria dos adolescentes que chega na escola da escolha e começa o seu processo de autoconhecimento e de elaboração do projeto de vida, enfrenta dificuldades. São pessoas com pouca idade, provavelmente com muito tempo para viver, porém amarradas por dentro: sem sonhos, sem perspectivas e que fazem grandes esforços para anularem tudo aquilo que a escola pode e tenta fazer por eles.

Explorar essa situação, compreendê-la e mostrar ao educando que é possível que ele aja de modo a transformar a sua realidade e conseqüentemente, transformar-se, tornando-se quem ele é, é o que busca a pedagogia da presença.

4.1.4 Educação interdimensional

O modelo pedagógico da escola da escolha se completa com o princípio da educação interdimensional. Uma vez que estamos falando de autonomia, é impossível que ela se desenvolva plenamente sem que o educando seja exposto a uma educação integral. De fato, faz-se necessário exercer de forma ampla o processo de educação, para que seja possível o atingimento da finalidade da educação que é determinada no Art. 2º da atual LDB. “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, *tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996. Grifo nosso).

³⁷ A expressão “jovens em dificuldades” justifica-se porque na ocasião, Antonio Carlos Gomes da Costa trabalhava diretamente com as adolescentes internas da FEBEM de Outro Preto.

Esse pleno desenvolvimento do educando ocorre se a ele for disponibilizada uma educação que leva em consideração as relações que ele estabelece consigo mesmo, como os outros, com a natureza e com o transcendental da vida.

Ao considerar a relação que o estudante estabelece consigo mesmo, a escola pode evitar que ele caia naquilo que cada vez mais tem se tornado o paradigma do sujeito contemporâneo, que é o solipsismo. Evitando que o jovem se torne individualista e egoísta, a educação vai influenciar na forma como ele se relaciona com as outras pessoas.

O que se pretende é que o educando seja capaz de ressignificar as formas e os motivos das relações que ele estabelece com o outro, e seja mais solidário e empático. Esse outro com o qual ele se relaciona é também a natureza. E neste ponto, a escola pode educar os jovens para a sustentabilidade, para que ele entenda que nós, seres humanos, também fazemos parte da natureza, e que é possível viver e prosperar, inclusive financeiramente, sem destruir a natureza e consequentemente, a própria vida.

A educação interdimensional, não se restringe à transmissão de um saber puramente cognitivo. De fato, existem outros saberes que também são importantes no processo de desenvolvimento pleno do educando. Eles dependem das relações que o educando estabelece com o transcendental da vida. “Nessa perspectiva, é necessário pensar numa educação que transcenda o domínio da racionalidade (do *logos*) e incorpore os domínios da emoção (*pathos*), da corporeidade (*eros*) e da espiritualidade (*mytho*)”. (ICE, 2015b, p. 47).

No modelo da escola da escolha a educação interdimensional parte do princípio filosófico não reducionista, a partir do qual o homem não é puramente um animal racional. Na verdade, além da racionalidade, faz-se presente nele as emoções, bem como dos desejos e o mistério do sentido da vida. E entende-se que é exatamente do equilíbrio entre essas quatro dimensões, ou seja, de uma educação interdimensional, que se dá o pleno desenvolvimento do educando.

4.2 Metodologias de êxito da escola da escolha

Um dos pontos principais que necessariamente precisa ser demarcado nessa cartografia, é constituído por um conjunto de práticas pedagógicas, que constituem a parte diversificada da matriz curricular da escola da escolha e que funcionam como metodologias de êxito. São elas: o acolhimento, o projeto de vida, as práticas e vivências em protagonismo, as disciplinas eletivas, o estudo orientado e a tutoria.

Tudo parte do princípio de que a vida é algo que cada um precisa constantemente projetar e construir. É como a metáfora do caminho utilizada por Nietzsche (2002), sobre o qual ninguém, exceto a própria pessoa, pode trilhar. E na escola da escolha, o primeiro passo nesse caminho é dado logo nos dois primeiros dias, quando o estudante é acolhido.

4.2.1 Acolhimento

O ponto inicial da elaboração do projeto de vida encontra-se nos primeiros dias do estudante na escola, quando ele é acolhido pelos estudantes veteranos, os quais são chamados jovens protagonistas acolhedores. O acolhimento é a primeira ação do ano letivo da Escola da Escolha. Ele dura dois dias, nos quais os jovens protagonistas desenvolvem várias dinâmicas com o objetivo de apresentar o modelo de escola aos novos estudantes.

Uma dessas dinâmicas chama-se “Livro da vida.” Com o objetivo de provocar no estudante uma reflexão sobre si e despertá-lo para a importância do autoconhecimento, ele é orientado a construir o seu livro da vida, o qual é constituído por quatro páginas: na primeira o estudante desenha como ele se vê no presente; na segunda página o estudante traça o contorno da sua mão direita e escreve, em cada um dos cinco dedos do desenho, uma qualidade que ele reconhece em si; Na terceira ele escreve três características suas que julga precisar mudar, e descreve o que precisa fazer para mudar; E na quarta página ele cria uma linha do tempo, desde o seu nascimento até o presente, destacando fatos que ele considera marcantes em sua vida. No final todos os livros são recolhidos e guardados.

Outra atividade desenvolvida no acolhimento, e que será importante para a elaboração do projeto de vida por parte do estudante, chama-se “Varal dos sonhos”. Ela visa levar o estudante a refletir sobre quem ele é, sobre quem ele quer ser no futuro e a partir disso ter elementos para planejar o caminho que precisa trilhar no mundo.

Na prática, o adolescente é incentivado a registrar por escrito o sonho que traz consigo ao chegar na Escola da Escolha. O registro é feito em forma de uma escada com quatro degraus: o estudante é orientado pelo jovem protagonista a escrever no último degrau o seu sonho (uma palavra ou frase curta); Em seguida ele coloca no primeiro degrau o que deve fazer na primeira etapa para realizar seu sonho; o mesmo é feito no segundo e terceiro degraus, cada um representando uma etapa do percurso que leva à realização do sonho.

Durante a dinâmica o estudante é convidado a fixar o seu sonho no varal previamente disponibilizado no local. A partir desse momento esse sonho não é mais apenas

dele, e sim de toda a comunidade escolar, a qual direcionará todas as suas ações para que tal sonho seja realizado.

Por fim, ainda no acolhimento, outra atividade que incentiva o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo no estudante é a Cápsula do Tempo. Trata-se de uma dinâmica que tem como objetivo levar o recém-chegado à escola da escolha, a planejar a sua vida por um período de um ano. Os jovens protagonistas acolhedores orientam o novato a escrever uma carta para si mesmo. Todas as cartas são reunidas em uma caixa, a qual é lacrada e guardada na escola de modo que ninguém tenha acesso às cartas. Essa cápsula é aberta uma vez por ano e as cartas são entregues para os donos, os quais podem ler e, se acharem necessário, podem fazer modificações. Em seguida as cartas são novamente recolhidas na cápsula, a qual é novamente lacrada por mais um ano. O mesmo processo acontece no ano seguinte.

4.2.2 Projeto de vida

Todos os elementos elaborados nos dois dias de acolhimento, servirão como base para o estudante elaborar o seu projeto de vida. A nossa intenção neste tópico não é apresentar com profundidade essa metodologia de êxito, mesmo porque apenas ela já fornece material para uma pesquisa completa.

Apesar de sua centralidade no modelo, aqui o projeto de vida aparece apenas como um dos marcos na cartografia da escola da escolha, que funciona como um importante espaço de aprendizagem, onde o estudante pode desenvolver a autonomia, e onde a filosofia pode contribuir de forma significativa.

Formalmente o Projeto de Vida é um componente da parte diversificada da grade curricular. Tem uma carga horária de duas aulas por semana, e se faz presente no primeiro e segundo ano do ensino médio³⁸. É ministrado por professores que passaram por formação específica. E, devido às suas especificidades, geralmente é ministrado em salas exclusivas.

Nas aulas de Projeto de Vida, sempre considerando as dimensões pessoal, social e produtiva, o estudante é exposto a reflexões e dinâmicas que o leva à uma tomada de consciência de quem ele é, e do lugar onde ele está no mundo, bem como de quem ele quer

³⁸ No terceiro ano essa disciplina passa a se chamar Pós-Médio, e o objetivo é auxiliar o jovem que está concluindo o ensino médio, na transição para o ensino superior, carreira militar, empreendedorismo ou para cursos técnicos profissionalizantes.

ser e do lugar que ele quer ocupar no mundo, e isso tudo sem desconsiderar sua experiência pessoal.

Não se trata de orientação profissional ou de teste vocacional, muito embora a dimensão produtiva não seja excluída em todo o processo, e principalmente no Pós-Médio. Partindo da vivência de valores como autonomia, planejamento, respeito, solidariedade, iniciativa, autoconhecimento, perseverança, etc. a elaboração do projeto de vida por parte do estudante “[...] é uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola.” (ICE, 2015c, p. 11).

Inicia-se com uma “narrativa de si”, a qual produz uma consciência de si e evolui para planejamento de si e para uma construção si. A partir da fundamentação teórica nietzschiana apresentada no capítulo anterior, o projeto de vida é um processo de metamorfose e libertação do espírito, para que a pessoa se torne quem ela é. Em relação a isso, o próprio ICE afirma que “Uma educação alinhada com a contemporaneidade compreende que se educa para um tornar-se aquilo que se é [...]” (ICE, 2015c, p. 18). E o papel da filosofia nesse processo é exatamente possibilitar que o estudante seja autônomo, e que a sua educação, na prática, não seja apenas uma formação e sim uma transformação.

4.2.3 Práticas e vivências em protagonismo

Os estudantes da Escola da Escolha são denominados de protagonistas. A autonomia aqui é representada pela ideia de que o jovem é protagonista do seu projeto de vida. E isso é efetivado por meio de metodologias de êxito, que levam os estudantes a vivenciarem, na prática, o seu protagonismo. E o papel do educador passa a ser o de fomentar tais práticas, e o da escola é o de ser um espaço propício para que elas ocorram.

Essas práticas de protagonismo, promovidas intencionalmente pela escola, visam despertar no estudante a capacidade de tomar iniciativa, de administrar responsabilidades, de assumir liderança e de resolver conflitos. Ou seja, de se colocar sempre como parte da solução e nunca como parte do problema. Assim, esse jovem vai se tornando autônomo na medida em que deixa de ser um receptor passivo de informações, um realizador acrítico de atividades e passa a agir de forma ativa e livre. O que converge para o que Nietzsche classificou como sendo as atitudes da pessoa diante da vida: negação (passivo, que só reage) e afirmação (ativo, que age).

A ideia aqui é que o estudante, na medida em que realiza essas práticas de protagonismo, abandone a atitude que Nietzsche denominou de negativa da vida, que é a

passividade que o permite apenas reagir diante dos estímulos do mundo, e que assuma a atitude afirmativa da vida, que é ser capaz de agir por conta própria, que tenha autonomia.

Essas práticas geralmente são frutos da iniciativa dos estudantes e são apoiadas pela escola. Um bom exemplo são as reuniões quinzenais que os líderes de turmas (Conselho de Líderes) realizam com a equipe gestora, nas quais as demandas das escolas são discutidas e os estudantes incentivados a participarem das decisões. Outro exemplo são os Clubes de Protagonismo, os quais são criados e coordenados pelos próprios estudantes em torno de interesses em comum.³⁹

É frequente ainda, que os estudantes pratiquem o protagonismo por meio de pequenos projetos que visam atender a situações específicas, como arrecadação de dinheiro para pagar as passagens dos estudantes mais carentes e arrecadação de alimentos para serem doados aos mais carentes. Bem como, por meio do cuidado com os diversos ambientes da escola, como salas de aulas, laboratórios, biblioteca, jardins, banheiros, etc.

O objetivo final dessas práticas e vivências de protagonismo é que, quanto mais tempo o estudante fizer parte da escola, menos ele necessite da tutela e orientação dos professores e gestores. Respeitando, é claro, os limites das funções de ambos.

4.2.4 Disciplinas eletivas

Outra metodologia de êxito que integra a parte diversificada da grade curricular da escola da escolha, são as disciplinas eletivas. Elas são ofertadas semestralmente, de modo que cada estudante tem a oportunidade de escolher e frequentar duas por ano letivo. Os temas e o nomes das mesmas são sugeridos pelos alunos e/ou professores, sempre levando em consideração o projeto de vida dos estudantes.

O processo de oferta das disciplinas eletivas se dá em quatro momentos durante o semestre. Inicialmente é feita uma coleta das sugestões dos alunos para formar o que é chamado de “cardápio das eletivas.” De posse desse cardápio, ou lista de sugestões, cada professor de eletiva escolhe uma para ministrar. Com a disciplina planejada, parte-se para o segundo momento, que é o “Feirão das Eletivas”, o qual ocorre na quadra da escola. Para cada professor é disponibilizada uma barraquinha, a qual é por ele decorada conforme a sua eletiva. Durante o feirão das eletivas, os estudantes visitam as barraquinhas, ouvem as explicações

³⁹ Na escola campo, no período em que foi realizada a presente pesquisa, existiam mais de vinte Clubes de Protagonismo. Dentre eles, clube de leitura, clube de teatro, clube de desenho, de direitos humanos, de dança, de artes marciais, de esporte, etc.

dos professores acerca dos objetivos e conteúdos das disciplinas. O objetivo do feirão é apresentar as eletivas para o aluno para que ele escolha aquela que mais tem a ver com seu projeto de vida; Feitas as inscrições por parte dos alunos, inicia-se para o terceiro momento, que a ministração da eletiva (geralmente tem uma parte teórica e uma parte prática); Por fim, o quarto momento ocorre no encerramento do semestre, com a “Culminância das Eletivas”, quando os alunos apresentam na quadra da escola, em estandes previamente preparados por, o conhecimento que produziram na eletiva ao longo de semestre.

No contexto da escola da escolha, as disciplinas eletivas são para o estudante, possibilidades de exercício da autonomia, uma vez que ele tanto pode sugerir a criação das eletivas, como pode escolher para cursar, aquela que mais estabelece relação com o seu projeto de vida. E é exatamente essa relação com o projeto de vida que impede que essa autonomia não se resuma à mera liberdade acadêmica e preparação para a vida universitária, tão criticada por Nietzsche (2003), em sua quinta conferência “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino.”

Na prática, as disciplinas eletivas constituem um dos elementos fundamentais do processo de construção do projeto de vida pelo estudante, além de ser oportunidade de ampliação do seu repertório de conhecimentos e de vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas, filosóficas, etc.

As aulas das disciplinas eletivas, na escola campo, acontecem às quartas-feiras, com uma carga horária de duas horas semanais, totalizando quarenta horas no total. Nessas aulas, por meio dos conteúdos teóricos e das atividades práticas, busca-se desenvolver nos estudantes competências como a curiosidade, a capacidade de planejar e executar tarefas, de trabalhar em equipe e de liderança.

4.2.5 Estudo orientado

A importância dessa metodologia de êxito para o desenvolvimento da autonomia, está nas principais competências desenvolvidas por meio dela, que são o autodidatismo e a autogestão (capacidade de organização e planejamento do tempo e das atividades a serem realizadas).

O Estudo Orientado é um tempo qualificado no qual o estudante pode, a partir do seu planejamento e organização do fluxo de atividades, escolher o que vai estudar. Durante esse tempo (três horas semanais) os estudantes podem estudar sozinhos, se organizarem em pequenos grupos que escolheram estudar a mesma temática, realizar a mesma atividade ou

pesquisa. É comum ainda que o estudante que mais apresenta afinidade com um conteúdo ou componente curricular aja como monitor, tirando dúvidas e ajudando os colegas da turma que estão com dificuldade para entender.

Durante esse tempo, o professor de Estudo Orientado age apenas como orientador. Com exceção das primeiras aulas, nas quais ele ensina aos alunos métodos e técnicas de estudo e de organização do tempo e das atividades a serem realizadas.

Essa metodologia está diretamente relacionada ao pilar da educação “aprender a aprender,” que não é outra coisa a não ser o autodidatismo do discente desenvolvendo nele a autonomia para estudar por conta própria, mesmo quando o professor não solicita ou não está em sala de aula.

Durante o período de realização da presente pesquisa essa metodologia se tornou uma das mais importantes devido ao afastamento social determinado pelo governo, devido à pandemia de Covid-19. Durante mais de quatro meses não houveram aulas presenciais. Os professores passaram a ministrar aulas à distância por meio de plataformas virtuais e redes sociais. A necessidade de autodidatismo e da autonomia dos estudantes foi redobrada para que eles pudessem, por conta própria, organizarem o tempo e a agenda de estudo em casa.

4.2.6 Tutoria

A prática educativa da tutoria, enquanto metodologia de êxito, apesar do nome, não se refere à tutela de alguém menos capaz. A Tutoria faz parte da pedagogia da presença, e funciona como situação de interação entre educando e educador, sempre visando a elaboração de estratégias para que o estudante desenvolva suas potencialidades diante das dificuldades que eventualmente aparecem ao longo da sua vida escolar.

Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo. (ICE, 2015c, p. 14).

Na prática, a tutoria acontece a partir do que, na escola da escolha, é chamado de “O dia D Tutoria.” Ocasão em que o estudante, dentre todos os professores e gestores da escola, escolhe um para ser o seu tutor. A partir desse momento o tutor terá a missão de acompanhar seu tutorado.

A tutoria pode ser individual, momentos em que o educador/tutor toma conhecimento da situação do seu educando/tutorado, e percebe no que ele precisa ser ajudado. “Essa ajuda envolve orientação no planejamento e na execução de tarefas, na escolha de estudos e profissões, segundo suas capacidades e interesses.” (ICE, 2015c, p. 15).

Em algumas situações o tutor age como se fosse o responsável pelo tutorado, quando este encontra-se na escola. Por exemplo, se o educando for levado à direção por ter agido contra alguma regra ou princípio da escola, o tutor deverá se fazer presente; outro exemplo, são as reuniões, ou visitas espontâneas dos pais, quem conversa com eles em relação à situação escolar do estudante é o tutor; Assim como também, se o estudante não está fazendo atividade de algum professor, se está com baixo rendimento, ou apresenta comportamento desrespeitoso em sala de aula, o professor comunica a situação ao tutor do referido estudante.

Ocasionalmente a tutoria é feita em grupo. Nesses momentos o tutor se reúne com todos os seus tutorados ao mesmo tempo e conversam sobre temas que são de interesse de todos do grupo, e juntos buscam soluções.

Operacionalmente a tutoria não tem um horário específico na matriz curricular. Ela pode ser realizada nos diversos momentos em que haja disponibilidade do tutor e do tutorado, tais como nos intervalos entre as aulas ou do almoço. Por isso é importante a pedagogia da presença, que o professor não se faça presente somente durante seus horários de aulas, e que ela seja uma presença pedagógica.

4.3 O lugar da filosofia na escola da escolha

Existem duas formas possíveis de se abordar a questão do lugar da filosofia na escola. A primeira delas, e certamente a mais recorrente e óbvia, é apresentando os artigos das leis que tornam garantida e obrigatória tal presença, como por exemplo, o projeto de Lei 8.150/2004, do então deputado César Pires, aprovado pela Assembleia Legislativa do Maranhão e que tornou obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia aos estudantes do ensino fundamental e médio nas escolas do Maranhão e a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio em nível nacional.

A segunda forma é considerar tal presença enquanto “presença pedagógica,” a qual não se resume a um tempo determinado na jornada escolar, garantido por lei, no qual o

professor de filosofia ministrará sua aula, conforme a carga horária e conteúdo estabelecidos também por lei. Trata-se, portanto, de uma presença geradora de espaço de diálogo, de criação de sentido e de autonomia para a vida. E a partir da segunda forma que neste tópico analisaremos o lugar da filosofia na escola da escolha.

Um dos aprendizados mais significativos que se pode ter ao se tornar professor de uma escola da escolha, é que “Educar é sempre uma aposta no outro”. (COSTA, 2001, p.15). E esse outro é o educando, e a aposta é a abertura de espaço para que ele seja fonte de iniciativa e responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com a natureza. É permitir que ele, enquanto educando, seja livre e autônomo para construir o seu projeto de vida e tornar-se quem ele é.

Essa é a verdadeira função do educador-filósofo. E, para exercê-la de fato, não basta saber filosofia, assim como também não basta saber lecionar. Antes de mais nada é necessário que o educador faça uma escolha de si, e conseqüentemente, da concepção de homem e de mundo que fundamentará a sua prática docente.

Em nosso caso específico a fundamentação é a filosofia afirmativa da vida, desenvolvida por Nietzsche. E a escolha de si que o docente deve fazer, a partir da concepção nietzschiana de educador-filósofo, é orientada pelo já citado enxerto, “Teus verdadeiros educadores [...] não podem ser outra coisa senão os teus libertadores [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 141-142). É, portanto, escolha de si enquanto educador-filósofo, que não é outra coisa senão escolher ser o libertador dos seus educandos.

Isso implica, por exemplo, que no mundo do devir, envolto nas contingências conflituosas de uma vida democrática, o educador-filósofo não pode nutrir a pretensão de ser indiferente, como se a sua prática docente e a filosofia em si pairasse acima das questões do cotidiano que afetam diretamente os educandos ou a sociedade de forma geral. Isso porque, enquanto promove libertação e transformação, inevitavelmente a sua prática tem um desdobramento político, em seu sentido amplo, e histórico. Dessa forma a aposta que o educador faz no educando, antes de qualquer coisa, é uma atitude solidária, o que implica acolher não apenas o educando, mas também a sua história, as suas circunstâncias e o seu projeto de vida.

Falar de uma concepção de homem e de mundo que, sem contradições, possa servir de base ao educador-filósofo, é, na perspectiva da presente pesquisa, recorrer ao tipo de homem afirmativo da vida, tão bem descrito por Nietzsche como superior, nobre, forte e ativo. O que coincide com a concepção de homem sustentada pelo idealizador do modelo de escola onde a pesquisa foi realizada. “Concebemos o homem como ser capaz de assumir-se

como sujeito da sua história e da História, agente de transformação de si e do mundo, fonte de iniciativa, liberdade e compromisso nos planos pessoal e social.” (COSTA, 2001, p.33). A partir dessa ideia, o homem não se resume a uma máquina biológica capaz apenas de reagir aos estímulos provenientes das condições do ambiente onde vive. Nem mesmo é apenas produto desse meio, pois, ao agir, também produz o meio.

A concepção do mundo não é, e nem poderia ser divergente da concepção de homem. O mundo, também lançado ao constante devir, é objeto do pensamento crítico e da ação transformadora por parte do homem. “[...] o mundo é, a um tempo, produto e produtor do homem, o qual, ao transformá-lo, engendra em si mesmo sua própria transformação.” (COSTA, 2001, p.37). E, certamente, esse é o lugar mais importante que a filosofia se coloca na escola da escolha, o de promover esse pensamento crítico do mundo nos estudantes a partir das questões que eles próprios levam para a sala de aula, e o de mostrar a eles que transformações são possíveis.

Disso surge uma terceira concepção, que é a de educação, a qual não é um processo de formação, e sim de transformação e libertação. E isso tem um duplo caráter: inicialmente o estudante se percebe como passível de transformações e, na medida em que se transforma, percebe que está transformando também o mundo. Dizendo de outro modo, o projeto de vida do estudante não é só seu, e sim de todos, pois ao realizá-lo o mundo todo dele se beneficia.

O despertar dessa consciência no estudante também é o lugar, ou função, da filosofia na escola. A atitude crítica, reflexiva e sistemática, característica da filosofia, é consumada ao levar o estudante a uma atitude transformadora de ação sobre sua realidade, tendo como base a consciência das suas circunstâncias e a confrontação entre o ser e o dever-ser (ser o que se é).

O lugar da filosofia na escola integral, mais do que o de ser fábrica de conceitos, é ser fábrica de modos autônomos de ser no mundo, a partir do mundo e para o mundo. E a função do educador-filósofo é criar espaços para que o educando realize, ele mesmo, a construção de si, e conseqüentemente, do seu modo de ser com o outro no mundo.

Aqui o educador cria espaço quando disponibiliza ao educando as condições para que a educação aconteça. Mesmo que para isso o educador muitas vezes precise renunciar o confortável lugar de fala e detentor da verdade. Igualmente ele cria esse espaço quando ultrapassa os limites da sala de aula e transforma todos os espaços da escola, assim como da cidade, em ambientes de aprendizagem.

Nesse ponto vale ressaltar que a educação de crianças e jovens têm uma especificidade que raramente é levada em consideração pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Trata-se do fato de que eles e seus educandos, apesar de compartilharem o momento presente, são de épocas diferentes. Os educadores viveram mais tempo no passado do que seus educandos, e provavelmente, estes viverão mais tempo no futuro do que seus educadores.

Aqui um erro que os educadores cometem com muita frequência é, por não se sentir parte do mundo dos educandos e por não ter visão dos modos possíveis de mundos vindouros, educar as crianças de hoje para o mundo que já passou e onde ele viveu a sua juventude.

O desdobramento disso é o entendimento que o educador-filósofo deve ter de que o seu trabalho possibilita que o educando tenha uma consciência crítica das problemáticas que o mundo atual apresenta, e que, essa criança e esse adolescente irão atuar, inclusive profissionalmente, em um mundo que ainda está por vir.

Por isso, também é lugar da filosofia na escola, ser abertura ao extemporâneo ou intempestivo, assim como Nietzsche tão bem ilustrou em sua Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador e em suas conferências Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino. Ou seja, a função do educador-filósofo não se limita a preparar o educando para viver no mundo de hoje, e sim possibilitar que ele atualize as potencialidades para que possa viver de forma autônoma no mundo do futuro que, para ele, continuamente se presentifica.

Mas, a partir disso pode surgir uma dúvida: se ainda não veio esse mundo onde os educandos vão atuar, como saber se a metodologia utilizada pela filosofia é eficiente? A estrutura da resposta já foi montada, repito: na escola, a filosofia deve ser uma abertura ao extemporâneo. A partir dessa perspectiva, o objetivo não é imaginar como será o mundo, preparar os jovens para esse mundo ideal ou idealizado, e torcer para que seja esse o mundo a vir, e sim desenvolver a autonomia do educando para que ele, utilizando expressões nietzschianas, afirme a vida em sua totalidade (*amor fati*) e para que o devir e as contingências do mundo, não provoquem nele o afastamento das forças ativas daquilo que eles podem, o domínio das forças reativas sobre as ativas e o conseqüente desenvolvimento do ressentimento e do nada de vontade (*nilismo*).

Se tudo está submetido ao devir, então, de fato não faz sentido preparar o educando para um mundo ou outro, e sim para o próprio devir, que é a lógica do mundo. De fato, as mudanças podem até ser amedrontadoras aos fracos e passivos, movidos pelas forças

reativas, que, para se sentirem seguros, sustentam a esperança de que no futuro tudo será como no presente, como se houvesse uma ordem cósmica da qual nada pudesse desviar-se.

Não se trata também de capacitar o estudante para ser capaz de perceber as mudanças acontecendo e de mudar para se adequar a elas, o que seria uma atitude reativa. E sim de desenvolver nele a autonomia para a vida, para que, a partir da lógica do eterno retorno da diferença, seja o sujeito, o provocador das mudanças, o criador de valores, não mais camelo, não mais leão, e sim criança,⁴⁰ espírito livre. “Neste contexto, a categoria existencial *projeto de vida* se coloca como a janela que, uma vez descerrada, possibilita ao educando romper com o imediatismo, esse insaciável devorador de horizontes, e abrir-se para o futuro.” (COSTA, 2001, p.57).

Como na escola da escolha a centralidade está no jovem e seu projeto de vida, diante do portal “instante”, o caminho que leva sempre para o futuro é o mais importante, uma vez que é a partir dele que é possível projetar, transformar e criar. É nele que o eterno retorno da diferença encontra as condições necessárias para efetivar-se.

Uma vez que a lógica utilizada não é a do eterno retorno do mesmo e sim o da diferença, os dois caminhos já não se encontram em parte alguma. O projeto de vida, impede que o estudante permaneça na repetição e no ressentimento. A filosofia deve ajudá-lo a entrar em contato com o seu passado sempre buscando compreensão, e nunca para preservá-lo de forma inalterável ou para ficar ressentindo as dores que certamente teve que sentir. O ressentido, movido pelas forças reativas, é incapaz de projetar-se. Prefere vitimizar-se e sofrer com mansidão a dor de existir e por isso não é livre.

A liberdade, como define o já citado Art. 2º da atual LDB, é o princípio que deve inspirar a educação (BRASIL, 1996), e, segundo Nietzsche (2011), é a principal característica do sujeito ativo ou autônomo. Na escola da escolha a liberdade não é entendida como ausência de regras ou de gestão. Ela é uma construção, é produto da ação educativa, e pode muito bem ser ilustrada pela atitude de querer fazer o que se faz, substituindo assim o heterônomo “tu deves,” pelo autônomo “eu quero.”

O educador-filósofo tem um papel fundamental nesse processo de construção da liberdade. E esse papel começa exatamente quando ele faz os educandos perceberem que tal construção é possível, o que inicialmente se dá pelo exercício de escuta sincera e atenta dos pontos de vistas e interesses sociais dos educandos; passa por uma análise crítica e reflexiva e culmina com a efetivação da mudança almejada. O processo não se encerra na construção de

⁴⁰ Referência ao já citado texto de Assim Falou Zaratustra, “Das três metamorfoses.” Nietzsche (2011).

conceito e sim na construção da liberdade necessária para a transformação do educando e do mundo. E essa parte que ultrapassa os limites da teoria não torna a prática docente menos filosófica.

Nessa trajetória, aos poucos, o educando vai deixando de ser um ouvinte passivo que apenas reage aos estímulos apresentados pelo educador, em forma de obrigatoriedade de copiar conceitos e estudar para prova, e vai se transformando em um interlocutor ativo, tornando possível o diálogo filosófico. Como diz o idealizador do modelo pedagógico da escola da escolha, “Consideramos o diálogo, mais do que uma condição, um produto do processo educativo. É o momento mais alto da relação educador-educando [...]”. (COSTA, 2001, p.85).

Essa liberdade entendida como construção não se anula diante das limitações sociais. Não é fruto apenas de um saber teórico, pois inclui a experiência, a vivência concreta da sua construção, o que, por parte do educando, não é outra coisa a não ser compromisso consigo mesmo. Dizendo de outro modo, na medida em que o educando constrói a sua liberdade, constrói-se a si mesmo, posto que, na perspectiva nietzschiana, a única forma autêntica de afirmar a vida é sendo um “espírito livre.”

5 PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo é apresentada a parte prática da pesquisa que foi realizada na escola campo com os discentes participantes. Ele está dividido em cinco tópicos, sendo que no primeiro é feita a identificação dos participantes e do campo de pesquisa, e para isso aplicou-se um questionário socioeconômico; no segundo são transcritas e analisadas alguns posicionamentos dos participantes em relação à presença e função da filosofia na escola integral; no terceiro é feito o delineamento da pesquisa e são descritas as etapas nas quais foi realizada a parte aplicação da metodologia proposta; no quarto são descritas as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta, registro e análise do dados; e por fim, no quinto tópico faz o relato e a análise dos dados coletados durante a aplicação da sequência didática.

O objetivo específico do presente capítulo é, a partir de uma prática docente, oferecer elementos que permitam, mesmo que minimamente, ter uma noção do que seria um ensino filosófico de filosofia na perspectiva nietzschiana de afirmação da vida, por meio da qual educar é uma atitude criadora e libertadora que possibilita que o estudante seja autônomo na elaboração do seu projeto de vida, vindo a tornar-se quem se é.

Ademais, por tratar-se de uma pesquisa realizada em um mestrado profissional, o capítulo visa atender às exigências do Ministério da Educação estando em consonância e em sintonia com o Art. 4º da Portaria Normativa do MEC n.º 17 de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, atualizado pela Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019, a qual estabelece em seu Art. 11º que “Os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética.” (MEC 2019).

5.1 Identificação dos participantes e do campo de pesquisa

Os participantes da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio, devidamente matriculados e frequentes no Centro Educa Mais João Francisco Lisboa (CEJOL), uma das escolas em tempo integral da rede pública estadual de ensino, mantida pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA).

O CEJOL localiza-se na rua Oswaldo Cruz, S/N, Canto da Fabril, Centro, São Luís/MA. Foi fundado em 1994 e somente em 2018 passou a ofertar ensino em tempo integral. Em 2020, ano em que esta pesquisa foi realizada, a escola encontrava-se na fase final do processo de implantação do modelo de Escola da Escolha, funcionando já com as três séries do Ensino Médio na modalidade de ensino em tempo integral.

A escola conta com uma ampla estrutura física, possibilitando o atendimento de um grande número de estudantes, conforme descrito na tabela abaixo:

QUANTITATIVO DE ALUNOS E TURMAS - 3º ANO - 2020

SÉRIE	NÚMERO DE TURMAS	ALUNOS POR TURMA	T. DE ALUNOS POR SÉRIE
1º	8	35	280
2º	7	35	245
3ª	5	35	175
TOTAL	20 TURMAS	TOTAL	700 ALUNOS

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP).

A escolha dos participantes foi realizada a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) ser discente matriculado e frequente no CEJOL; b) estar cursando o 3º ano do Ensino Médio em 2020; c) ter iniciado o processo de elaboração e desenvolvimento do projeto de vida; d) fazer parte das turmas 300, 302 ou 302⁴¹. e) ter lido e assinado o termo de assentimento livre e esclarecido e o responsável ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (no caso dos estudantes menores de 18 anos).

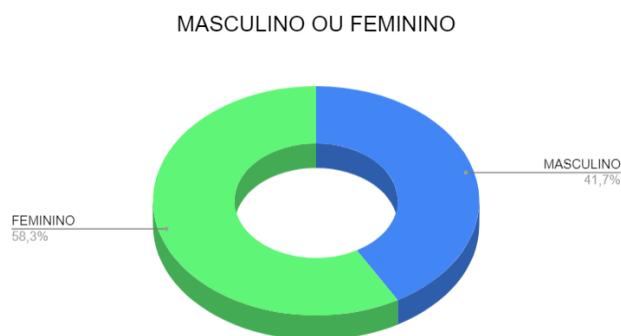
A turma 300 é formada por 37 estudantes, a 301 por 35 e a 302 por 34. Isso totaliza 106 estudantes, dos quais 52 são do sexo masculino e 54 do sexo feminino, todos na faixa-etária entre 17 e 19 anos. O convite foi realizado aos estudantes aptos, segundo os já mencionados critérios de inclusão, dos quais 12 aceitaram participar da pesquisa como voluntários. Dada a situação de afastamento social⁴² decorrente da pandemia de COVID-19 todas as intervenções e coletas de dados foram realizadas à distância via internet.

⁴¹ A determinação deste critério de inclusão deveu-se pelo fato de que, por ocasião da realização da pesquisa, eram nessas três turmas que o professor autor da pesquisa ministrava aulas de Filosofia, e também porque eles foram seus alunos de Filosofia durante os três anos do Ensino Médio.

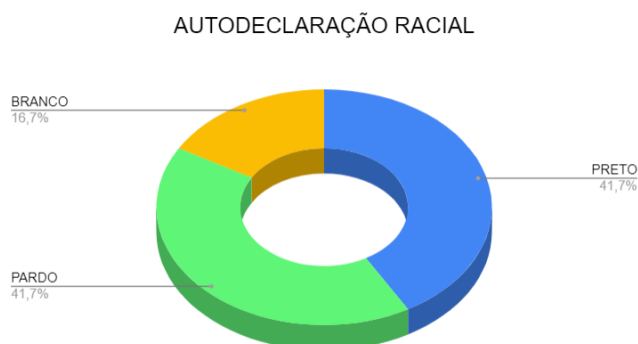
⁴² Na escola campo o ano letivo de 2020 teve início no dia 12 de fevereiro. 34 dias depois as aulas presenciais foram interrompidas por causa da pandemia de COVID-19. A partir do dia 16 de março as aulas passaram a ser ministradas por meio de plataformas e redes sociais, tais como Google Classroom, Google Meet, Instagram e Youtube. Essa situação estendeu-se até o final do ano letivo, em 28 de dezembro.

Inicialmente foi disponibilizado aos participantes o link de um formulário digital⁴³ composto por 16 questões, sendo que as questões de 1 a 11 tinham como objetivo a coleta de dados socioeconômicos dos voluntários, e nas questões 12 a 16 foi solicitado que eles discorressem acerca da vivência deles nas aulas de Filosofia durante os três anos de Ensino Médio. O objetivo dessa segunda parte do formulário era coletar dados para a formação da linha de base, a qual é apresentada no tópico 4.3.

O questionário socioeconômico foi aplicado para que fossem coletadas as informações que consideramos de fundamental importância para o conhecimento dos participantes e dos seus projetos de vida. Analisando as respostas dadas pelos voluntários à primeira parte do formulário constatou-se que 58,3% dos participantes são do sexo feminino e 41,7% são do sexo masculino.

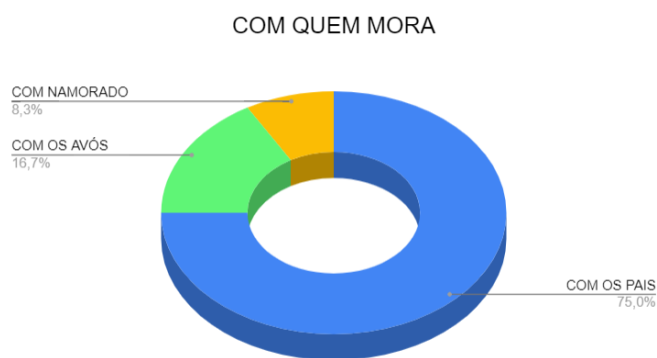


Ao serem questionados como eles se autodeclararam em relação à questão racial, 16,7% dos participantes responderam que se consideram brancos, 41,7% que são negros e 41,7% que são pardos.



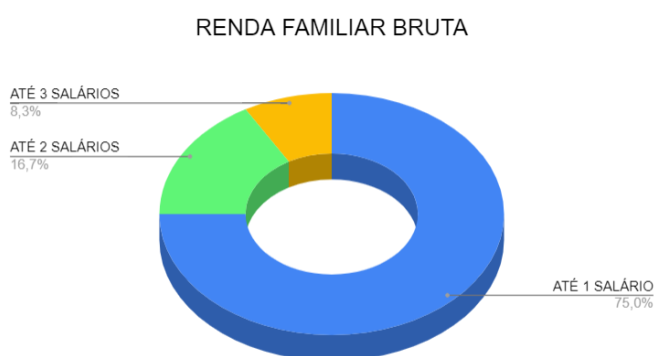
Também foram questionados sobre com quem eles moram. 75% responderam que moram com os pais, 16,7%, que moram com os avós e 8,3% que mora com o/a namorado/a.

⁴³ Cf. Apêndice C



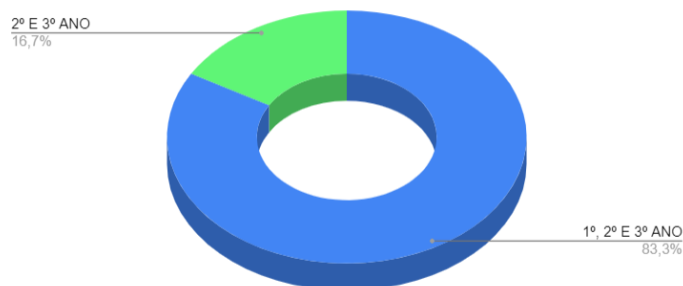
Em relação à onde moram (bairro), apenas dois participantes moram no mesmo bairro: Areinha. Cada um dos demais mora em um bairro diferente na cidade de São Luís: Tibiri, Jardim São Cristóvão, Parque Nice Lobão, Anjo da Guarda, Monte Castelo, Gapara, Diamante, Anil, Vila Maranhão e Caratatiua.

Quanto à renda familiar bruta, foi tomado como parâmetro o salário mínimo vigente em 2020. Segundo as respostas dadas, 75% dos participantes vivem em famílias com renda bruta de até 1 salário mínimo, 16,7% com até 2 salários mínimos e 8,3% com até 3 salários mínimos.



Por fim, foi questionado em relação à permanência deles como estudantes do CEJOL. Constatou-se que 83,3% dos participantes permaneceram os três anos como estudantes da escola campo, e que 16,7% estudaram nela apenas o 2º e 3º ano. Vale observar que os participantes que disseram ter cursado apenas os dois últimos anos do Ensino Médio no CEJOL, foi perguntado sobre o modelo de escola nas quais eles haviam estudado o 1º ano do Ensino Médio, e ambos responderam que haviam cursado em outras escolas em tempo integral da rede de ensino público do Maranhão.

PERMANÊNCIA COMO ESTUDANTE DO CEJOL



A partir da análise dos dados coletados por meio do questionário socioeconômico e acima apresentados de forma gráfica, é possível, por meio de um processo de indução, traçar o perfil dos estudantes da escola em tempo integral, e de modo especial o CEJOL.

De início um dado já revela uma realidade interessante, que a presença e a permanência da mulher na escola. De fato, a quantidade de estudantes do sexo feminino é 16% superior à de estudantes do sexo masculino. Outro dado importante é que aqueles que se consideram pretos ou pardos, somados chegam a mais de 83% dos estudantes. Além disso, a grande maioria (75%) são de famílias consideradas baixa renda, pois vivem com uma renda familiar bruta de no máximo 1 salário mínimo e, apesar da escola estar localizada na região central da cidade, os estudantes que a frequentam moram em bairros periféricos, nos quais são expostos com frequência à falta de segurança, saneamento básico e saúde.

Resumindo, a maior parte dos estudantes da escola em tempo integral, é formada por meninas e meninos que se consideram pretos ou pardos, são pobres e moram em periferias da capital. Isso corrobora com o objetivo geral da escola ampliada criada por Anísio Teixeira, precursor da escola em tempo integral no Brasil, como visto anteriormente nesta dissertação, que era oferecer um ensino público e de qualidade para as crianças e adolescentes de comunidades carentes, visando a saída delas da situação de vulnerabilidade social, possibilitando assim a outros modos de vida para elas.

5.2 Visão dos participantes em relação à função da filosofia na escola integral.

A partir da análise das respostas dadas pelos participantes à segunda parte do questionário aplicado, é possível ter uma noção do que eles pensam em relação à presença e a função da filosofia na escola em tempo integral. Neste tópico serão apresentadas algumas respostas, bem como serão feitas algumas considerações a partir da fundamentação teórica da

pesquisa. É importante ressaltar que os participantes foram alunos de filosofia do professor pesquisador durante os três anos do ensino médio (com exceção de dois deles que estudaram o primeiro ano em outra escola), então suas falas são estritamente relacionadas à prática pedagógica do pesquisador.

Pergunta 1: Como estudante de uma escola em tempo integral, você acha importante ter aulas de Filosofia? Por quê?

Todos os participantes responderam que sim, é importante ter aulas de Filosofia. Laura⁴⁴ justificou sua resposta dizendo que “Além de aprendermos mais coisas sobre os outros pensadores, nos ajuda a expressar nosso próprio pensamento.” Carlos: “Porque nos ajuda a pensar por conta própria.” Fernando também respondeu sim e justificou a sua resposta dizendo: “Acredito que as formas de ensino dentro das escolas são muito padronizadas, o assunto é passado e o aluno é posto na posição de aprender (ou decorar). Entretanto, vejo a filosofia como uma matéria à parte disso, ela não somente lhe passa o que deve ser aprendido mas também incentiva a raciocinar, questionar e apontar suas opiniões seja qual for o assunto discutido em aula, fazendo com que o aluno torne-se semelhante às antigas figuras que ele estuda dentro da filosofia”. Já o Antônio considera importante ter aulas de filosofia porque, “Elas nós ajudamos a entender como as coisas realmente funcionam, a sermos curiosos e questionadores em relação ao mundo”. E a Mery respondeu que a importância das aulas de Filosofia está no fato de “Além de aguçar o nosso sentido de questionamento, nos ajuda a lidar com situações no nosso dia-a-dia”.

Dois pontos chamam atenção nas respostas dos participantes, primeiro que todos consideram como importante ter aulas de filosofia no Ensino Médio; e segundo, que essa importância não é entendida pela via da obrigatoriedade ou não das aulas, pela necessidade de conseguir nota boa nas avaliações, ou pela questão de presença para não ser reprovado por faltas. Na verdade, para eles a importância da filosofia na escola em tempo integral está no fato dela proporcionar a eles a experiência do pensar filosófico, experiência que eles descrevem por meio de frases como “[...] nos ajuda a expressar nosso próprio pensamento”, “[...] a pensar por conta própria”, “[...] incentiva a raciocinar”, “[...] a sermos curiosos e questionadores.” É exatamente este o resultado que se espera da prática pedagógica aqui denominada de ensino filosófico de filosofia, ou seja, exercitar a atitude crítica e reflexiva tão necessária para o desenvolvimento da autonomia para a vida, a qual pode ser observada na

⁴⁴ A partir deste ponto os participantes serão citados com frequência. Vale registrar que, de comum acordo com os discentes e como a intenção de preservar o anonimato deles, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

justificativa dada por Mery: “[...] nos ajuda a lidar com situações no nosso dia-a-dia.” O que, segundo Nietzsche (2003) difere de uma autonomia enquanto liberdade acadêmica e estabelece uma indissolúvel relação entre a filosofia e a vida, podendo assim assumir a atitude afirmativa da vida.

Pergunta 2: Como geralmente eram ministradas as aulas de Filosofia?

Laura respondeu que as aulas eram “Bem dinâmicas e cada um tinha liberdade de dar a sua opinião.” Para Fernando as aulas “Sempre foram ótimas. Da mesma forma que conseguimos descontrair nas aulas, também absorvemos o assunto e tínhamos total liberdade e conforto para participar das aulas, seja questionando ou compartilhando nossas opiniões.” Antônio: “Rodas de conversas, questionamentos e apresentação dos filósofos e de como o mundo funcionava na época.” Flávio: “Bem explicativas com slides. Bem dinâmica, não era bem uma aula, mas sim uma roda de conversa.” Hannah: Inigualáveis, incríveis. São aulas que incitam os alunos a pensarem, que os tiram da zona de conforto do silêncio e os trazem para serem protagonistas de seus pensamentos expondo-os e debatendo.” Lorena: Muito boas, a gente se sentia livre para expressar nossa opinião e tirar dúvidas.” Mery: “Sempre bem dinâmicas. Com rodas de conversas, dinâmicas com o assunto da aula, aula em que todos contribuem com uma fala.”

As respostas dos participantes a esta questão descrevem, a partir do ponto de vista dos discentes, uma aula filosófica de filosofia: “aula dinâmica”; “Não é bem uma aula, mas sim uma roda de conversa”. Nela são apresentados os filósofos e seus contextos históricos e os participantes têm a liberdade para se expressarem, tirarem dúvidas, darem opiniões e para questionarem. A aula filosófica de filosofia incita os alunos a pensarem, os tiram da zona de conforto do silêncio e os trazem para serem protagonistas de seus pensamentos. Nela a centralidade não está no texto ou no pensamento do filósofo, uma vez que no ensino filosófico a história da filosofia serve apenas como instrumento para o novo filosofar, para o pensar de forma autônoma.

Pergunta 3: Você participava das aulas respondendo ou fazendo perguntas?

Essa pergunta os participantes tinham opções de respostas. Antônio, Bruna, Flávio, Hannah e Mery responderam que “sim, sempre” participavam; Laura, Carlos, Fernando, Pedro e Lorena responderam que participavam “quase sempre” e Jéssica e Andressa responderam que “raramente” participavam das aulas respondendo ou fazendo perguntas.

Geralmente nas rodas de conversas as participações dos estudantes são espontâneas. Eles pedem a palavra, fazem perguntas, apresentam seus pensamentos em

relação à temática abordada ou estabelecem diálogos com o professor ou com outros estudantes. Com exceção do momento em que apresenta a temática (sempre a partir de um filósofo e de um contexto histórico) e do momento em que tira alguma dúvida, o docente age como moderador do diálogo estabelecido pelos estudantes durante a realização das rodas de conversas.

Pelas respostas dos participantes à 3ª questão é possível observar que a maioria participava sempre ou quase sempre dos diálogos. Essa análise da frequência com que as participações dos estudantes ocorriam é importante porque um dos critérios da metodologia de ensino de filosofia aqui proposta é exatamente que não sejam aulas nas quais o professor restringe a sua função a discorrer acerca da história da filosofia, correntes filosóficas e das ideias dos filósofos. Todos esses elementos compõem, mas são utilizados como instrumentos ou bases para que os estudantes façam o exercício de reflexão, de investigação e de crítica para que possam, de forma autônoma, chegarem à elaboração e sistematização dos seus próprios pensamentos e conceitos.

Pergunta 4: Você foi estimulado a ter suas próprias ideias e a expressá-las em sala de aula?

Também essa pergunta era de múltipla escolha e todos os participantes marcaram a opção “Sim, o professor sempre me motivava a pensar por conta própria”. Essa questão mantém uma relação de complementaridade com a anterior. Aquela tinha como objetivo avaliar a frequência com a qual os estudantes falavam durante as rodas de conversas, e esta tem como objetivo verificar se essas falas eram fruto de um exercício de pensamento autônomo. Para isso é importante recordar que o argumento mais utilizado por eles na primeira questão para justificar a importância de se ter aulas de filosofia, é o fato dela ajudar o estudante a pensar por conta própria, ou seja, ser autônomo.

Sendo assim, é fundamental que o professor assuma a função de estimular os estudantes a terem suas próprias ideias e a expressá-las. E, como visto, todos os participantes responderam que sim, eles foram estimulados nesse sentido. Na verdade, esse estímulo se deu pela criação de um espaço (rodas de conversas) onde todos os estudantes se sentiam livres para exporem seus pensamentos na certeza de que alguém poderiam não concordar com eles, mas que sempre seriam respeitados.

Pergunta 5: Você acha que, de alguma forma, as aulas de filosofia que você teve no CEJOL contribuíram para que você fosse autônomo na elaboração e na realização do seu projeto de vida? Por quê?

A essa pergunta todos responderam de forma afirmativa. Laura justificou dizendo que “Hoje um pouco do que eu escolhi fazer foi graças às aulas, onde pude me identificar”. Fernando: “Porque a filosofia por si própria já exerce o papel de nos mostrar que não devemos simplesmente concordar com o que é dito ou imposto, mas sim que devemos ter nossas opiniões, pensamentos, vontades e projetos.” Antônio: “Pois ela apresenta exemplo da vida real, como funciona o sistema, faz a gente questionar se realmente é isso que eu quero e se vou ser feliz fazendo isso.” Bruna: “Porque aprendi a criar minhas próprias ideias e pensamentos.” Flávio: “Eu não tinha pensado ou planejado nada no meu projeto de vida, mas a partir do momento que eu entendi o papel de ser protagonista e autônomo comecei a elaborar um.” Hannah: “As aulas me ajudaram a questionar sobre o meu projeto de vida, a pensar sobre ele, e sobre o que eu realmente queria em todo o processo de elaboração.” Pedro: “Porque o professor nos estimulava a sermos autônomos.” Mery: “As aulas de Filosofia sempre nos induziram muito a pensar várias vezes, questionar tudo o que vem pela frente e até mesmo no que está no presente. E nós adolescentes, geralmente temos muitas dúvidas em nosso projeto de vida e de uma certa forma as aulas influenciaram e resolveram muitas dessas dúvidas.”

A metodologia de ensino filosófico de filosofia aqui proposta não tem seu objeto resumido à assimilação de conteúdos e à realização de atividades avaliativas a partir das quais o aprendizado do estudante é expresso em uma nota, a qual poderá ou não ser suficiente para ele ser aprovado. Também não se resume à realização de aulas dinâmicas, nas quais os estudantes participam com muita frequência e gostam. A aula filosófica de filosofia tem sempre o objetivo de servir como condição de possibilidade para que o estudante desenvolva a autonomia necessária para a elaboração e realização do seu projeto de vida.

É exatamente para este ponto que a quinta questão remete: as aulas de filosofia contribuem para que os estudantes desenvolvam a autonomia para a vida? As respostas dos participantes demonstram que sim e isso leva, por exemplo, Laura a dizer que nas aulas de filosofia “[...] pude me identificar.” Essa identificação é resultado de um processo de consciência de si, uma vez que na perspectiva nietzschiana do cuidar de si, só é possível tornar-se quem se é a partir do reconhecimento de si enquanto ser autônomo e em constante mudança. E isso Flávio expressa muito bem ao dizer que só passou a pensar e a planejar a sua vida a partir do momento que entendeu “o papel de ser protagonista e autônomo.”

Pergunta 6: Você está quase concluindo o Ensino Médio. Já está fazendo escolhas importantes, como a profissão que vai seguir, os valores que vai manter, bem como o

seu próprio modo de pensar e de se relacionar com as outras pessoas. De algum modo as aulas de Filosofia fizeram você refletir sobre essas questões? Comente.

Todos responderam afirmativamente e fizeram os seguintes comentários: Laura: “As aulas de Filosofia me fizeram entender que cada um tem um modo diferente de ver as coisas.” Carlos: “As aulas nos ensinaram a pensar.” Fernando: “Até pouco tempo atrás não tinha decidido com exatidão que carreira seguir futuramente, sempre recebi muita influência do que era o melhor a fazer, mas na maioria das vezes nada do que me era proposto me fazia realmente cogitar a opção de fazer daquilo meu projeto. Durante os 3 anos que estudei a filosofia de perto, a mesma tecla sempre foi batida: que nós mesmos devemos tomar nossas decisões. As aulas de filosofia não foram as principais responsáveis por eu ter decidido o que eu quero fazer hoje em dia, mas tiveram sim a sua participação para que eu pudesse, de forma independente, tomar essa decisão.” Antônio: “Funcionou mais como um guia de como e o que devo levar em consideração, além dos conselhos associados a minha área que desejo atuar no futuro.” Bruna: “Nas aulas de filosofia percebi que gosto de debater e compartilhar meus pensamentos, assim vi que gostaria de trabalhar com algo do tipo, então decidi fazer licenciatura.” Flávio: “Uma vez o professor passou um filme chamado Black Mirror que me fascinou porque no filme sempre havia duas alternativas mas a escolha de uma delas nos levava para duas realidades totalmente diferentes e isso me ensinou que todas as escolhas são importantes porque minhas escolhas moldam o meu futuro.” Hannah: “As aulas de filosofia sempre me fizeram questionar vários aspectos da minha vida dentro e fora da escola, foi uma fonte infindável de reflexão em minha busca, e descoberta do meu eu. Mudou também meu modo de lidar com as pessoas, a forma com que eu escolhi ver e viver o mundo, tal como, meu projeto de vida.” Pedro: “Nas aulas de filosofia eu pude organizar meus pensamentos sobre o que eu seria no futuro e como conseguiria chegar lá.” Lorena: “Todas as aulas a gente tinha um pensamento, uma reflexão muito importante.” Andressa: “Fizeram-me pensar um pouco mais nos meus princípios.” Mery: “Às vezes a gente se pega em determinadas fases, que aparentemente de início não tem solução, não tem uma resposta concreta. Aí a gente começa a lembrar de mínimos detalhes discutidos em sala de aula e começamos a nos questionar, se o que estamos fazendo é certo, de como vamos conduzir determinada situação e o questionamento fica presente o tempo todo e geralmente eu me lembro muito do que aprendi com o meu professor. Então todo o ciclo de aprendizagem, me faz rever muitas atitudes e situações, não só rever e repensar, mas me leva a procurar uma forma melhor para agir.”

A partir do que já foi dito acerca do modelo da escola da escolha fica claro que a missão de transformar os jovens em autônomos, solidários e competentes não é atribuída unicamente à Filosofia enquanto componente curricular, e sim a todos participantes da comunidade escolar, os quais agem de forma alinhada para que tal objetivo seja alcançado. Assim entendemos que uma das formas da filosofia contribuir efetivamente nesse processo coletivo, é levando o estudante ao exercício do pensamento filosófico e da reflexão sobre quem ele é no presente e se as suas escolhas e atitudes o aproxima ou o distancia da realização do seu projeto de vida, e conseqüentemente de quem ele é, ou como diz Mery, a lembrança do que foi discutido nas aulas de Filosofia “[...] me faz rever muitas atitudes e situações [...] e me leva a procurar uma forma melhor para agir.” Entendemos que essa “forma melhor” é a atitude afirmativa da vida.

Uma vez concluída a apresentação e análise do perfil dos participantes e das suas impressões em relação às aulas de filosofia, passaremos no próximo tópico ao delineamento da metodologia utilizada na pesquisa, bem como à descrição das etapas nas quais ela foi realizada.

5.3 Delineamento metodológico e etapas da pesquisa

O ano letivo de 2020, quase em sua totalidade, foi realizado à distância em decorrência da pandemia de COVID-19. Em razão disso muito do que havia sido planejado, de modo especial na parte da coleta de dados e intervenções em sala de aula, teve que ser reformulado ou adaptado para a nova realidade. Mas, sempre que possível foi mantido o plano original, e entendemos que o novo contexto não resultou em prejuízo para a pesquisa.

Inicialmente havia sido planejado para que a sequência didática fosse realizada em turmas normais, em condições não laboratoriais, sem controle de variáveis específicas, a não ser aquelas que normalmente são controladas em uma situação rotineira de sala de aula. Entrevistas ou aplicações de questionários, seriam feitas por amostragem. A seleção da amostra seria feita a partir do universo de participantes acima descrito, conforme os critérios de inclusão. O grupo amostral para cada uma das atividades seria selecionado de forma aleatória, não podendo ter representatividade inferior a 10% do universo dos participantes. Com as aulas sendo ministradas à distância, essas intervenções foram mantidas, porém tiveram que ser adaptadas para uma forma possível de serem realizadas também à distância.

Na etapa inicial foi realizada a divulgação da pesquisa, explicando aos estudantes os objetivos da mesma, os procedimentos a serem realizados, bem como foram esclarecidas

eventuais dúvidas. Para isso foram utilizadas plataformas digitais que estavam sendo utilizadas pelos professores da escola (Google Meet para aulas síncronas e Google Classroom para aulas gravadas e realização de atividades). O convite foi lançado para os discentes das três turmas e a participação ou não da pesquisa foi facultada a eles.

Aos estudantes que se voluntariaram foi entregue os termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido, dos quais alguns foram possíveis de serem assinados e devolvidos porque, na ocasião a escola estava realizando um cursinho preparatório para o Enem, de forma presencial para os estudantes do 3º ano.

Feita essa formalidade, foi enviado o link do questionário socioeconômico para que os participantes respondessem via Google Forms. As respostas foram tabuladas e analisadas conforme pode ser visto no tópico 5.1 deste capítulo.

Na etapa seguinte foi elaborado e enviado aos participantes, o cronograma com os dias e horários para os quatro momentos da aplicação da sequência didática, bem como o link da sala virtual do Google Meet, onde as intervenções seriam realizadas de forma síncrona. Essas intervenções, no total de quatro, foram gravadas. Algumas falas dos participantes foram transcritas, analisadas, interpretadas e serviram de base para a elaboração do tópico 5.3 do presente capítulo e também serviram como evidências para algumas conclusões as quais chegamos ao final da pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa que ao mesmo tempo engloba dois âmbitos diretamente relacionados, a saber, a filosofia e o ensino de filosofia, e como isso envolve contato com estudantes, metodologias de ensino e ambientes educativos, academicamente a pesquisa localiza-se no ponto de intersecção dos horizontes da Filosofia e da Educação, o que se justifica-se pelo fato de ser uma pesquisa realizada em um programa de Mestrado Profissional em Filosofia, exclusivo para professores de Filosofia em efetivo exercício da docência.

Mesmo tendo havido coleta de alguns dados quantitativos, em sua essência essa pesquisa foi do tipo qualitativa. Essa abordagem foi determinada pelo objetivo geral da pesquisa e por entendermos que, para ser atingido tal objetivo, os dados qualitativos proporcionam um olhar mais amplo do objeto de pesquisa, uma vez que tal objeto não pode ser mensurado exclusivamente por meio de dados estatísticos. A estratégia foi coletar o maior número possível de dados, os quais posteriormente foram transcritos, tabulados e analisados e tiveram seus resultados comparados à procura de padrões que indicassem a possível eficácia da metodologia utilizada, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia para a vida.

Além disso, levando-se em consideração os objetivos específicos almejados, é importante ressaltar que a pesquisa foi ao mesmo tempo bibliográfica, descritiva, documental, a partir de uma visão macro, foi uma “pesquisa-ação.” Bibliográfica porque, pelo viés da Filosofia, foi fundamentada teoricamente na filosofia afirmativa da vida de Nietzsche; e pelo viés pedagógico foi fundamentada em textos de pensadores da educação como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Antonio Carlos Gomes da Costa. Os quais escreveram e criaram modelos de escola em tempo integral que, na atualidade, nos permitem entender os objetivos, o funcionamento e a política educacional que sustenta o modelo de educação integral. Foi bibliográfica e também documental porque incluiu o estudo de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Trata-se também, de uma pesquisa descritiva uma vez que, durante todo o processo de sua realização, envolveu observação e descrição de práticas de ensino nos diversos ambientes educativos da escola em tempo integral, tendo como foco o registro do que acontecem nas aulas de Filosofia, onde e como acontecem.

E por fim, consistiu em uma pesquisa-ação porque foi realizada em uma escola pública, a qual tem como clientela, discentes oriundos de vários bairros periféricos de São Luís, muitos dos quais, no cotidiano familiar, são expostos a situações de vulnerabilidade social. E essas questões se agravaram com o início da pandemia e do afastamento social. Momento em que muitos estudantes tiveram dificuldades ou mesmo não conseguiram acompanhar as aulas à distância, porque não tinham acesso à internet e/ou não possuíam equipamentos necessários, tais como celular, computadores ou tablets.

Segundo Oliveira (2014, p. 73), “[...] a pesquisa-ação requer o compromisso do pesquisador com a população pesquisada a fim de buscar coletivamente alternativas para resolução dos problemas que afligem essas pessoas.” O referido compromisso realizou-se porque o pesquisador por três anos foi professor de filosofia dos estudantes que participaram da pesquisa. E como tal, compreende que contribuir no desenvolvimento da autonomia na realização do projeto de vida, implica necessariamente colaborar para que sejam diminuídas as desigualdades sociais, com as quais os estudantes são obrigados a conviver.

A pesquisa, portanto, envolve uma ação que tem como fim, a resolução ou atenuação de um problema que assola os discentes participantes da pesquisa, que são as desigualdades sociais. O que se efetiva, segundo Fonseca (2002, p. 34) recorrendo a “[...] uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na

pesquisa.” Neste aspecto na perspectiva de Fonseca (2002), a pesquisa-ação corrobora com a ideia nietzschiana de educação enquanto transformação e cuidado de si, posto que norteia o processo de intervenção tendo sempre em vista a resolução de uma situação problema, mesmo que para isso a metodologia das intervenções precise constantemente ser reformulada, uma vez que a centralidade não está na metodologia e sim no desenvolvimento da autonomia dos discentes que, por meio dela se busca efetivar.

5.4 Técnicas e instrumentos para a coleta, registro e análise dos dados

As técnicas e os instrumentos utilizados na pesquisa aqui descrita, foram adequados ao tipo de pesquisa e aos objetivos da mesma, levando-se em consideração que “[...] as técnicas de pesquisa podem ser divididas em técnicas de *coleta* de dados, técnicas de *registro* de dados e técnicas de *análise* de dados.” (VÍCTORA, 2000, p. 61).

A coleta de dados havia sido planejada para ser efetivada durante praticamente toda a realização da pesquisa, e ter como referência a técnica da observação participante, a qual, segundo Víctora (2000 p. 62. grifos da autora), “[...] significa ‘examinar’ com todos os sentidos um evento, um grupo de pessoas, um indivíduo dentro de um contexto, *com o objetivo de descrevê-lo.*”

A escolha da técnica da observação participante, justifica-se pelo fato de que a pesquisa foi planejada para ser realizada em um ambiente escolar, tendo como participantes um grupo consideravelmente grande de estudantes, o que torna uma observação comum não suficiente. Inicialmente tal escolha justifica-se também porque a observação participante permite ao pesquisador “[...] estar, ao mesmo tempo, *distante* e *próximo* do objeto de observação, ou seja, dentro e fora do evento observado.” [Uma vez que o pesquisador é ao mesmo tempo professor de filosofia dos participantes da pesquisa, de tal modo que] “[...] a presença do observador é parte do evento observado.” (VÍCTORA, 2000, p. 62-63).

O afastamento social e a realização das aulas de forma remota tornaram necessárias adequações das técnicas de coleta de dados bem como das formas de registro dos dados coletados, uma vez que tais observações e registros não foram feitos como planejado, em ambientes internos da escola campo. Tornaram-se impossíveis, por exemplo, a observação das formas de relações dos estudantes com os diversos espaços educativos da escola, como sala de aula normais e temáticas, laboratórios, auditórios, refeitório, quadra esportiva, etc.

Mas, por outro lado, tornaram-se possíveis observações das relações estabelecidas pelos estudantes nas salas virtuais da escola. Nesse ponto, dada a situação de pandemia,

consideramos que a escola passou por um processo de ampliação não só das suas funções, como também dos seus ambientes educativos. Para continuar exercendo sua função de oferecer educação integral e em tempo integral, a escola campo passou a fazer uso de plataformas e redes sociais as transformando em salas de aulas⁴⁵.

Outra forma de registro utilizada foi a entrevista, principalmente na fase inicial. A entrevista havia sido planejada para ser realizada, como descrito anteriormente, ou seja, com grupo amostral, com uma representatividade não inferior a 10% do universo dos participantes, por meio de questões não estruturadas, que poderiam ou não serem gravadas, dependendo da permissão do participante. Essa entrevista foi transformada em um formulário eletrônico e disponibilizado para os participantes responderem, conforme descrito no tópico 5.1 deste capítulo.

Já a análise e interpretação dos dados foi realizada levando-se em consideração o referencial teórico-metodológico da pesquisa. As respostas dadas pelos participantes no formulário eletrônico (entrevista) foram tabuladas pelo próprio sistema onde o formulário foi gerado (Google Forms).

As intervenções diretas (sequência didática) que haviam sido planejadas para serem realizadas no ambiente escolar, na sala de aula de Filosofia, no horário normal das aulas, foram adaptadas para serem realizadas em uma sala virtual (Google Meet) formada pelos estudantes das três turmas que aceitaram participar da pesquisa. Foram realizadas, como descrito adiante, cada uma com duração média de 50 minutos. Posteriormente partes delas foram transcritas e analisadas à procura de padrões ou falas em comum, a fim de estabelecer a frequência com a qual tais falas se repetiram e para estabelecer uma classe de respostas, sendo em seguida organizadas em textos, de modo que permitiram chegar às conclusões que consideramos como confiáveis a respeito do objeto de pesquisa.

As intervenções foram realizadas durante os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, em horários previamente combinados com os participantes. Foram organizadas a partir do seguinte roteiro:

1º Encontro: aula expositiva sobre o tema “Autonomia para a vida” e entrega do texto base. Nos dias entre o primeiro e o segundo encontro os participantes realizaram a leitura do texto e fizeram marcações nas partes do texto que tiveram dúvidas ou que consideraram mais importantes destacando aquelas que eles gostariam de fazer referência no segundo encontro;

⁴⁵ Para continuar disponibilizando as situações de aprendizado para os estudantes, a escola campo fez uso do Google Meet, Google Classroom, Youtube, Instagram e grupos de WhatsApp.

2º Encontro: roda de conversa: os estudantes, reunidos na sala virtual foram orientados a manterem a câmera sempre ligada de modo a permitir o contato visual entre todos. O pesquisador também fez o mesmo, sem assumir posição de destaque. A roda de conversa foi iniciada pelo pesquisador fazendo uma coleta das questões que foram elaboradas pelos estudantes durante a leitura individual do texto. O pesquisador lançou uma pergunta de cada vez ao grupo e passou a palavra para cada participante conforme a ordem de inscrição. Cada participante pode pedir a palavra a qualquer momento para posicionar-se em relação à questão em pauta ou em relação à resposta dada por algum dos colegas. Mesmo quando houve divergência de pensamento entre os estudantes, evitou-se que se estabelecesse a situação de debate onde um tenta provar que o outro está errado. O objetivo era manter o ambiente de diálogo respeitoso. No decorrer da roda de conversa os estudantes fizeram anotações para posteriormente terem elementos para a elaboração do texto síntese da roda de conversa, o qual foi entregue ao pesquisador na última etapa das rodas de conversas.

3º Encontro: aula expositiva sobre o tema “Projeto de Vida e a arte de tornar-se quem se é” e entrega do texto base.

4º Encontro: Roda de conversa seguindo o mesmo procedimento descrito no tópico do 2º Encontro. Foi esclarecido previamente aos participantes os critérios que estariam sendo observados durante as intervenções, de modo especial nos momentos em grupo: Domínio dos conceitos relacionados ao tema em pauta, iniciativa e participação no diálogo, capacidade argumentativa, autenticidade dos argumentos e capacidade de estabelecer relações entre os conceitos fabricados e o mundo da vida.

Esses critérios foram utilizados com a finalidade de manter a ordem e a excelência do diálogo, garantindo-lhe as condições para que fosse filosófico, conseqüentemente, para que a intervenção fosse de fato um ensino filosófico de filosofia, assim como proposto na pesquisa.

5.5 Aplicação da metodologia e análise dos dados

Após a análise das respostas dadas pelos participantes à parte do questionário que objetivava captar a percepção deles em relação às aulas de filosofia, a etapa seguinte da pesquisa foi a aplicação da metodologia adotando os critérios já apresentados neste capítulo.

Devido ao grande fluxo de avaliações e atividades dos demais componentes curriculares decorrente da proximidade do encerramento do ano letivo, foi acordado com os participantes que seria realizado um encontro por semana e que a duração de cada um deles

seria de aproximadamente 50 minutos. E que após a realização dos quatro encontros eles teriam o prazo de uma semana para enviarem por e-mail as produções textuais.

Antes de iniciar a descrição das intervenções é válido esclarecer que na metodologia aplicada, cada roda de conversa acontece em etapas que são realizadas com dinâmicas diferentes. Assim, cada roda de conversa é composta de dois encontros em momentos diferentes e algumas atividades individuais realizadas ao longo da semana entre um encontro e outro. Ou seja, as intervenções realizadas nesta pesquisa, constituíram duas rodas de conversas. Para ilustrar, passamos a descrever cada momento das duas rodas de conversas realizadas.

5.5.1 Primeira roda de conversa

A primeira Roda de Conversa teve como tema “Autonomia para a Vida” e o seu foi objetivo levar os participantes à reflexão sobre a importância de agirem de forma autônoma no processo de elaboração e execução dos seus projetos de vida. O primeiro momento dessa roda de conversa aconteceu no dia 06 de janeiro de 2021, às 9h pelo Google Meet⁴⁶. O link da sala virtual foi enviado aos participantes com antecedência, via WhatsApp. Foi solicitado que eles acessassem a sala alguns minutos antes do horário marcado para que fossem passadas algumas instruções e para que eventuais dúvidas em relação à metodologia pudessem ser esclarecidas.

O primeiro passo da metodologia é a *exposição teórica da temática*. O professor pesquisador apresentou a temática de forma breve, evitando conceituações ou conclusões. Essa etapa é de fundamental importância, pois é nela que o estudante entra em contato com a temática e, dependendo da forma como ela for apresentada, irá ou não cativar a atenção e garantir a participação do estudante. Assim, essa etapa funciona como provocação.

Terminada a exposição da temática, o professor passou para o segundo momento da metodologia, que é a *coleta das dúvidas e inquietações* dos participantes. Inicialmente Pedro disse que, a partir da origem grega da palavra, ele havia entendido que autonomia é algo da ordem do individual e questionou a possibilidade de alguém ser autônomo vivendo em sociedade, tendo que seguir as leis dela e não as suas. Bruna disse que a sua dúvida era

⁴⁶ O ano letivo encerrou-se no dia 30 de dezembro de 2020. Como os participantes estavam envolvidos com as últimas atividades e avaliações, sugeriram que as rodas de conversas fossem realizadas em janeiro de 2021, após a conclusão de todas as atividades escolares.

parecida: se ser autônomo é “gerir a sua vida” então como é possível ser autônomo em sociedade?

Nesse momento Antônio tentou responder, mas foi lembrando que este momento era só para levantar as questões. Que ele deveria anotar a questão e elaborar a sua resposta para apresentar na outra fase da roda de conversa.

Jéssica levantou a segunda questão a partir do exemplo dos dois irmãos. Segundo ela, dependendo do objetivo da pessoa, talvez fosse mais vantajoso não ser autônomo, uma vez que, em seu entendimento, ser autônomo é ser rebelde e os rebeldes sempre são perseguidos e discriminados pela sociedade.

Por fim, utilizando a metáfora do caminho que só a pessoa pode trilhar, Fernando levantou a seguinte questão: “Se alguém não sabe exatamente qual é o seu caminho, mas conhece outra pessoa que se deu bem na vida, um músico, um professor, um jogador de futebol, por exemplo, e passa a se inspirar nessa pessoa seguindo o mesmo caminho que ela seguiu, seria uma pessoa autônoma mesmo assim?”

Os participantes demonstravam ter mais questões, mas o tempo estava se esgotando e ainda havia a necessidade de fazer os seguintes encaminhamentos para a próxima etapa da roda de conversa: o texto utilizado na exposição da temática foi encaminhado aos participantes por e-mail, bem como a sistematização das questões levantadas por eles; antes do próximo encontro todos devem: ler o texto, fazer marcações das partes consideradas importantes e anotar dúvidas, caso surjam. Feito isso, devem rever as questões levantadas e, a partir do livro didático e de outras fontes, fazer uma pesquisa procurando outros filósofos que abordaram a temática e como eles se posicionaram em relação à questão da autonomia.

A essa etapa da roda de conversa convencionamos chamar de *pesquisa-ativa*, uma vez que, por meio dela o estudante faz uso de uma estratégia de aprendizagem que busca ajudá-lo na resolução de problemas, não se limitando à investigação e descoberta de elementos da história da filosofia. De fato, para que a aula de filosofia seja filosófica é necessário que o aprendizado não ocorra exclusivamente em forma de transmissão, ou seja, não se resume ao professor transmitir aquilo que ele sabe ao estudante que não sabe, por meio de uma linguagem que este é capaz de entender. Ao contrário disso, na aula filosófica de filosofia o aprendizado ocorre a partir do estudante, de modo que ele é o sujeito do seu aprendizado. Por isso é importante que eles estudem de modo autônomo (autodidatismo), busquem informações, pesquisem e que o professor seja visto como um orientador ou mediador nesse processo.

O segundo encontro síncrono da primeira roda de conversa aconteceu no dia 13 de janeiro, às 9 horas. Esse é o momento da metodologia no qual os estudantes estabelecem diálogos entre eles em relação à temática abordada. É sempre bom lembrá-los que não se trata de um debate e por isso o objetivo não é vencer o outro por meio de argumentos. Na verdade, o outro não é visto como oponente, mesmo quando não concordam.

O professor/moderador iniciou a roda de conversa recordando o tema da mesma. Em seguida perguntou quem gostaria de falar e anotou a ordem na qual os participantes se inscreveram. Foi combinado ainda que, caso alguém desejasse fazer perguntas à pessoa que estava com a vez de falar, ou caso quisesse dar alguma contribuição, poderia fazê-lo desde que solicitasse ao moderador e esperasse que fosse lhe passado o direito de falar.

A primeira participação foi de Mary, ela fez uma relação entre as ideias de autonomia e de liberdade. Ela disse que, ao ler o texto, lembrou de uma aula de filosofia que havia participado e que teve como tema “Liberdade em Sartre.” Segundo o entendimento dela, para Sartre, ser livre é poder fazer escolhas e ser autônomo é fazer escolhas. Assim, ser autônomo e ser livre são a mesma coisa.

Em relação a isso Pedro disse que percebia uma diferença quando as escolhas são feitas no curto prazo. Segundo ele, o foco do projeto de vida geralmente está no longo prazo e, para realizá-lo é necessário, no curto prazo, escolhermos fazer coisas que não queremos e que só fazemos porque sem elas é impossível realizar o projeto de vida. Ele deu como exemplo o seu próprio projeto de vida, que é ser engenheiro. Ele diz que geralmente nos horários de Estudo Orientado, quando ele é livre para escolher o que quer estudar, muitas vezes ele escolhe estudar cálculos matemáticos, pois entende que saber fazer cálculos é necessário para ser engenheiro.

Mery disse que não havia entendido a diferença que ele tentou mostrar. Ele esclareceu que muitas vezes as pessoas confundem liberdade com fazer tudo o que se deseja no momento. Mas, quando se tem um projeto de vida a longo prazo, muitas vezes ser livre e consequentemente ser autônomo está exatamente no contrário, ou seja, em ser capaz de escolher fazer no momento o que não é tão prazeroso e por isso não desejado. Eles concordaram então, que ser autônomo não é usar a liberdade, ou capacidade de fazer escolhas, para escolher coisas que não contribuirão no processo de realização do projeto de vida.

Seguindo a ordem de inscrição, a palavra foi passado para o participante Antônio, o qual disse que havia lido a parte do livro didático que fala sobre a Kant e que iria, a partir disso, apresentar o pensamento dele em relação à questão levantada por Bruna no encontro

anterior, a qual tinha relação como ser possível ou não ser autônomo em uma sociedade estabelecida por leis, costumes e valores sociais.

Para Antônio, Kant estava correto ao afirmar que, independentemente da situação ou das consequências, a lei precisa ser cumprida. Ainda segundo Antônio, “Somos seres racionais, e as leis foram feitas por seres humanos a partir do uso da razão. Se eu não concordo com a lei, ou se eu crio para mim outra lei diferente da lei geral, não estou sendo autônomo, pois estou colocando os meus interesses acima dos interesses do grupo e estou sendo egoísta.”

Hannah disse que discordava em dois pontos: “Primeiro, tudo bem que somos seres racionais, mas quem garante que as leis foram realmente feitas a partir do uso correto da razão? E segundo, a sociedade inteira pode estar errada e uma só pessoa certa. Não é egoísmo! Por exemplo, quando a sociedade considerava a escravidão normal e uma minoria não considerava (os abolicionistas).”

Antônio disse que se fosse assim, seria impossível pessoas autônomas viverem em sociedade, pois cada uma teria suas próprias leis e ninguém iria se entender. Nesse ponto Andressa disse: “Vocês estão esquecendo que o projeto de vida é individual e que a autonomia que estamos falando é para a construção do projeto de vida e não para a construção da sociedade.” Hannah respondeu que concordava com Andressa, mas também ela não poderia esquecer que a sociedade é feita de indivíduos, e acrescentou: “Se cada um fizer o seu projeto de vida de forma autônoma, todos vão sair ganhando, pois as pessoas são diferentes e querem coisas diferentes: uns querem ser médicos, outros querem ser professores, outros advogados... de modo que vai ter gente exercendo todas as funções necessárias para a sociedade funcionar.”

Bruna questionou se realmente isso seria possível, pois, segundo ela, “precisamos que as ruas sejam varridas, mas ninguém tem como projeto de vida ser varredor de rua.” Hannah respondeu que “É utópico, nunca vamos ter uma sociedade onde todos são autônomos. Sempre vamos ter pessoas que se deixam determinar por outras. Quem for autônomo vai fazer o que quer na vida e quem não for, vai fazer o que não quer, por exemplo, varrer rua.”

Depois de mais algumas falas em relação a essa questão, chegaram ao acordo que ser autônomo é algo individual e que não é possível transpor isso para o coletivo. No máximo é possível que os indivíduos que formam a coletividade sejam autônomos a nível pessoal.

Diante disso Jéssica solicitou que a sua questão fosse retirada, pois já havia entendido que a vantagem que se tem em não ser autônomo está só em não ser aceito pelo

grupo e não ser criticado. Bruna acrescentou que é verdade, “mas infelizmente a maioria das pessoas prefere ficar com essa falsa vantagem.” E acrescentou que o problema é que muitos nem se dão conta disso e ainda criam os filhos para serem iguais a eles.

Por fim, Fernando lembrou a sua questão: se escolher alguém como referência e seguir o mesmo caminho que ela trilhou é ser autônomo. Ele disse que lendo a parte do texto que fala sobre a metáfora do caminho ele havia se dado conta que na verdade não é possível que dois caminhos sejam totalmente iguais. Podem até serem parecidos, mas que cada um vive coisas que o outro não viveu, e por mais que seja uma coisa pequena, mas se for diferente já não é o mesmo caminho.

Pedro disse que entendia a diferença entre os caminhos, mas mesmo assim considerava como não totalmente autônoma a pessoa que imitou o projeto de vida do outro só porque o admira ou porque deseja para si as mesmas coisas que o outro conseguiu.

Bruna disse que discordava, pois havia chegado à escola em tempo integral com o projeto de vida de ser psicóloga, mas no segundo ano havia sido aluna de matemática de uma determinada professora e por causa dela havia decidido mudar o seu projeto de vida, cursar faculdade de matemática e ser professora. “Mas não considero o meu projeto de vida como uma cópia do projeto de vida da professora. Eu me inspirei nela, mas vou ser professora de matemática da minha forma. Assim não estou caminhando o caminho dela e sim o meu.”

Andressa questionou o fato de ter gente que imita outra até no jeito de falar, de andar e de se vestir. Bruna disse ter consciência disso e que essas pessoas sim, não são autônomas, pois o seu modo de ser não é seu e sim de outro.

Nesse momento o diálogo teve que ser finalizado pois o tempo já havia se esgotado. Antes do encerramento o moderador passou as orientações para a realização das duas últimas partes da roda de conversa: a *sistematização*, onde cada um deve redigir um pequeno texto a partir do que foi abordado na roda de conversa; e a *transformação da vida* que é um exercício individual de reflexão e de tomada de consciência de elementos da vida do estudante que ele julga necessário mudar e também um exercício de elaboração de estratégias de mudanças.

5.5.2 Segunda roda de conversa

O tema da segunda Roda de Conversa foi “Projeto de vida e a arte de tornar-se quem se é.” O objetivo foi estabelecer uma relação entre o projeto de vida que o estudante elaborou ao longo dos três anos que esteve na escola em tempo integral, a autonomia para a vida e o processo de construção de sua singularidade.

A parte expositiva da segunda roda de conversa aconteceu no dia 20 de janeiro, às 9h pelo Google Meet. Os doze participantes compareceram e acompanharam atentamente a apresentação da temática fazendo apenas algumas intervenções, principalmente nos momentos em que não haviam entendido alguma coisa.

Concluída essa etapa, passou-se para a coleta das dúvidas. De início Lorena disse que não havia entendido a questão do tornar-se quem se é, pois, segundo ela “Eu teria que deixar de ser quem eu sou para ser quem eu sou, o que para mim parece ser a mesma coisa.” Flávio pediu para falar, pois a sua questão também era em relação ao tornar-se quem se é: “Como eu sei que aquele no qual eu me transformei é realmente quem eu sou?” A questão levantada por Hannah foi sobre a relação entre cuidado de si, *amor fati*. Segundo ela, “eu preciso gostar de quem eu sou e gostar da minha vida para eu poder querer cuidar de mim e querer viver. Mas nem tudo depende da gente na vida. Dou como exemplo uma amiga minha que não gosta de quem ela é e não gosta da vida dela porque ela foi abusada sexualmente na infância.” Por fim, Pedro pediu a palavra para tirar uma dúvida sobre a expressão *amor fati*, pois em algum momento da exposição do tema foi dito que a tradução seria amor ao destino. Disse ele: “não consigo entender essa questão de destino ligada à ideia de autonomia. Se tem um destino, como posso ser autônomo? Como posso projetar minha vida? Ser quem eu sou então seria seguir o destino?”

Encerrada essa etapa de levantamento e coleta das questões, o texto base da roda de conversa foi enviado por e-mail aos participantes com as mesmas orientações de leitura, marcações, anotações de eventuais dúvidas. Foram enviadas também as quatro questões que foram postas por eles para servirem de elementos balizadores na etapa que eles iriam realizar ao longo da semana, que é a *pesquisa-ativa*.

No dia 27 de janeiro foi realizado o segundo encontro síncrono da segunda roda de conversa. Por questões de saúde e de conexão à internet, Mery e Jéssica não puderam participar dessa etapa. O professor/moderador deu início à etapa da roda de conversa na qual os participantes dialogam acerca do tema proposto. Revisou rapidamente a temática e as

questões que surgiram a partir dela no encontro anterior. Em seguida abriu inscrição para que fosse estabelecida a ordem que os participantes iriam falar.

Lorena pediu para falar primeiro, uma vez que a primeira questão havia sido levantada por ela. A partir da leitura do texto ela disse ter entendido que “Não existe um eu constante. A cada momento as coisas estão mudando e, para continuarmos sendo quem somos, precisamos acompanhar as mudanças.” Antônio disse que além do texto, teve também a curiosidade de ler mais sobre o tema na internet. Disse que havia entendido essa questão de uma forma pouco diferente de Lorena. Segundo ele “A mudança que Nietzsche diz que devemos fazer em nossa vida para que a gente seja quem nós somos é na verdade voltar a ser quem nós éramos antes de sermos moldados pela sociedade.” Lorena disse que não entendeu e pediu para ele explicar melhor. Ele continuou: “Todos nós vivemos em sociedade e grande parte do que somos é determinado por ela. Quando a gente era criança foram escolhidas coisas por nós. E até hoje escolhem. Nós somos o que escolheram para nós e o verdadeiro nós, que era para existir nunca existiu. Eu entendo que para transformamo-nos em quem somos temos que voltar e ser aqueles que não deixaram que fôssemos.”

Carlos perguntou: “Se quem nós somos de verdade nunca existiu porque a sociedade fez a gente não ser quem nós somos, então como podemos saber quem iríamos ser se a sociedade não tivesse interferido?” Antônio respondeu que “Não tem como saber ao certo. Depende de cada um analisar se quem ele é e as coisas que ele faz é vontade dele ou não.” Filipe lembrou que isso já tinha a ver com a questão dele de como saber se aquele no qual nos transformamos somos nós mesmos. Bruna pediu para falar: “Nós só vamos saber disso se a gente lembrar da questão da mudança. Ela acontece durante a vida da gente toda, como diz o texto tornar-se que se é é um projeto para uma vida toda. Então a forma de saber se somos quem somos é observar se ao longo da vida estamos deixando de ser quem não somos. Para isso é preciso autonomia e autoconhecimento.”

Algumas coisas ainda foram ditas em relação a essas duas primeiras questões. Sempre um acrescentando seu entendimento. Não houveram divergências de ideias e depois de alguns minutos os participantes pediram para passarmos para a questão levantada por Hannah. Pediram para ela falar um pouco mais sobre a dúvida dela. Hannah disse: “Conheço uma pessoa que foi vítima de abuso sexual quando criança. Até hoje ela não conseguiu superar. Ela se tornou uma pessoa triste e não tem amor próprio. Entendo que, como diz o ditado ‘quem ama cuida’, fica difícil praticar o cuidar de si que Nietzsche propõe, pois se a pessoa não se ama não vai se cuidar.

Nesse ponto os participantes ficaram calados e reflexivos. Como ninguém pediu a palavra, o moderador teve que fazer uma pequena intervenção: “Hannah, triste e sem amor próprio é quem a sua amiga é, ou é a pessoa na qual transformaram ela? Se ela não tivesse sido abusada, será que ela seria como é?” Hannah respondeu: “Com certeza ela seria diferente. Ela é assim por causa daquilo que fizeram com ela.” O moderador continuou: “Alguém lembra de alguma das nossas aulas de filosofia onde falamos sobre algo parecido com isso?” Bruna fez sinal de afirmação, e ao ser questionada respondeu: “Lembrei da aula que a gente estava falando sobre liberdade. O senhor falou que algumas coisas na nossa vida são consequências das escolhas feitas por outras pessoas e que mesmo assim somos livres para escolhermos o que vamos fazer com aquilo que escolheram por nós.”

Laura continuou: “Deixa ver se eu entendi. No exemplo dado por Hannah, uma pessoa escolheu abusar da menina. Isso não foi uma escolha dela, mas ser uma pessoa triste foi uma escolha dela, pois ela poderia escolher fazer outra coisa com aquilo que escolheram fazer dela.” O moderador perguntou se todos concordavam com Laura. Todos sinalizaram que concordavam, então ele perguntou se alguém poderia dar um exemplo. Fernando disse que na escola ela poderia desenvolver projetos voltados para as meninas, para elas entenderem mais sobre abuso sexual e para terem coragem de denunciar os abusadores. Laura disse: “No lugar de ter transformado o abuso sexual em tristeza e falta de amor próprio, ela poderia ter transformado em força, ter se formado em direito e ter ido trabalhar como advogada mandando para cadeia os que abusam de crianças.” Para finalizar essa questão Hannah disse que havia ficado maravilhada, pois nunca tinha olhado o problema da amiga dela a partir desse ponto de vista e que, “pode até parecer estranho, mas pode ser até mais fácil cuidar de si nessas situações, pois tem um elemento motivador que pode dar mais força para ela: toda vez que ela manda para cadeia um abusador ela está mandando para cadeia aquele que abusou dela.”

O tempo já estava quase terminando. O moderador disse que não iriam dialogar sobre a última questão por causa do tempo. Os participantes disseram que estavam gostando da roda de conversa e que, se fosse possível, eles preferiam ficar mais alguns minutos na roda para conversarem sobre a questão que faltava. Como todos concordaram, a roda de conversa prosseguiu com a questão sobre a relação entre o amor *fati* e o tornar-se quem se é.

Bruna disse que havia lido um pouco mais sobre a ideia de amor *fati* em um site e que no começo também achou estranho significar amor ao destino. Segundo ela, “a impressão que passa é que existe um destino para cada pessoa e que devemos amar o nosso destino para podermos ser quem somos. Mas depois vi no texto que amor *fati* tem a ver com o que

Nietzsche chama de afirmação da vida, que é amar a vida em sua totalidade, mesmo sabendo que nem sempre as coisas acontecem como nós gostaríamos que acontecessem.”

Antônio perguntou se os demais não achavam que essa ideia de aceitar a vida como ela é não seria conformismo. Hannah respondeu que não pensa dessa forma. Para ela amor *fati* não é exatamente aceitar a vida como ela é: “Eu entendi que temos que analisar as coisas e perceber que algumas dependem de nós e outras não. Aquelas que não dependem de nós, podemos viver bem apesar delas e aquelas que dependem de nós, se nos incomoda podemos mudá-las. O importante é que a gente aja transformando a nossa vida em algo que a gente quer viver.” Flávio disse que concordava com Hannah e acrescentou que poderíamos mudar a tradução de amor *fati* de amor ao destino para amor às mudanças. Ele lembrou do filósofo pré-socrático Heráclito e citou o exemplo de que não podemos tomar banho duas vezes no mesmo rio e comparou o rio de Heráclito com o caminho que Nietzsche disse que ninguém pode trilhar a não ser a própria pessoa. E concluiu dizendo que elaborar o projeto de vida é uma tarefa para a vida toda porque o mundo está sempre mudando e nós não temos que tentar evitar as mudanças e se mudar junto com ele.

Dito isso o moderador deu por encerrada a roda de conversa e concluiu o encontro agradecendo a participação de todos e passando as orientações para a etapa seguinte da roda de conversa, que é o momento da *sistematização*, que se constitui da produção de um texto filosófico a partir dos diálogos realizados nas rodas de conversas. Dada a situação de afastamento social, os participantes foram orientados a enviarem esses textos por e-mail.

Por fim, seguindo a perspectiva da aula filosófica de filosofia, o objetivo não é alcançado quando se produz conceitos e sim quando esses conceitos produzem transformações na vida, o participantes foram orientados a identificarem elementos de suas vidas que eles julgam passíveis de mudanças e a efetivarem essas mudanças. É claro que essas mudanças nem sempre podem ser feitas no curto prazo, e por isso não podem ser mensuradas em uma pesquisa de mestrado. Na verdade, essa avaliação cabe à própria pessoa e será feita constantemente ao longo da sua vida.

Por meio de uma análise macro da participação dos estudantes nas rodas de conversas é possível verificar de forma qualitativa se a metodologia utilizada produz o efeito esperado que é proporcionar ao estudante a experiência do pensar de forma autônoma, de sistematizar seu pensamento e de, a partir dele, produzir transformações em sua vida.

Como dito anteriormente, a intervenção desta pesquisa foi norteadada pela pesquisa-ação. Para a análise dos dados que realizaremos a partir deste utilizaremos como referência alguns aspectos da referida metodologia de pesquisa, os quais consideramos capazes de nos

auxiliar no processo de construção dessa análise, a saber: “pontos estratégicos, capacidade de mobilização, continuidade do projeto, participação, efetividade das atividades de formação, conhecimento e informação” (MARTINS; THEOPHILO, 2009, p. 74).

Conforme esperado, o fato das intervenções terem sido realizadas em sala virtual não resultou em prejuízo de nenhuma ordem para a pesquisa e obteve-se resultados satisfatórios. Isso pode ser constatado tanto por meio da quantidade de participações feitas, quanto pela qualidade das mesmas.

De fato, em todas as etapas das rodas de conversas os estudantes participaram de forma efetiva, de modo especial nos momentos sincrônicos nos quais eles estabeleceram diálogos acerca dos temas abordados. Durante todo o processo demonstraram a habilidade de leitura e compreensão de textos filosóficos, de elaborarem questões pertinentes sobre os temas abordados, bem como tiveram a curiosidade de pesquisar em outras fontes o que Nietzsche e outros filósofos escreveram sobre a temática e de, a partir disso tudo, elaborarem de forma autônoma pontos de vista e argumentos. O que demonstra que a experiência transcende o aprender filosofia de forma passiva pela assimilação e reprodução de conteúdo e resultou na produção filosófica, no filosofar e, certamente, na transformação da vida por parte dos participantes.

Ainda em relação à participação dos estudantes ficou claro pela fala deles que se sentiram estimulados a pensarem por conta própria e para exporem seus pensamentos de forma livre na roda de conversa. Consideramos que os pontos estratégicos para que isso acontecesse foi a criação de um ambiente não de não competição e sim de diálogo objetivando não a vitória de um argumento sobre outro e sim a produção filosófica por meio do diálogo.

Os participantes também demonstraram a capacidade de mobilização ao estabelecerem relação entre o que se discutia na roda de conversa e a vivência deles. Inclusive conseguiram exemplificar, como no caso da menina vítima de abuso sexual, e propuseram modos afirmativos para a menina do exemplo. Entendemos que neste ponto, e certamente em vários outros que não chegaram a ser mencionados por eles, a filosofia cumpriu aquilo que consideramos ser a sua principal função na escola da escolha, que é possibilitar ao estudante um espaço de diálogo, de produção autônoma de pensamento e de transformação de si e conseqüentemente, do mundo. Isso indica que durante as intervenções ocorreu aquisição de informação (os participantes leram textos, sites da internet, consultaram o livro didático, etc.) mas também ocorreu produção de conhecimento (elaboração de argumentos nos encontros síncronos e redação de textos filosóficos).

Finalmente mencionamos a continuidade do projeto, pois entendemos que a experiência de participar das aulas filosóficas de filosofia produzirá efeito no estudante mesmo depois que ele tiver concluído o seu Ensino Médio. Até mesmo porque nelas ele foi estimulado a exercer a autonomia para a vida. E os efeitos disso podem ser percebidos por ele de forma interdimensional em suas relações com ele mesmo, com os outros e com o mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do ano letivo de 2018 o então Centro de Ensino João Francisco Lisboa passou a ser uma escola em tempo integral, na modalidade Centro Educa Mais. Iniciado o processo de implantação, observando os valores e objetivos do modelo da Escola da Escolha, evidenciou-se a necessidade de repensar as questões metodológicas do ensino de filosofia para que ela fosse capaz de contribuir de forma efetiva para o cumprimento de tais objetivos. Assim, a necessidade de criação de uma metodologia de ensino de filosofia para estudantes de escola em tempo integral, foi o que motivou a realização da presente pesquisa, a qual teve como tema o ensino filosófico de filosofia no contexto da escola em tempo integral.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma metodologia de ensino de filosofia que possibilite ao estudante de escola em tempo integral exercer sua autonomia no processo de elaboração e realização do seu projeto de vida. Ao final da pesquisa constatou-se que o objetivo foi atingido porque efetivamente os discentes participaram das rodas de conversas apresentando argumentos de forma autônoma, sempre estabelecendo relação com os seus projetos de vida.

A partir desse objetivo geral foram elaborados quatro objetivos específicos. O primeiro foi historicizar o modelo de escola em tempo integral no Brasil e o ensino de Filosofia a partir desse contexto no Maranhão. Ele foi atendido no primeiro capítulo, onde fez-se a genealogia da escola em tempo integral no Brasil, partindo dos primórdios da educação integral com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, passando pelas bases legais dessa modalidade de escola, até sua configuração na atualidade e a sua implantação na escola campo, a qual passou a ser denominada Centro Educa Mais João Francisco Lisboa.

O segundo objetivo específico foi definir o que se entende por ensino filosófico de filosofia no contexto da escola em tempo integral, tendo como fundamentação teórica o pensamento desenvolvido pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Esse objetivo foi atendido no segundo capítulo, onde foi apresentada uma reflexão acerca de um possível ensino de filosofia a partir da perspectiva nietzschiana.

A centralidade do tema da educação de modo especial nos textos escritos por Nietzsche em sua fase inicial de produção filosófica, revela que ele enquanto professor-filósofo, entende a educação como um elemento possibilitador de libertação e transformação, capaz de direcionar a pessoa de tal modo que ela seja capaz de tornar-se quem ela é. Com isso, o ensino de filosofia, a partir do referido filósofo, assume a função de despertar no estudante a necessidade de avaliar a vida e afirmá-la a partir da prática do cuidar de si. Isso

constitui uma forma diferente de lecionar filosofia, pois partindo da compreensão da realidade como resultado da relação de forças ativas e reativas é possível entender como ocorre a dinâmica dessa relação e como isso determina o modo de ser do sujeito.

O ensino de filosofia na perspectiva nietzschiana provoca o surgimento de inúmeras aberturas que podem ser utilizadas pelo educando como saída do seu estado decadente no qual a sociedade o colocou ao impedi-lo de ser quem ele e possibilita que esse educando supere a si mesmo e que advenha o além-do-homem, esse ser avaliador, criador e afirmador da vida em sua totalidade. Essa nova educação, nas palavras do próprio filósofo: “[...] deveria *impedir* que os homens cedessem a uma propensão exclusiva e se tornassem órgãos, em relação à tendência natural da divisão do trabalho. Trata-se de criar seres soberanos [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 224).

Afirmção é a atitude esperada. E como só é possível afirmar a vida que é projetada e construída de forma autônoma pelo próprio sujeito, é necessário que ele faça a experiência da tragicidade da imanência e se dê conta de que todo e qualquer esforço de ordenação da vida a partir de valores absolutos ou padrões pré-estabelecidos pela sociedade apresenta-se acompanhado de uma profunda contradição, posto que, tais valores e tais padrões heterônomos foram criados pelo próprio homem em sociedade como tentativa de fugir da constatação de que nem sempre a vida faz sentido e que nós temos que conviver com isso, não passivamente, mas criando nossos próprios valores e nunca buscando sentido para vida fora dela mesma.

Tal perspectiva de educação possibilita a compreensão de um aspecto do homem afirmativo da vida: ele vive sem ilusões. Ou seja, na medida em que o estudante frequenta as aulas filosóficas de filosofia, dar-se conta de que todos os acasos dos quais ele se julgava vítima, não eram outra coisa a não ser a sua própria vontade, e que no fundo ele sempre quis. Que cabe a ele assumir a responsabilidade sobre a sua existência por meio da elaboração do seu projeto de vida a partir dos seus próprios valores, os únicos que podem norteá-los doravante. Nietzsche, portanto, com a sua educação da avaliação e afirmação da vida, coloca o discente diante da possibilidade de saída do ressentimento, e conseqüentemente de curar-se do seu cansaço da vida, no niilismo.

Portanto, a educação na perspectiva nietzschiana, que emerge do eterno retorno da diferença, fala de um cuidar de si, de um tornar-se quem se é. Por isso, além dos dois textos de Nietzsche sobre educação,⁴⁷ o encadeamento teórico dos conceitos fez necessária a

⁴⁷ Sobre o futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino (1872) e Schopenhauer Educador (1874).

consulta de obras posteriores do filósofo, o que, durante a pesquisa, conduziu à compreensão de que o eterno retorno da diferença e a vontade de poder são fatores determinantes no processo de constituição de um entendimento de educação, de uma nova visão de homem e de uma metodologia consequente dessa teorização.

Assim, a presente pesquisa possibilitou fazer uma análise a respeito das críticas que Nietzsche fez à educação e às escolas da sua época. Críticas estas fundamentadas principalmente em sua experiência de mais de uma década como docente, e ao mesmo tempo nos objetivos da escola, na metodologia utilizada por ela para “formar” as crianças e adolescentes e na relação entre Estado e educação. Relação esta que resultava em uma educação não reflexiva que buscava unicamente atender aos interesses do próprio Estado de formar mão-de-obra “qualificada” para suprir as necessidades do mercado. Não promovendo, portanto, a verdadeira cultura e a autonomia para a vida.

Em oposição a esse contexto de influência do Estado e do mercado sobre as metodologias e objetivos da escola, Nietzsche propõe uma educação como meio para a libertação e transformação do homem para que ele possa transformar-se em quem ele é, criando e recriando-se a si mesmo em um processo constante de superação de si.

Considerando como extemporânea essa visão de educação apresentada por Nietzsche, ela foi tomada como referência para a construção de uma prática docente de filosofia direcionada especificamente para o contexto da escola em tempo integral, a qual objetiva a criação de espaços de diálogo nos quais os estudantes podem se sentir à vontade para pensar de forma autônoma e a partir disso elaborar os seus projeto de vida.

O terceiro objetivo específico da pesquisa foi descrever o modelo da Escola da Escolha. Tal objetivo foi atingido ao serem descritos os princípios educativos do referido modelo de escola: o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional; bem como ao serem descritas as suas metodologias de êxito: acolhimento, projeto de vida, práticas de vivências em protagonismo, disciplinas eletivas, estudo orientado e tutoria.

E o quarto objetivo específico da pesquisa foi propor uma metodologia de ensino de filosofia para a escola em tempo integral. A satisfação desse objetivo se deu por meio do planejamento e aplicação das intervenções em forma de roda de conversa que foram realizadas com os participantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa inevitavelmente nos conduziu a uma metodologia de ensino de filosofia que se caracteriza pela resistência a toda e qualquer submissão ou rendição das forças ativas às forças reativas. Não é uma metodologia que se

resume a aprender conteúdos de filosofia de forma passiva, mas fundamenta o jogo das forças e objetiva o aumento da vontade de poder, que é constitutiva do homem e que determina a sua atitude diante da vida.

Durante as intervenções e posteriormente na análise dos resultados, a metodologia demonstrou ser um modo exequível e eficiente de ensinar filosofia de forma ativa aos estudantes do ensino médio, uma vez que, por meio dela o professor assume a função de filósofo que educa para o pensamento autônomo por meio da experiência filosófica.

A pesquisa partiu da hipótese de que, garantida a presença da filosofia no itinerário formativo escolar, e se as aulas forem de fato filosóficas, poderão contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento da autonomia para a vida e, conseqüentemente, contribuirá para que o estudante seja o protagonista na realização do seu projeto de vida. Durante a realização das intervenções verificou-se que os participantes foram capazes do exercício da autonomia por meio da elaboração e exposição de pensamento crítico, reflexivo e sistemático, bem como pela capacidade de relacionar tais pensamentos com a sua atitude diante da vida, inclusive percebendo nela elementos que eles consideram passíveis de mudanças.

Diante disso avalia-se que a hipótese foi confirmada e que se obteve a resposta do problema inicial da pesquisa: sim, a filosofia pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento da autonomia necessária para que o estudante elabore e execute o seu projeto de vida e se torne quem ele é.

Inicialmente a pesquisa havia sido planejada para ter a parte de intervenção realizada ao longo do semestre letivo, em condições e horários normais de aulas. Porém, dada a situação de pandemia e de afastamento social a aplicação da metodologia foi realizada remotamente pela plataforma Google Meet, e teve a sua duração reduzida a quatro encontros síncronos. Participaram da pesquisa doze estudantes do terceiro ano do ensino médio, os quais foram submetidos a duas execuções da sequência didática, cada uma com dois encontros síncronos e atividades de leitura de texto, pesquisa, reflexão e produção textual. Os dados coletados são do tipo qualitativo e foram analisados tendo como critério base a avaliação da qualidade e originalidade dos argumentos elaborados e apresentados pelos discentes.

Diante da metodologia proposta e da situação pandêmica percebeu-se que, apesar de ter sido possível realizar as rodas de conversas virtualmente, a quantidade limitada de encontros bem como o número reduzido de participantes constituiu uma limitação da pesquisa, porém não inviabilizou que seus resultados sejam considerados como válidos e

confiáveis. Em um contexto de aulas presenciais o número de participantes e de intervenções poderia ter sido maior.

Dessa forma recomenda-se para pesquisas futuras que a metodologia aqui proposta seja aplicada no seu formato original, de modo que os encontros sejam presenciais, que o número de participantes seja maior e que a sequência didática seja executada mais vezes de modo que um número bem maior de dados possa ser coletado, analisado e assim seja possível a comprovação da eficácia da metodologia.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. **A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e83003, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e83003.pdf>> Acesso em: 02/04/2020

ARAÚJO, C. H., LUIZO, N. **Educação: uma Aposta no Futuro.** Série Mania de Educação. São Paulo, Oxfam, 2006.

BRASIL. **Decreto Presidencial 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 05 de janeiro de 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 08 de janeiro de 2020.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm> Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em 08 de janeiro de 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm> Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9.394/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 30/03/2020.

BETANCOURT, W. D. **Nietzsche: Filosofía y Educación.** Praxis Filosófica Nueva serie, N. 28, Enero-Junio 2009: p. 23-54.

CAVALLIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia.** maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>> Acesso em: 07 de março de 2021

COSTA, A. C. G. da. **Parâmetros para formação do socio-educador**: Uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 104 p.

_____. **Aventura Pedagógica**: Caminhos e descaminhos de uma ação educativa. 2 ed. Belo Horizonte: Mudos Faciendi, 2001.

BRIZOLA, L. **Carta Pública**. 1986. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Centros_Integrados_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_P%C3%BAblica#/media/Ficheiro:Centros_Integrados_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_P%C3%BAblica_-_CIEPs_do_Brizola.jpg> Acesso em 28 de janeiro de 2020.

DIAS, R. M. **Nietzsche Educador**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione. 1991.

DOHNSTON, J. S. Nietzsche As Educator: A Reexamination. **Educational Theory**, nº 1. Vol 48. N.º 11998. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228018410_Nietzsche_As_Educator_A_Reexamination Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: FAPERJ. 1983

FRANÇOIS, A. et al. *Autour des conférences de Nietzsche Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. In. **META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy**. Vol. VII, Nº. 2. december 2015: 252-272. Disponível em: <http://www.metajournal.org/current_issue.php?id=71> Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

ICE. **Introdução às bases teóricas e metodologias do modelo escola da escolha**. Recife, PE. 2015

_____. **Atuação**. 2019. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/atuacao/> acesso em: 18 de dezembro de 2019.

_____. **Modelo Pedagógico**: princípios educativos. Recife, PE. 2015b

_____. **Modelo Pedagógico**: metodologia de êxito da parte diversificada do currículo e componentes curriculares Ensino Médio. Recife, PE. 2015c

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução: Edmundo Fernandes Dias, Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília; Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstom. Prefácio. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf> Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

_____. **Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015.** Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/LEI-DO-IEMA.pdf>> Acesso em 23 de dezembro de 2019.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia de Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso em 18 de janeiro de 2020.

_____. **Portaria n. 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>> Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

_____. **Portaria n. 60, de 20 de março de 2019.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>> Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

NIETZSCHE, F.W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: SOBRINHO, N. C. de M (Org.). **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução: Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.

_____. **A Gaia Ciência.** Tradução: Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos:** ou como se filosofa com o martelo. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

_____. **Ecce Homo:** como alguém se torna o que se é. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Fragmentos Póstumos.** Tradução: Oswaldo Giacoia Junior. Campinas: IFCH/UNICAMP. (Textos didáticos, n. 22). 1996.

_____. **Genealogia da Moral.** Tradução: Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das letras, 2009.

_____. **Para além do bem e do mal:** Prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução: Alex Martins – São Paulo: Martin Claret, 2003b.

_____. **Segunda Consideração Intempestiva:** da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução: Marco Antonio Casanova – Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003c.

_____. Terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador. In: SOBRINHO, N. C. de M (Org.). **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. V Frag. Posth. 11[145]365-366 – Nova Educação In: SOBRINHO, N. C. de M (Org.). **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>> Acesso em: 01 de março de 2021.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, K. dos S. **A Retomada da Educação Integral em Brasília:** Fiel à Concepção Original de Anísio Teixeira? Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – UCB – 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

SAVIANI, D. PDE – **Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. São Paulo: Autores Associados, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. 1997.

_____, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1994

TRINDADE, R. R. **Educação integral e a escola de tempo integral:** as ideias de Anísio Teixeira e o programa mais educação. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19076_8539.pdf> Acesso em: 08 de julho de 2019.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde:** uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa que tem como responsável o estudante de pós-graduação **JOSÉ ANTONIO SOUZA ALMADA**, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado pelo e-mail **jose.almada76@hotmail.com** e pelo telefone **(98) 98522-2183**. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do **Prof. Dr. ALEXANDRE JORDÃO BATISTA**, que poderá ser contatado pelo e-mail: **alexandre.jordao@ufma.br**

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas e rodas de conversas) com alunos, do 3º ano do Ensino Médio (Turmas 300, 301 e 302) matriculados no **Centro Educa Mais João Francisco Lisboa**, visando, por parte do referido mestrando a realização de uma Dissertação intitulada: **O ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO EXPERIÊNCIA POSSIBILITADORA DA AUTONOMIA**.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista (por formulário on-line - Google Forms) e participar de uma sequência de quatro rodas de conversas síncronas (pelo Google Meet), nas quais serão abordados temas filosóficos da atualidade. Estou ciente de que as rodas de conversas serão gravadas, transcritas, analisadas como parte da pesquisa de mestrado acima descrita.

Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos participantes e assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do(a) Voluntário(a)

São Luís/MA, _____ de novembro de 2020

Apêndice B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo que _____
participe, como voluntário(a), da pesquisa que tem como responsável o estudante de pós-graduação **JOSÉ ANTONIO SOUZA ALMADA**, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado(a) pelo e-mail: **jose.almada76@hotmail.com** e pelo telefone (98) 98522-2182. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. **Prof. Dr. ALEXANDRE JORDÃO BATISTA**, que poderá ser contatado pelo e-mail: **alexandre.jordao@ufma.br**

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo enquetes, entrevistas e rodas de conversas) com alunos, do 3º ano do Ensino Médio (Turmas 300, 301 e 302) matriculados no **Centro Educa Mais João Francisco Lisboa**, visando, por parte do referido mestrando a realização de uma Dissertação intitulada: **O ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO EXPERIÊNCIA POSSIBILITADORA DA AUTONOMIA**.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em conceder uma entrevista (por formulário on-line - Google Forms) e participar de uma sequência de quatro rodas de conversas síncronas (pelo Google Meet), nas quais serão abordados temas filosóficos da atualidade. Estou ciente de que as rodas de conversas serão gravadas, transcritas, analisadas como parte da pesquisa de mestrado acima descrita.

Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do Responsável

São Luís/MA, _____ de novembro de 2020

Apêndice C**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO⁴⁸**

1. Endereço de e-mail: _____

2. Nome: _____

3. Turma

() 300

() 301

() 302

4. Telefone: _____

5. Idade: _____

6. Sexo:

() Masculino

() Feminino

() Outro

7. Como você se autodeclara?

() Branco

() Pardo

() Preto

() Indígena

8. Você é portador(a) de alguma necessidade especial?

() Sim

() Não

9. Em qual bairro você mora atualmente _____

10. Atualmente você mora:

() Com os pais

() Com os avós

() Com parentes

() Com amigos

() Moro só

() Com namorado ou namorada

⁴⁸ Esta é uma versão do questionário no formato Word. O questionário original encontra-se on-line no Google Formulário e pode ser acessado pelo link: <https://forms.gle/r3Kueq1qZ5C6BZkv7>

11. Qual a renda mensal da sua família:

- Até 1.045,00
- Até 2.090,00
- Até 3.135,00
- Até 4.180,00
- Até 5.225,00
- Mais do que 5.225,00

12. Você estudou no CEJOL

- Apenas o 3º ano
- Apenas o 2º e o 3º ano
- 1º, 2º e 3º ano

13. Como estudante de uma escola em tempo integral, você acha importante ter aulas de Filosofia? Por quê?

14. Como geralmente eram as aulas de Filosofias ministradas pelo Prof. José Antonio?

15. Você participava das aulas de Filosofia respondendo ou fazendo perguntas?

- Sim, sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Eu nunca participava das aulas de Filosofia

16. Você foi estimulado(a) a ter suas próprias ideias e a expressá-las em sala de aula?

- Sim, o professor sempre me incentivava a pensar por conta própria.
- Não, o professor só considerava certo quando repetimos os pensamentos dos filósofos.

17. Você acha que, de alguma forma, as aulas de filosofia que você teve no CEJOL contribuíram para que você fosse autônomo(a) na elaboração e na realização do seu projeto de vida? Por quê?

18. Você está quase concluindo o Ensino Médio. Já está fazendo escolhas importantes, como a profissão que vai seguir, os valores que vai manter, bem como o seu próprio modo de pensar e de se relacionar com as outras pessoas. De algum modo as aulas de Filosofia fizeram você refletir sobre essas questões? Comente.

Apêndice D

AUTONOMIA PARA A VIDA

Um dos valores mantidos pela escola da escolha é a autonomia. Inclusive o que se espera é que, ao concluir o ensino médio, você tenha se tornado uma pessoa autônoma. Mas, você já parou para pensar o que é autonomia? É exatamente sobre isso que vamos falar em nossa roda de conversa desta semana.

A palavra autonomia é de origem grega, formada pela junção uma junção de *αὐτο*, *auto*, “de si mesmo” e *νόμος*, *nomos*, “lei”, ou seja, aquele que estabelece suas próprias leis ou que se autodetermina. Em Filosofia, autonomia é um conceito que determina a liberdade de indivíduo em gerir livremente a sua vida, efetuando racionalmente as suas próprias escolhas

Ilustremos como um exemplo: imagine dois irmãos, filhos de médicos. Eles foram matriculados pelos pais em uma faculdade, sendo obrigados assim a se formarem em medicina e a continuarem a tradição da família. Ser médico não era o projeto de vida de nenhum dos dois. Um queria ser ator de teatro e o outro queria ser psicólogo. Um deles, em respeito e consideração ao pai, abdicou do seu projeto e se tornou médico, conforme o determinado pelos pais; enquanto o outro, movido pelo desejo de realizar o seu projeto de vida, para desgosto dos pais, abandonou a faculdade de medicina e se formou em psicologia. Qual dos dois irmãos agiu de forma autônoma?

O oposto da autonomia é a heteronomia. A pessoa é heterônoma quando se sujeita às determinações de outra pessoa, de uma coletividade, de uma ideologia ou crença. A heteronomia não permite que a pessoa realize o seu projeto de vida, que se torne quem ela é. De fato, ela passa toda a sua vida realizando os projetos de outros, pensando, agindo e acreditando naquilo que os outros determinam.

O filósofo Nietzsche (1844-1900) entendeu a autonomia como sendo o ato de assumir a responsabilidade por sua existência. E, para descrever esse modo de vida autônoma, ele utiliza as metáforas do timoneiro e do viajante. Sobre isso leia o texto abaixo escrito por Nietzsche em 1872:

“Ao ser perguntado que natureza encontrou nos homens em todos os lugares, o viajante que viu muitos países e povos e vários continentes respondeu: eles têm uma propensão à preguiça [...] eles se escondem atrás de costumes e opiniões [...]. Quando o grande pensador despreza os homens, é a preguiça destes que ele despreza, pois é ela que dá a eles o comportamento indiferente das mercadorias fabricadas em série [...]. O homem que não

quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas’.

Toda alma jovem ouve este apelo dia e noite, e estremece; pois ela pressente a medida da felicidade que lhe é destinada de toda a eternidade, quando pensa na sua verdadeira emancipação: felicidade à qual de nenhum modo alcançará de maneira duradoura, enquanto permanecer nas cadeias da opinião corrente e do medo. E como pode ser desesperada e desprovida de sentido a vida sem esta libertação! [...]

Mas, ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência neste momento precioso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme a nossa própria medida [...]. Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento [...]. Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu [...]. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho.”⁴⁹

Portanto, segundo Nietzsche, ser autônomo é trilhar na vida o seu próprio caminho. É ser você mesmo, independentemente do que a família ou a sociedade diz que você deve ser. É elaborar e realizar o seu projeto de vida a partir da sua singularidade, tendo sempre em mente o lugar que você quer ocupar no mundo. É não se deixar dominar pela preguiça daqueles que pertencem às massas e jamais se esconder atrás de costumes, opiniões, crenças e pensamentos que não seus.

A esse indivíduo autônomo Nietzsche chama de “Espírito livre” ou “*Übermensch*” (além-do-homem). É um ser livre, criador dos seus próprios valores e do seu próprio modo de vida e por isso ele ama a sua vida e a afirma em sua totalidade (*amor fati*) a tal ponto de querer, se possível fosse, vivê-la infinitas vezes. Diante de tudo isso, mais uma coisa precisa ser dita: essa autonomia é para a vida. E cabe a cada um fazer a escolha fundamental que irá determinar o seu modo de ser no mundo, basta escolher por qual caminho irá trilhar: o da autonomia ou o da heteronomia. A escolha deve sempre ser sua.

⁴⁹ NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: SOBRINHO, N. C. de M (Org.). **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. P. 138-142)

Apêndice E

PROJETO DE VIDA E A ARTE DE TORNAR-SE QUEM SE É

Em 1908 foi publicada a autobiografia do filósofo Nietzsche (1844-1900), a qual ele intitulou *Ecce homo* e deu como subtítulo a expressão *Como alguém se torna o que é*. Trata-se de uma frase profundamente carregada de sentido que vai muito além da sua composição gramatical. Tornar-se quem se é resume o objetivo de todo o filosofar de Nietzsche, o qual, na escola da escolha, chamamos de projeto de vida.

Desde o seu primeiro dia nesta escola, quando você foi acolhido pelos jovens protagonistas, você foi convocado a elaborar o seu projeto de vida. E na roda de conversa anterior vimos que esse projeto precisa ser construído de forma autônoma. Na perspectiva nietzschiana, ser autônomo na elaboração e realização do seu projeto de vida é a arte de tornar-se quem se é.

Tornar-se quem se é, ao mesmo tempo constitui uma atividade filosófica e prática. Filosófica porque envolve reflexão, e prática porque essa reflexão leva à ação de assumir a responsabilidade sobre a vida. Mas, como estamos em constante transformação, tornar-se quem se é, é um processo que ocorre no percurso de uma vida. Não há meta a ser atingida nem modelo a ser seguido, só a imanência e seu constante devir. E nela só nos tornamos verdadeiramente quem somos quando trilhamos aquele caminho que ninguém pode por nós trilhar.

Para Nietzsche elaborar projeto de vida é um ato de transformação, de libertação e de criação de modos de vidas não gregárias, não subservientes, mesmo que para isso seja preciso pagar com a solidão de ser com os outros, não sendo jamais como os outros.

Projetar a vida é afirmá-la em sua totalidade, assim como ela é (*amor fati*) sem buscar para ela um sentido que esteja fora dela mesma. É não ser um ressentido que compulsivamente se abstém das alegrias do presente e as substitui pelo “re-sentir” as dores do passado. É, enfim, cuidar de si. Sobre isso leia os seguintes fragmentos de textos escritos por Nietzsche.

TEXTO 1

“*Viva a física!* – Quantas pessoas sabem observar? E, entre as poucas que sabem – quantas observam a si mesmas? ‘Cada qual é o mais distante de si mesmo’ é o que sabe todo escrutador das entranhas, para o seu próprio desgosto; e as palavras ‘Conhece a ti mesmo!’ são, na boca de um deus e dirigidas aos homens, quase uma maldade. [...] Nós, porém,

*queremos nos tornar aqueles que somos – os novos, únicos, incomparáveis, que dão leis a si mesmos, que criam a si mesmos! E para isso temos de nos tornar os melhores aprendizes e descobridores de tudo o que é normativo e necessário ao mundo: temos de ser físicos, para podermos ser criadores neste sentido*⁵⁰.”

TEXTO 2

“Neste ponto já não tem como eludir a resposta à questão de como *alguém se torna o que é*. E com isso toco na obra máxima da arte do cuidado de si mesmo – do *amor de si...* Pois admitindo que a tarefa, a destinação, o *destino* da tarefa ultrapasse em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do que perceber-se *com* essa tarefa. Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que é*. Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as ‘modéstias’, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além da tarefa. Nisto se manifesta uma grande prudência, até mesmo a mais alta prudência: quando o *nosce te ipsum* [conhece-te a ti mesmo] seria a fórmula para a destruição, esquecer-se, *mal entender-se*, empequenecer, estreitar, mediocrizar-se tornar-se a própria sensatez. [...] É preciso manter toda a superfície da consciência – consciência é superfície – limpa de qualquer dos grandes imperativos. Cautela inclusive com toda palavra grande, com toda grande atitude!⁵¹

Esses dois fragmentos de textos nos permitem vislumbrar, mesmo que palidamente, o que é e como se pratica a arte de cuidar de si. Assim como toda a filosofia de Nietzsche, essa arte é totalmente inseparável da *experiência*. Por mais que vivamos em sociedade, por mais que compartilhemos os mesmos ambientes e falemos o mesmo idioma, cada experiência não é mais do que vivência individual jamais comunicável em sua completude, por isso não há um passo a passo universalmente válido na arte de cuidar de si.

Dizendo de outro modo, a autonomia é essencial na elaboração do projeto de vida uma que, por mais que a sociedade diga o contrário, o projeto de vida de uma pessoa não serve para outra ou para todos. O projeto de vida que você está elaborando é o caminho no qual ninguém, exceto você, pode caminhar.

⁵⁰ NIETZSCHE, F.W. **A Gaia Ciência**. Tradução: Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. P. 222-224.

⁵¹ NIETZSCHE, F.W. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que se é. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. P. 45-46.

Apêndice F

AMOSTRA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

HANNAH

A filosofia tem papel primordial na formação de jovens protagonistas, através dela fomos inseridos e levados a refletir sobre um mundo de constantes evoluções: nosso próprio ser. Adquirimos conhecimentos sobre diversos conceitos filosóficos, estudamos e avaliamos diversos filósofos que muito contribuíram para a evolução do pensamento humano, e fomos incitados a conhecer e desenvolver autonomia nos tornando "espíritos livres" segundo Nietzsche, fomos convidados a nos auto conhecer e construir os caminhos que iríamos trilhar.

A construção do nosso projeto de vida foi também marco inicial da construção de nós mesmos enquanto pessoas. Ao longo de três anos aprendemos dentro da filosofia sobre como nos tornar seres autônomos, competentes e solidários. Refletimos sobre quem somos ,construímos nosso conceitos, princípios, definimos nossa moral, nosso valores, modo de vida ,buscamos respostas para nossas perguntas a fim de obter esclarecimentos sobre quem queremos ser, aprendemos a não nos limitar a opinião, crenças e pensamentos que não são nosso não nos deixando levar por massas, compreendemos que a vida é uma constante formação de nós mesmo e que tornar-se quem se é, é não só refletir mais agir e ser responsável por nossas ações.

Para o pedagogo Carlos Gomes da Costa, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social ,ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Concluimos o ensino médio tendo total noção de nosso papel social, nos tornamos jovens protagonistas de nossa própria vida, capazes, a filosofia fez de nós mentes pensantes criadores de conhecimento e não apenas replicadores, somos quem somos, trilhamos os caminhos que nós mesmos construímos, somos portadores de uma identidade única, peculiares, somos uma eterna construção baseada num conjunto de coisas que nos torna quem somos, seres autônomos.

LAURA

Autonomia é se governar por sua própria vontade, tomando suas próprias decisões, sem o auxílio de alguém, é ser independente. É a mesma coisa quando decidimos o que queremos ser para a vida toda, mas existem obstáculos que tentam fazer com que sigamos por outro caminho.

A maioria das vezes esses obstáculos podem ser a influência de amigos, e na maioria dos casos, da família. Como por exemplo, os pais que querem que os filhos exerçam a mesma carreira profissional que eles, muitas das vezes apenas para seguir o legado da família.

Muitos fazem a vontade dos pais nesse aspecto, achando que se escolher algo que goste pode acabar os magoando. Mas, na verdade, não pode ser assim. Quem escolhe o que não quer fazer para a vida toda pode acabar sendo um péssimo profissional naquela área, porque simplesmente não é o que realmente gosta.

Devemos ser autônomos e sempre tomarmos as decisões que nos fazem felizes, principalmente quando se refere a algo que talvez iremos fazer pelo resto da vida. Melhor ser feliz fazendo algo que gosta do que passar a vida toda sendo infeliz.

Para isso precisamos deixar claro o que queremos, sem pressa, alguns levam um tempo para descobrir o que realmente querem.

LORENA

A autonomia é primordial na vida de qualquer ser humano, pois ela mostra o que somos de verdade e isso é muito importante e cada vez se torna mais difícil viver o autogoverno sobre si, dentro de uma sociedade que ensina que se deve ganhar dinheiro. Sendo feliz ou não.

Infelizmente, em algumas escolas a filosofia não tem sido debatida, como deveria ser. Essa falta de posicionamento e reflexão filosófica causa danos, suprimindo o conhecimento dos alunos fazendo com que eles não tenham uma visão crítica sobre si e a sociedade ao seu redor.

A filosofia é o próprio pensar, o papel dela dentro da educação é gerar questionamentos e respostas. Observando os fatos, a filosofia é sim importante dentro da escola, gerando assim pessoas com capacidade de discernimento, se tornando adultos pensadores, capazes de decidir o próprio futuro.