

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
O DISCENTE E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE PERMANÊNCIA

Prof(a) Dra. Sandra Soares Della Fonte

Acadêmico Deonato Feltz Júnior

VITÓRIA, FEVEREIRO DE 2014

DEONATO FELTZ JÚNIOR

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
O DISCENTE E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE PERMANÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Educação Física
e Desportos da Universidade Federal do
Espírito Santo, como requisito parcial
para obtenção do grau de bacharel em
Educação Física.

Orientadora: Dra. Sandra Soares Della
Fonte.

VITÓRIA, FEVEREIRO DE 2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
O DISCENTE E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE PERMANÊNCIA

Deonato Feltz Júnior

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Educação Física.

Aprovado em ____ de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: **Profa. Dra. Sandra Soares Della Fonte (PPGEF-UFES)**

Membro Titular: **Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida (PPGEF-UFES)**

Membro Titular: **Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (PPGEF-UFES)**

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e ao meu pai, **Dona Neyde e “Seu” Deonato**, que sempre acreditaram em meu sucesso e me encorajaram a seguir em frente. O apoio de vocês foi fundamental para que eu conseguisse chegar até aqui. Sou muito grato pelo apoio emocional, financeiro e pela sabedoria de vida que vocês insistiram que eu incorporasse. **Graças a vocês, hoje eu sei: “O conhecimento dignifica o homem. Você é aquilo que você conhece”.**

A Dra. Sandra Della Fonte (**Sandrinha**), que tomou para si este projeto e este aluno, sempre acreditando que era possível pensar de formas diferentes, fazer diferente e caminhar numa direção diferente. Sandrinha, obrigado por todas as orientações, por todo afeto e por toda a compreensão que você dispensou a mim. Se você não tivesse acreditado em mim como você ousou acreditar, eu não teria tido a chance de crescer como eu cresci! Muito obrigado pelo exemplo do que é ser-professora e ser-orientadora. **Graças a você, hoje eu sei: “O bom mestre é aquele que incentiva seu pupilo a pensar de formas diferentes. Mesmo que isso signifique ensinar o pupilo a desconstruir as próprias ideias do mestre”.**

A **Julmar**, que se fez presente em todos os momentos da minha trajetória, sempre compreendendo que alguns momentos de ausência eram necessários para compor este trabalho. Sem você tudo teria sido muito mais difícil. **Graças a você, hoje eu sei: “A maior coisa que se pode aprender é como amar. E a melhor coisa do mundo é, em troca, amado ser”.**

A **Alessandro**, pelos diálogos que só me fizeram crescer e por toda a paciência que teve ao ler e reler o meu trabalho, desde o projeto até a versão final. Levarei sempre comigo seu “jeito carinhoso de ser”. **Graças a você, hoje eu sei: “A amizade verdadeira é aquela que nos torna ciosos da felicidade do amigo. Mesmo que, para isso, seja necessário entristecer momentaneamente o amigo”.**

A **Valéria**, que estava sempre disponível para me aconselhar e para me ouvir, mesmo quando o silêncio era o que tínhamos para falar. Os silêncios que compartilhamos foram essenciais para retomar o fôlego e seguir em frente. **Graças a você, hoje eu sei: “A amizade é um bem que floresce sempre linda, mesmo nas áridas areias do tempo”.**

A todos e a todas que acharam que eu era capaz e que me apoiaram: Obrigado pelo carinho, pelo afeto e por acreditarem em mim.

*Há um tempo em que é necessário abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos
Que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,
Teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

1 Resumo	6
2 Abstract	7
3 Introdução	8
3.1 Sobre o programa.....	10
4 Referencial Teórico.....	12
4.1 Fenomenologia: Sobre sua origem e sobre o percurso de Heidegger	12
5 Percurso Metodológico	15
6 Resultados e Discussão	16
6.1 Sobre as entrevistas... Ou desvelando sentidos a partir da fala	16
6.2 Eixo 1 – Autenticidade, Inautenticidade e Ser-com	18
6.3 Eixo 2 – Cuidado, Angústia e Educação	23
7 Considerações Finais	27
8 Referências	29

1 Resumo

Este trabalho indaga a compreensão dos sentidos produzidos e vivenciados pelos discentes que participam do Programa de Educação em Tempo Integral no município de Vitória (ES), a fim de compreender a forma como estes sentidos os levam a permanecer no programa. Busca-se também entender a relação entre os sentidos produzidos/vivenciados e o âmbito amplo das formulações políticas vinculadas a esse programa. Com essa proposta, tem-se o principal objetivo de evidenciar a construção de sentidos por parte do sujeito aluno em suas experiências vividas no programa como um dos elementos constituintes da orientação política do mesmo. Para que isso fosse possível, entrevistamos discentes que participam deste Programa neste município e analisamos as entrevistas à luz da Fenomenologia Existencial Heideggeriana. Percebemos que, no Programa, instaura-se uma dinâmica entre dois modos de ser – autenticidade e inautenticidade. Os sujeitos também remetem para a relação entre Cuidado e Educação, em que pese a necessidade de se buscar novas racionalidades para se pensar os processos formativo-educacionais a partir do Cuidado.

Palavras-chave

Educação; Fenomenologia; Cuidado; Angústia.

2 ABSTRACT

This work ask for meanings' understanding that are produced and experienced by students participating in the “Programa de Educação em Tempo Integral” at Vitória (ES – Brazil). Seek to understanding how these meanings lead them to remain in the program. Also seeks to understanding the relationship between the produced/experienced meanings and the broad scope of policy formulations linked to this program. We interview students participating this program and we construe the interviews with Heideggerian philosophy. We see in the program establish two ways of be – authenticity and inauthenticity. Also students refer to the relationship between care and education, being necessary to think new rationales for education thinking.

Key words

Education; Phenomenology; Care; Anguish.

3 Introdução

Este trabalho vem indagar a compreensão dos sentidos produzidos e vivenciados pelos discentes que participam do Programa de Educação em Tempo Integral no município de Vitória (ES), a fim de compreender a forma como estes sentidos produzidos e vivenciados os levam a permanecer no programa. Busca-se também entender a relação entre os sentidos produzidos/vivenciados e o âmbito amplo das formulações políticas vinculadas a esse programa. Ao indagar a produção de sentidos relativas à permanência de discentes neste Programa, tem-se como principal objetivo evidenciar a construção de sentidos por parte do sujeito aluno em suas experiências vividas no programa como um dos elementos constituintes da orientação política do mesmo.

Perguntar pelo sentido de permanecer neste Programa é também entender que a compreensão das relações existenciais que estes discentes estabelecem com este Programa pode nos permitir analisar aspectos relevantes para pensarmos as políticas públicas educacionais na contemporaneidade, partindo da compreensão do sujeito para compará-la ao que se está sendo pensado na esfera das políticas públicas educacionais. E essas relações existenciais podem ser compreendidas a partir do momento em que questionamos o seu sentido.

Assumindo a perspectiva fenomenológica heideggeriana, percebemos que questionar o sentido de algo se torna possível à medida que somos tomados pelo espanto. Espantar-se, nesta perspectiva, é colocar-se na dimensão de não-conhecer aquilo que é aparentemente tão familiar e, assim sendo, tão conhecido. Pois aquele que julga *a priori* ter todas as respostas não pode *des-cobrir* (aquilo que está encoberto) e tão pouco *des-velar* (pois a verdade se apresenta de forma velada). Entendemos que a nossa busca por novas respostas e por novas possibilidades significa, inevitavelmente, um retorno às origens, pois o espanto nos conduz ao porquê de todas coisas. Nisto talvez resida o sentido da própria fenomenologia como um *retorno às coisas mesmas* (HUSSERL, 2002). Assim, entendemos que conhecer e espantar-se são estados de espírito semelhantes.

O sentido é a mola propulsora da existência humana, pois “sentido representa, por um lado, uma direção para a qual estamos nos dirigindo, um rumo e, por outro, o modo como nos direcionamos para este horizonte, o modo como nos sentimos nessa direção” (SODELLI, 2008, p. 212). O sentido está intrinsecamente relacionado com a forma como o ser humano cuida e sente as coisas do mundo (deve-se compreender por cuidado, neste caso, uma abertura ontológica do ser homem, ou seja, as infinitas possibilidades de ser).

Para Heidegger (2008, p. 208), “sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão¹”. Dessa forma, entender os sentidos de permanência e evasão que são produzidos pelo público-alvo desse programa é também compreender as relações que esse mesmo público estabelece com algumas esferas sociais, tais como: educação, lazer, esporte, cultura, arte, pois seriam essas as ofertas que, a princípio, o programa estaria disponibilizando para esses discentes. Essa discussão é uma questão política que se coloca. Não política no sentido partidário, mas política no sentido de perceber que educar é um ato que visa transformações sociais, pois educar traz uma dimensão ética e comunitária (cf. FREIRE, 1996).

Para responder aos questionamentos feitos neste trabalho, recorreremos ao pensamento fenomenológico-existencial do filósofo alemão Martin Heidegger (2008), em específico sua obra de maior destaque: *Ser e Tempo*. Em *Ser e Tempo*, Heidegger nos aponta algumas possibilidades para compreender que as respostas que buscamos neste trabalho não estão em aspectos estruturais do Programa, mas, sobretudo, o que buscamos desvelar neste trabalho só pode ser feito a partir da existência destes discentes. Entendemos a existência como uma “dinâmica de contínua estruturação em que se trocam os estados, as passagens e os lugares” e também como aquilo que designa “toda riqueza de relações recíprocas entre *presença* e ser, entre *presença* e todas as entificações, através de uma entificação privilegiada, o homem” (SCHUBACK in HEIDEGGER, 2008, p. 562).

Diante do exposto, as perguntas-problemas que orientam este trabalho são: que sentidos são vivenciados por esses jovens no cotidiano do Programa de Educação em Tempo Integral realizado nas escolas municipais de Vitória (ES) que os leva a permanecer no Programa? Quais os desdobramentos que esses sentidos trazem para a avaliação desse Programa Educacional?

Assim, para desvelarmos estes sentidos produzidos e vivenciados pelos discentes, tomamos como objeto o discurso deles para alcançarmos nosso objetivo. Para termos noção da totalidade deste Programa no município de Vitória (ES) decidimos entrevistar três discentes por macrorregião, totalizando doze participantes neste trabalho, sendo Vitória dividida em quatro macrorregiões. Em termos metodológicos, as entrevistas se caracterizaram

¹ Compreender, para Heidegger, não se refere somente ao processo linguístico de decodificação de mensagens, mas, sobretudo, à atribuição de sentidos ao mundo, às coisas do mundo e a si mesmo. Compreender é o modo como nos movimentamos no mundo. Todo movimento humano é compreensão.

como semi-estruturadas na forma de conversa (cf. BONI; QUARESMA, 2005), onde o objetivo era discorrer sobre as experiências deles no programa e o sentido que eles atribuíam a estas. As entrevistas foram gravadas e transcritas para receberem o tratamento adequado. Após transcritas, construímos as categorias de análise pela técnica de Bardin (1995) conhecida como Análise de Conteúdo.

3.1 Sobre o Programa

O Programa de Educação em Tempo Integral se constitui como política pública de caráter educacional, visando à ampliação da jornada escolar por meio da oferta de atividades variadas no contraturno escolar para crianças em vulnerabilidade social. Alguns discentes são submetidos a esse regime educacional quando a escola, juntamente com a família, decide que é necessária uma extensão da carga horária por ocasião desta vulnerabilidade.

Em pronunciamento no dia 12 de março de 2012 em seu programa semanal de rádio *Café com a Presidenta*, a Presidente Dilma Rousseff afirmou que:

[...] dobrará o número de escolas da rede pública que funcionarão em tempo integral até o fim deste ano, medida prevista dentro do programa Mais Educação. A previsão é de 30 mil escolas funcionando o dia todo. Segundo Dilma, atualmente 15 mil escolas, que beneficiam 2,8 milhões de estudantes do 1º ao 9º ano, já funcionam em tempo integral com “atividades orientadas, que vão desde o acompanhamento das tarefas escolares até a prática de esportes, aulas de artes e informática”. “Até o fim do ano, o Mais Educação estará em 30 mil escolas públicas. Vai, aí, alcançar 5 milhões de estudantes em todo o Brasil, inclusive na área rural. Isso significa que vamos alcançar a meta que tínhamos para 2014”, afirmou a presidente. Ela anunciou ainda uma meta para 2014, que é chegar a 60 mil escolas com atendimento em tempo integral (PORTAL APRENDIZ, 2012).²

A Presidente Dilma Rousseff está se referindo ao Programa Mais educação, que, recentemente, foi acoplado ao Programa de Educação em Tempo Integral nos municípios. Assim sendo, este Programa vem ganhando expressividade e legitimidade pelas ações políticas e vem também tornando mais complexa a sua rede estabelecida com outras instâncias do poder público.

Cavalieri (2009) nos faz lembrar que a ampliação do tempo escolar está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e aponta dois paradigmas de implementação desse programa em âmbito nacional: *o aluno de tempo integral* e *a escola de tempo integral*.

² Disponível em: < <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/03/12/dilma-diz-que-dobrara-escolas-em-tempo-integral-ate-o-fim-do-ano/>> Acesso em: 09/12/2013.

O primeiro modelo busca articulações e também parcerias com instituições sociais extraescolares que disponibilizem atividades variadas para os alunos no contra turno da escola, preferencialmente fora desta. A ênfase estaria na demanda de ofertas de atividades variadas, valendo-se de parcerias, articulações multissetoriais e o apoio de profissionais não pertencentes ao espaço escolar. Já o segundo modelo prima por investir em alterações na infraestrutura escolar para que o espaço comporte alunos e professores em turno integral, tendo como ênfase a vivência institucional diversificada com a adesão de mais equipamentos e profissionais com diversas especialidades gerando um fortalecimento da unidade escolar.

De acordo com o Documento Orientador do Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória (ES), a educação integral é uma alternativa que a rede de ensino buscou para diminuir a evasão escolar e para colocar a criança e o adolescente num espaço onde possam receber a atenção e a supervisão adequada, pois na escola passam a ter uma supervisão da equipe do Programa de Educação em Tempo Integral que é composta por um coordenador, um integrador social e um estagiário, por turno, e da equipe pedagógica, juntamente com as famílias (PMV, 2007). Parece que, no caso da PMV - ES, o programa atua dentro do paradigma de “aluno em tempo integral”, pois o programa prima por estabelecer conexões com outras instituições sociais (unidades de saúde, assistência social, clubes esportivos) para garantir ao discente a educação em tempo integral.

Em um artigo de revisão de literatura, Matias (2009) se propõe a verificar o que temos produzido de conhecimento sobre a educação em tempo integral dentro do campo da psicologia educacional (em específico nos periódicos: “Psicologia: Teoria e Pesquisa”; “Psicologia: Reflexão e Crítica”; “Psicologia Escolar e Educacional”) e percebe que, no campo da psicologia educacional brasileira, ainda temos um universo teórico a ser explorado. O autor conclui que “o estudo sobre as atividades extracurriculares e escolas de tempo integral ainda é embrionário no Brasil e que urge a realização de pesquisas empíricas sobre atividades extracurriculares no País” (MATIAS, 2009, p. 120).

Embora muitos esforços sejam empreendidos na busca pela compreensão desse fenômeno e muitos lugares teóricos sejam revisitados nessa empreitada, a avaliação desse programa a partir dos sujeitos diretamente envolvidos nele compõe uma lacuna que nos tem inquietado ante a literatura científica. Em outros termos, consideramos que as vivências que esses sujeitos possuem, assim como a forma pela qual conferem significado a essa vivência, podem compor os vários esforços de análise e julgamento dos méritos e dos limites da concretização desse imperativo legal.

4 Referencial Teórico

Nossa escolha foi pela Fenomenologia Existencial Heideggeriana. Faremos um breve histórico do nascimento da fenomenologia com Edmund Husserl e depois passaremos para as considerações sobre a filosofia de Martin Heidegger.

4.1 Fenomenologia: Sobre sua origem e sobre o percurso de Heidegger

A fenomenologia nasce com o filósofo Edmund Husserl, nascido na Maravia (antiga Tchecoslováquia) em 1859 e falecido em 1938. Aos 19 anos, Husserl ingressa na Universidade de Berlim para estudar matemática, filosofia e análise matemática. Aos 25 anos, Husserl deixa Berlim e vai estudar filosofia em Viena sob a orientação do ex-dominicano Franz Brentano. Em Viena, Husserl recebe de seu mestre o conceito aristotélico-tomista de intencionalidade³ do conhecimento. O desejo de Husserl era de fundamentar a ciência com um alicerce mais profundo do que o psicologismo da época, isto é, contestar a simples descrição do comportamento humano na atividade do conhecimento. Para Husserl, a psicologia não podia fundamentar as regras lógicas e universais, pois não passava de um elenco de fatos repetidos, empiricamente observados; eram apenas fatos físicos, e os fatos físicos, exteriores, são governados por relações casuais. Esta busca pela cientificidade absoluta fez com que Husserl não aceitasse as ciências de olhos fechados. (cf. BUSSOLA, 2002)

Na sua busca da cientificidade absoluta, ele procurou buscar o fundamento da ciência além da mesma ciência. Foi assim que ele se devotou à filosofia, a única “ciência do rigor”, pois só ela se autofundamenta e não busca em outras ciências os seus fundamentos, sendo portanto a única que está na base das demais ciências, sejam empíricas ou puras, fornecendo-lhes os fundamentos primordiais (BUSSOLA, 2002, p. 64-65).

Husserl nos apresenta em seu projeto filosófico o problema da *intersubjetividade*, isto é, se a intencionalidade (o “tender para algo”) é constitutivo da consciência, significa que não existem duas consciências iguais partindo de um idêntico objeto; em linhas gerais, não existem dois mundos de consciência pessoal idêntica. Percebemos, então, que o conhecimento (ato de conhecer) não é um problema que diz respeito ao sujeito, como até pouco tempo se julgava. Ele é também algo que diz respeito ao objeto visado pelo sujeito e um problema que

³ Este conceito é a chave para a compreensão da filosofia de Husserl. Em linhas gerais, podemos compreender este conceito como sendo uma atitude filosófica em que o sujeito é convidado a descartar todas as ideias pré-concebidas acerca de um fato e se aproxima dele para aceitá-lo como é, com pureza de alma. Nesse caminho, sua consciência se torna **intencionalidade**, que significa ‘consciência de alguma coisa’, que, melhor analisada, não é outra coisa senão uma atividade construída pelos atos de imigração, percepção, volição, pensamento, desejo, etc.; com os quais ele atinge e visa algo. (cf. BUSSOLA, 2002)

inclui sujeito e objeto – juntamente. “Mais do que nenhum outro aspecto da filosofia, a fenomenologia nos leva à ética da consciência humana, fundamentando uma realidade que só era deixada à religião por ser considerada problema teológico” (BUSSOLA, 2002, p. 69).

Mas também a fenomenologia é a restauração de uma filosofia que promove o encontro do homem com o mundo, não na esteira do racionalismo ou do materialismo, e sim a partir de uma nova concepção de consciência: a intencionalidade, que é um novo mundo e também entre o homem e o mundo, fato este que constitui uma síntese entre a imanência e a transcendência e constitui também uma crítica para os idealistas que reduzem o mundo a um feixe de representações subjetivas; uma crítica para os racionalistas que nos acostumaram por muitas décadas a viver no mundo do discurso científico desligado da experiência da realidade da vida; e uma crítica para os materialistas e naturalistas que interpretam a consciência segundo esquemas físico-mecânicos, ou seja, constituída de reações físico-químicas (BUSSOLA, 2002, p. 69).

Quando consideramos a existência do ser humano, podemos perceber que ela foge a qualquer tentativa de abstração e não é esgotável em fórmulas ou em definições. Como então, expressá-lo adequadamente? A fenomenologia se presta a isso de forma espetacular, pois a descrição fenomenológica permite aproximação da existência do homem e a compreensão dela a partir do singular.

O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) foi o primeiro a introduzir a metodologia fenomenológica dentro do Existencialismo. O núcleo do existencialismo é evidenciar a ideia de existência, que assim torna-se o dado e o fato primeiro a ser estudado. Evidentemente fala-se da existência do homem, pois só o homem pode existir. As coisas são coisas: identificam-se consigo mesmas e são eternamente paradas, não podendo criar para si um ideal e perseguí-lo. O homem, diferentemente, é liberdade! Sendo um projeto (possibilidade de criação), o homem tem a chance de se fazer a medida que resolve perseguir o ideal que faz de si!

Nesta perspectiva, a Fenomenologia Existencial de Heidegger nos permite abordar um tema muito amplo: o da historicidade considerada na filosofia como unidade de medida de tudo que é humano e como única possibilidade de entender as ações do homem e o mesmo homem como subjetividade no sentido cartesiano, pois

(...) se os gregos e os escolásticos consideravam o homem um contemplador do cosmos, quase um ser que se inebriava na contemplação do universo, colocando-se, porém, fora dele, com Descartes o homem torna-se o próprio objeto do seu conhecimento: sujeito da ciência e das suas transformações, sujeito da história que é feita por ele, mas também com ele e para ele. Assim a história se torna obra de suas mãos (e não obra de um ‘senhor’ colocado fora dela) e ele quer assumir o seu comando e sua direção (BUSSOLA, 2002, p. 73).

O humano sabe que nada adianta esperar algo de alguém que esteja fora de sua história. Este é o conceito básico do Existencialismo que, fundindo-se a metodologia fenomenológica

de Husserl, vem dar nova dimensão à atividade humana. Dessa forma, o conceito de historicidade torna completo o conceito de homem porque, se de um lado ela decorre do que o homem é, e do que ele faz, do outro ela o faz existir como ser e agente criador. Nem só corpo, nem só alma, mas um espírito corporificado ou, como queiramos, um corpo vivificado pelo espírito. Dessa maneira, Heidegger também avança dentro de seu pensamento, pois ‘corrige’ um erro do Existencialismo, pois onde o Existencialismo apenas salienta a presença do indivíduo, o Fenomenalismo salienta também a presença necessário do ‘outro’, construindo assim um interrelacionamento capaz de dar sentido mais pleno à noção de historicidade, já que a solução do paradoxo da intersubjetividade é obra não de inteligência abstrata e sim de vontade: então, é tarefa para uma vida.

5 Percurso Metodológico

Para encontrarmos os sujeitos desta pesquisa, fizemos um mapeamento de todas as escolas públicas de ensino fundamental municipais de Vitória que faziam parte do Programa de Educação em Tempo Integral. A cidade de Vitória é dividida em quatro (4) macrorregiões e, para obtermos uma amostragem interessante das realidades vividas pelas quatro macrorregiões, fizemos um sorteio com o nome de todas as escolas de cada macrorregião e selecionamos uma escola inserida em cada macrorregião. De cada escola, pedimos autorização aos coordenadores para entrevistarmos três alunos que estivessem no Programa a mais tempo. Como critério, foi estabelecido que o tempo mínimo de permanência teria de ser pelo menos de 3 anos. Em algumas escolas havia mais de 3 alunos que estavam a mais de 3 anos e, assim sendo, fizemos um sorteio para selecionar aqueles que fariam a entrevista conosco.

Foi feita uma única entrevista com cada um dos doze discentes selecionados, gravada em áudio e transcrita na íntegra, nos moldes de entrevista semi-estruturada. Assim sendo, fizemos uso de um questionário que combinava perguntas abertas e fechadas, onde nossos sujeitos tiveram a oportunidade de discorrer sobre a temática proposta. Nossa opção por este tipo de entrevista se justifica pela intenção de propor um aprofundamento e uma melhor amostragem de nossa população. A técnica de entrevista semi-estruturada também se torna interessante por permitir uma certa elasticidade quanto à duração, permitindo, dessa forma, uma cobertura mais profunda de determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e entrevistado favorece as respostas instantâneas (cf. BONI; QUARESMA, 2005). Este tipo de entrevista também permite uma abertura (confiança) maior entre entrevistador e entrevistado, permitindo, assim, que se toque em assuntos mais delicados ou constrangedores.

Após transcritas, as entrevistas receberam o tratamento através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000). “Na análise de Conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades do texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem” (CAREGNATO; MUTTI, p. 682, 2006). A análise categorial funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos. Assim sendo, para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Dessa forma, fizemos a categorização das falas de nossos estudantes e, a partir disso, surgiram dois eixos de discussão que serão apresentados a seguir.

6 Resultados e Discussões

O que segue neste capítulo é a articulação de nosso referencial teórico com as entrevistas realizadas com os discentes que aceitaram fazer parte dessa pesquisa.

6.1 Sobre as entrevistas... Ou desvelando sentidos a partir da fala

*O poema quer o Outro, precisa desse Outro, precisa de um parceiro.
Ele o procura, adequa-se a ele. Cada coisa, cada pessoa é um poema que se dirige ao Outro, figura desse Outro.*

Paul Celan

A linguagem assume em *Ser e Tempo* de Heidegger (2008) um lugar de destaque em suas reflexões, embora defenda-se que somente em textos mais tardios este filósofo irá desenvolver esta temática de forma mais amadurecida. Heidegger parte, em *Ser e Tempo*, de uma crítica ao entendimento da linguagem como “[...] instrumento do qual o animal racional dispõe a fim de comunicar informações a seu respeito e sobre o estado e as coisas do mundo” (DUARTE, 2005, p. 131). O filósofo entende a linguagem a partir de uma concepção metafísica de abertura, “[...] seja a abertura propiciada pela apropriação silenciosa de si-mesmo [...] seja a abertura (*Offenheit*) pensada como a clareira do ser (*Lichtung des Seins*)” (*idem*).

Neste sentido, a linguagem aparece no pensamento de Heidegger como um caminho para o acolhimento do ser, e, conseqüentemente, esta meditação heideggeriana “[...] traz consigo implicações de caráter ético, pois permite pensar a possibilidade de um genuíno acolhimento do outro. No período da ontologia fundamental, o acolhimento do ser próprio possibilita uma apropriação do dizer e da escuta que, por sua vez, torna possível o acolhimento do outro com quem coexistem no mundo” (DUARTE, 2005, p. 132-133). Assim, podemos afirmar que o exercício de escuta deste trabalho se caracteriza como um caminho para o acolhimento do outro em suas experiências vividas, onde a escuta do outro traz a nós a possibilidade de compreendê-los. “É na escuta em sentido próprio, que pressupõe o silêncio atencioso, que o ser-aí se manifesta como genuinamente aberto a seu ser mais próprio, bem como se abre de maneira mais própria ao outro, compreendendo-o não como um ente meramente presente, mas enquanto outro ser-aí que ele é” (*idem*, p. 140-141).

Para Heidegger (2008, p. 223), “A fala é a articulação da compreensibilidade”. Partindo dessa afirmativa, entendemos que escutar o que nossos sujeitos estão a nos dizer é

também perceber a compreensão que eles têm de suas experiências cotidianas dentro do Programa de Educação em Tempo Integral e, acima de tudo, os sentidos produzidos/vivenciados por eles nesse espaço para que lá permaneçam. “A fala é a articulação significativa da compreensibilidade do ser-no-mundo, a que pertence o ser-com, e que já sempre se mantém num determinado modo de convivência ocupacional” (*idem*, p. 224). Acreditamos ser importante dar voz a estes discentes, pois “Na fala, a presença se pronuncia” (*idem*, p. 225). Este pronunciamento da presença (*Dasein*) é muito caro neste trabalho, pois como modo de ser do próprio homem, faz-nos enxergá-lo em sua “essência⁴”. E é na essência que encontramos as possibilidades de desvelamento a que este trabalho se propõe.

Conforme supracitado, nossos sujeitos compõe um quadro de 12 entrevistados que responderam a um questionário de 13 perguntas sobre sua trajetória no Programa de Educação em Tempo Integral. Dos entrevistados, 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A maior parte deles têm entre 10 e 11 anos (35%), seguido pelo grupo de 12 a 13 anos (25%), 14 a 15 anos (20%) e 08 a 09 anos (20%). A grande parte destes sujeitos está no Programa há mais de 4 anos (75%), e os outros estão a 3 anos (25%)⁵.

O que se segue a partir daqui é a discussão travada sobre as entrevistas com nossos sujeitos a partir de dois eixos principais – Autenticidade, Inautenticidade e Ser-com; Cuidado, Angústia e Educação. Estes eixos não foram escolhidos aleatoriamente, antes são resultados dos sentidos que buscamos desvelar ao longo de nosso trabalho. As perguntas que orientaram a nossa busca na elaboração deste trabalho acabaram nos conduzindo a estes dois eixos, onde o primeiro nos mostra a dinâmica de tensionamento entre um e outro modo de ser a partir do envolvimento com o Programa de Educação em Tempo Integral e o segundo eixo nos leva a problematizar as próprias bases da Educação, a orientação política dos programas educacionais, bem como as racionalidades que os sustentam.

⁴ Fugimos, aqui, do termo essência como algo simplesmente dado presente em um plano abstrato superior (mundo das ideias) como nos diz Platão. Neste trabalho, busca-se as essências como algo relacional, ou seja, como algo não fixo, mas que é dado em uma determinada estrutura. Assim sendo, a essência de algo muda de acordo com a relação que o *Dasein* estabelece com o ente a qual esta essência pertence.

⁵ Dados obtidos juntos aos alunos em entrevista. Resposta a primeira questão “Há quanto tempo você está no Programa”?

6.2 Eixo 1 – Autenticidade, Inautenticidade e Ser-com

Para tentarmos perceber a significação que os discentes atribuíam a sua inserção no Programa questionamos: “Por que você acha que você foi incluído no Programa”? Esta pergunta pode, a princípio, parecer ingênua e de resposta óbvia, mas surpreendemo-nos sobremaneira com algumas respostas, pois embora existam procedimentos que regulem a entrada e a permanência dos discentes dentro do Programa, o que nós enxergamos ao entrevistar as crianças foi que elas não se enxergam a partir dos “rótulos” que o Programa poderia inserir-lhes. Ou seja, o Programa direciona-se para as crianças ditas em ‘vulnerabilidade social’ e isso, como apontado em vários estudos, poderia estigmatizar as crianças que no Programa fossem inseridas. Todavia, não é a partir deste estigma que os discentes que já há mais de três anos estão no Programa se enxergam.

Os discentes entrevistados sinalizaram algo que parece apontar para o lugar da mulher na sociedade. Ao serem questionados sobre o motivo de sua inclusão, alguns responderam que foram inseridos no Programa porque a mãe trabalha e eles não têm com quem ficar em casa. Embora hoje tenhamos um movimento intenso em defesa dos direitos das mulheres, parece que os discentes ainda estão sinalizando que cuidar dos filhos é ‘coisa de mãe’. Nenhum deles nos disse que estava no Programa porque o pai precisa trabalhar, mas em várias respostas tivemos a sinalização de que parece que é a mãe a responsável pelos filhos. Neste sentido o Programa aparece, então, como uma forma de compensação da ausência ‘de quem cuide deles’.

Partindo dessas reflexões, o Programa aparece para essas crianças independentemente de sua vontade, é o curso da vida, a conjuntura em qual ela se insere que irá integrá-la neste lugar. Heidegger parece apontar para algo que surge nas respostas dessas crianças: o modo de vida inautêntico. Este modo de ser-si mesmo é marcado pelo que Heidegger irá denominar de impessoal, “[...] o modo cotidiano de ser-si mesmo, cuja explicação torna visível o que se poderia chamar de sujeito da cotidianidade, a saber, o impessoal” (2008, p. 169). Domínio de todos e de ninguém, o impessoal se manifesta como a possibilidade do *Dasein* afastar-se de si mesmo para experienciar a cotidianidade, para viver suas ações regidas pela imposição cultural de condutas morais e sociais. Domínio de todos porque todos têm acesso ao domínio do impessoal, a saber: as condutas esperadas e prescritas pelas normas da vivência em sociedade. Mas domínio de ninguém porque essas regras, ao falarem de todos, não se referem a ninguém em específico, tornam o *Dasein* objeto de controle, ao promover um discurso sobre todos acaba homogeneizando a experienciação do *Dasein* ser e estar no mundo.

Pensando nas respostas de nossos sujeitos, percebemos claramente que a entrada deles no Programa se deu de forma inautêntica. “O inautêntico se baseia no real. Na realidade posta e disponível que é recebida como um dado objetivo, procurando apenas responder a ela” (PIZZOLANTE, 2008, p. 78). Isso é tão claro na resposta de alguns, pois não conseguem atribuir a nada em específico a sua inserção no Programa.

Não sei, porque eu acho que eu tava precisando eu acho. EU: Precisando por quê? Não sei, quiseram me colocar mesmo. (Sujeito 6 – resposta a segunda questão)

Mas é interessante notar que, embora a inserção deles tenha sido feita à revelia de sua vontade, hoje todos assumem o Programa como algo importante em sua vida e como um meio de ter experiências que, talvez, eles não teriam:

No início porque minha mãe precisa trabalhar e agora é mais porque eu gostei mesmo, porque tem oportunidades que antes eu não tinha, ir em lugares que minha mãe não podia me levar. É mais por isso agora e também porque eu comecei a fazer esportes, emagreci muito também desde a época que eu era daqui e é isso. (Sujeito 2 – Resposta a segunda questão)

Quando questionados sobre as suas sensações ao saberem que fariam parte do Programa, os discentes nos fizeram perceber algo muito interessante: a felicidade que se inaugura por fazer parte do Programa. Com exceção de dois sujeitos, todos disseram que se sentiram muito bem, felizes e animados com a inserção no Programa de Educação em Tempo Integral. Em específico, a resposta do sujeito 1 nos fez perceber algo que parece ser a chave para se compreender as respostas que sinalizaram boas sensações:

ah, eu me senti feliz, pois todos era amigos, é tipo, qual é a palavra? Eles me acolheram, eles brincavam comigo, os professores me ajudavam, os alunos eles brincavam comigo na época e os professores me ajudavam nas coisas nas dificuldades.

Sentir-se acolhida pelos outros parece apontar para a capacidade humana que Heidegger chama de ser-com (*Mitsein*). O que Heidegger quer dizer utilizando a expressão ser-com é que “[...] nunca se dá um ser ou modo de ser isolado. Todo ser é sempre ser-com; mesmo na solidão e isolamento, a presença é sempre co-presença (*Mitdasein*), o mundo é sempre mundo compartilhado (*Mitwelt*), o viver é sempre convivência (*Miteinandersein*)” (SCHUBACK in HEIDEGGER, 2008, p. 571). Ser-com é, por definição, uma determinação existencial da *presença*.

Estamos no mundo e os entes intramundanos vêm ao nosso encontro, aparecem a nós pela sua manualidade e como seres simplesmente dados. Diferentemente desses entes, cuja

presença se diferencia por estabelecer com o ser uma relação de ser ao ser (sendo), um ente que é *presença* também vem ao nosso encontro, surge diante de nós. Os outros! “São como a própria *presença* liberadora – são também *co-presenças*” (HEIDEGGER, 2008, p. 174). Heidegger vem mostrar que não há possibilidade de se separar o eu do outro, pois “Os ‘outros’ não significam todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, não se consegue propriamente diferenciar, são aqueles entre os quais também se está” (*idem*). Este encontro entre uma *presença* e outra, diz Heidegger (2008, p. 175), “[...] não se dá numa apreensão prévia em que um sujeito, de início e simplesmente dado, se distingue dos demais sujeitos, nem numa visão primeira de si onde então se estabelece o referencial da diferença. Eles vêm ao encontro a partir do *mundo* em que a *presença* se mantém, de modo essencial, empenhada em ocupações guiadas por uma circunvisão”.

Inclusive, uma fala muito recorrente entre os discentes entrevistados diz respeito sobre a forma como o Programa propicia momentos de convivência com os amigos fora do ambiente regular de ensino e como isso se mostra prazeroso para eles. O sujeito 2 nos acrescenta que o Programa é um espaço em que ele pode conviver com as diferenças dos seus colegas e, a partir disso, ser si-mesmo e estabelecer uma relação com a diferença pautada na alteridade, onde Ser-com o Outro não significa perder-se ou anular-se, mas (re)fazer-se numa dinâmica de existir onde o diálogo é fundamental para a própria construção de si dentro de uma coletividade.

Sobre isto, o filósofo alemão acrescenta: “Numa primeira aproximação e na maior parte das vezes, a presença se entende a partir de seu mundo e a co-presença dos outros vem ao encontro nas mais diversas formas, a partir do que está à mão dentro do mundo” (HEIDEGGER, 2008, p. 176). Ou seja, a *presença* dos outros nunca chega a nós como pessoas simplesmente dadas. “O outro vem ao encontro em sua co-presença no mundo” (*idem*). Por essa razão, “Dentro do mundo, essa co-presença dos outros só se abre para uma presença e assim também para os co-presentes, visto que a presença é em si mesma, essencialmente, ser-com” (*idem*).

Heidegger aponta a diferença entre a relação estabelecida com os entes intramundanos e com o Outro que também é presença como nós. Com os entes, diz Heidegger, ocupamo-nos, mas com outra presença como nós nos preocupamos. Neste sentido, Heidegger vai nos dizer que devemos interpretar o fenômeno da preocupação do ser-com a partir do Cuidado. A preocupação com o Outro pode assumir duas possibilidades extremas, embora existam

híbridos entre um extremo e outro. A preocupação pode “[...] retirar o “cuidado” do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, saltando para o seu lugar. Essa preocupação assume a ocupação que outro deve realizar” (HEIDEGGER, 2008, p. 178). Neste extremo, a preocupação faz com que o outro se torne “[...] dependente e dominado mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado” (*idem*).

Todavia, ser-com o outro pode desvelar uma preocupação que não visa a substituir o outro, mas salta antecipando-se a ele, isto é, “[...] não para retirar-lhe o cuidado e sim para devolvê-lo como tal” (HEIDEGGER, 2008, p. 177-8). É aqui que aparece a preocupação como o Cuidado propriamente dito, isto é, à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa, pois esta preocupação ajuda o outro a tornar-se, em seu próprio Cuidado, transparente a si mesmo e livre para ele.

Portanto, ao dizer que sentiu-se acolhido pelos outros dentro do Programa, o sujeito 1 corrobora com as assertivas propostas em *Ser e Tempo* de Heidegger sobre o modo de ser do homem junto aos outros no mundo e desvela para nós a relação de Cuidado (*Sorge*) que é estabelecida entre ele e os outros diretamente envolvidos no Programa naquela escola. Ao dizer que os professores a ajudavam a superar as dificuldades nos parece que havia ali uma preocupação pautada no Cuidado, onde ao “devolver” o Cuidado para o próprio sujeito, instaura-se um movimento de busca por si, por seu próprio sentido. Instaura-se a liberdade! Desenvolveremos mais a noção de Cuidado no segundo Eixo de discussão deste trabalho.

Um dos questionamentos feito aos discentes era se o programa correspondia às expectativas que eles traziam consigo antes de serem inseridos. Todos os que responderam que esperavam que o Programa seria uma boa coisa para si nos disseram que, de fato, o Programa correspondia às expectativas deles. Já os que sinalizaram anteriormente que esperavam que o Programa seria algo desagradável nos disseram que esse sentimento foi superado ao longo do caminho. Isso parece nos mostrar que, apesar das inúmeras críticas que o Programa de Educação em Tempo Integral tem recebido ao longo de sua história, os discentes que dele participam sinalizam ter boas memórias acerca do tempo vivido nas atividades propostas pelo Programa.

Obviamente este trabalho não dá conta de afirmar que isso acontece porque o Programa é pautado em ações positivas ou negativas para essas crianças, mas podemos afirmar que, se isso acontece de fato, precisamos compreender melhor a lógica e a operacionalidade das ações desenvolvidas no Programa de Educação em Tempo Integral para entendermos como fazer para que os discentes possam se encontrar e se (re)conhecer na área

educacional. Provavelmente este tema será desenvolvido e analisado em pesquisas futuras a esta.

Outra questão indagava o motivo que os levava a permanecer no Programa. De certo modo, os motivos sinalizados nesta questão já estão apontados em questões anteriores a esta. Alguns sinalizaram que gostavam de ficar no Programa porque ele se configurava como um espaço a mais para brincar, para ficar próximo dos amigos. Outros também sinalizaram que gostavam da relação estabelecida entre eles e os professores e que isso produzia sentidos para permanecerem no Programa. Outros alunos sinalizaram que as práticas corporais ofertadas no cotidiano do Programa eram fundamentais para que eles permanecessem.

Dois dos discentes entrevistados nos disseram que não sabiam o motivo de sua permanência no Programa. Não conseguir atribuir a nada em específico a sua permanência em algum tempo-espaço parece ser prova de que as experiências vivenciadas ali não foram significativas e o sentido de permanecer ali, caso exista, encontra-se fora da *presença*. Estamos falando novamente sobre uma forma de ser da *presença* que julgamos ser potencialmente problemática quando tratamos de questões específicas relacionadas à Educação pautada no Cuidado – a inautenticidade. O modo de ser inautêntico é pautado na convivência com a mediania cotidiana, é onde se responde à realidade imediata e imposta procurando sempre se adequar a ela.

Para Pizzolante (2008, p. 74)

“O homem desde sempre encontra-se lançado num mundo, na qual convive com os outros. A convivência com o outro coloca o homem numa posição de afastamento de si, ou seja, cria-se espaço para uma projeção exterior, um intervalo onde não se é em sentido próprio, mas que se permite a abertura da relação com o outro, como se o outro lhe roubasse o centro. Este domínio da opinião pública se dá de forma surda, sem que se dê conta. É o domínio do impessoal, do tido como correto, do apenas, do apenas cumprimento dos deveres, da dedicação banal ao cotidiano. O que publicamente se espera, mas que não tem rosto, não se define como sujeito, é o amorfo, o impessoal. O homem apenas repete o que se espera dele, repete as mesmas opiniões, e quer ver apenas o já visto, que não representa nenhum risco. O novo só é aceito como novidade, sem ameaça ou questionamento, é a opinião pública que dita a regra, o que vale é a opinião geral, a conveniência, a média; impera a mediocridade. Esse é o modo de ser da cotidianidade”.

Parece-nos claro que quando estes discentes são questionados sobre sua permanência no Programa, o que impera é a dedicação banalizada ao cotidiano. Ou seja, se nada que se faz presente ali naquele momento consegue despertar nestes discentes algum tipo de sentido para permanecer, então qual é, verdadeiramente, a relação que estas crianças têm com a Educação? É necessário endossar que não estamos depositando sobre o Programa a crença de que ele é a

resposta para as questões atuais da Educação, mas se – *a priori* – o que o Programa faz é disponibilizar o acesso à cultura da escrita, esportiva e digital, fica claro que a forma como está sendo feita esta oferta não está indo ao encontro daquilo que mostraremos mais adiante ser uma alternativa interessante para se pensar a educação na contemporaneidade.

6.3 Eixo 2 – Cuidado, Angústia e Educação

O Programa também aparece para esses discentes como a possibilidade de melhorarem seu desempenho escolar. O sujeito 3 nos diz que entrou no Programa porque estava com notas ruins e o Programa seria para ele um reforço escolar. A partir disso podemos pensar que a relação que este sujeito estabelece com a educação pode ser mensurada em uma escala de 0 a 10 e que o Programa faria seu rendimento subir nessa escala.

Percebemos, então, que se estabelece aí uma relação de cuidado. Mas que cuidado seria esse? Certamente o cuidado de fazer com que este sujeito adapte-se ao modelo educacional que já temos estabelecido, moldando seu modo de ser visando metas, rendimentos. Este modelo educacional pautado no rendimento, dividido em disciplinas, quantitativo é criticado por perspectivas teóricas mais recentes. Heidegger (2008) não foi um filósofo preocupado em estabelecer ligações entre a filosofia e a educação, mas o seu pensamento (neste caso específico, a sua noção de cuidado) nos aponta uma direção interessante para pensarmos a educação na contemporaneidade.

A partir do pensamento heideggeriano, o cuidado deve ser compreendido a partir da abertura ontológica que caracteriza o *Dasein*, ou seja, o *Dasein* cuida de si (podendo cuidar de si autenticamente ou inautenticamente – depende do modo de ser que se estabelece na dinâmica da existência) a partir das possibilidades que encontra ao existir. “Habitar o mundo e construí-lo [...] tratar de si e dos outros. É o cuidado que torna significativas a vida humana e a existência. Ser-no-mundo, portanto, é cuidar” (SODELLI, 2008, 210).

Heidegger desenvolve sua noção de cuidado em *Ser e Tempo* e a exemplifica com o antigo Mito de Higino:

Certa vez, atravessando um rio, Cuidado⁶ viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a dar-lhe forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. Cuidado pediu-lhe que desse espírito à

⁶ No texto original traduzido pela Editora Vozes o termo usado é *Cura*, todavia preferimos o seu sinônimo no pensamento de Heidegger (*Sörge* – *Cuidado*) para evitar a confusão com cura como processo de tratamento e eliminação de doenças.

forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como Cuidado quis então dar o seu nome ao tinha dado forma, Júpiter o proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto Cuidado e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a Terra (*tellus*) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: “Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi Cuidado quem primeiro o formou, ele deve pertencer ao Cuidado enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve chamar-se Homo, pois foi feito de húmus” (HEIDEGGER, 2008, p. 266).

Embora muitas interpretações possam ser feitas a partir desse mito e ele muito tenha a nos dizer, o que nos chama a atenção aqui é a relação que o Cuidado estabelece com o humano durante a vida: o cuidado nos possui! E o que é interessante é que essa relação se dá de forma tão intensa porque nossa matéria é sujeita a transformação, temos uma plasticidade incrível, somos moldáveis pelo Cuidado, ele nos (re)cria durante nossa existência. Assim, o Cuidado aparece como o agente que nos molda, que nos inventa a cada momento. Neste sentido, o Cuidado se mostra como um “[...] processo de apropriação de si próprio apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral” (KARLMAYER-MERTENS, 2008, p. 27).

Fazer da educação uma forma de Cuidado é se esforçar por garantir um espaço educacional onde não se tome diretrizes impessoais da mediania cotidiana, pois “O impessoal na educação é o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria [...] Tal educação seria a oficina na qual são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas por um invisível consenso” (*idem*, p. 31).

Precisamos pensar uma forma de Cuidado na educação que oportunize “[...] ao discente um encontro consigo mesmo, que promove a possibilidade desse se educar (ou, como também no latim “educare”), isto é, expor-a-si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de liberá-lo para a significação necessária a uma existência singular” (*idem*, p. 33). Neste sentido, parece-nos inadequada, ou problemática, colocar o Programa de Educação em Tempo Integral como a possibilidade de o discente “melhorar” seu rendimento, pois esse “rendimento” é mensurado por variáveis da mediania cotidiana, por diretrizes da impessoalidade e tudo isso afasta o discente como Presença (*Dasein*) de ser-si mesmo.

Outra questão feita aos discentes indagava sobre as expectativas deles antes de entrarem no Programa. A resposta deles veio corroborar com algumas afirmativas acima sobre o Cuidado e a Educação. Muitos deles esperavam, antes de entrar no Programa, que seriam ofertados passeios e nesses passeios eles teriam a oportunidade de desfrutar de momentos

prazerosos, mas que envolvesse o aprendizado⁷. Tomando essas respostas, percebemos que o passeio se caracteriza como um momento em que se pode sair do ordinário (aquilo que é comum) para o extraordinário, ou seja, passear é ter uma experiência em que você volta transformado, enriquecido!

Neste sentido, o passeio nos parece uma forma de Cuidado por oferecer a esses discentes possibilidades novas que até então foram negadas historicamente a eles. Penso que cabe aqui criticar um modelo de se fazer educação pensado “a partir da realidade do discente”. Há no meio educacional um discurso muito forte que dissemina a ideia de que toda a educação deve fazer sentido para o aluno, ou seja, todo conhecimento ensinado em sala ou fora dela deve, obrigatoriamente, partir da realidade do aluno para que ele possa compreendê-lo. Penso ser isso uma forma de afastar o Cuidado da educação, pois essa prática parece afastar dos discentes a possibilidade deles perceberem e compreenderem o mundo de formas diferentes para, a partir disso, decidirem a forma como querem cuidar de si, do mundo e dos outros. Sendo assim, o passeio parece aparecer aqui como um metáfora do Cuidado na educação, pois a ida a lugares diferentes nos faz ter experiências diferentes e ao voltar para a cotidianidade, para a mediania, certamente nós voltamos enriquecidos e transformados para lançar-lhes outros olhares e atribuir-lhes outros sentidos. Cuidar!

Pensamos também que a expectativa de passear pode denotar a “falta de passeios” no cotidiano desses discentes, ou seja, ser inserido em um Programa de Educação em Tempo Integral pode, para esses discentes, ter significado a possibilidade de experienciar outros ambientes e ter experiências que extrapolassem as experiências comuns dentro da escola no turno regular.

Algumas respostas sinalizaram que tinham expectativas de que o Programa fosse chato. Estamos diante de falas que anunciam a relação que muitos discentes estabelecem com qualquer proposta que seja ligada à área educacional. Estes discentes estão sinalizando a compreensão que eles têm de tudo que eles vivem na educação cotidiana, ou seja, ao dizer que se espera que algo seja chato parece ser o mesmo que dizer: Isso não desperta em mim interesse, isso não me sensibiliza, não me movimenta, não me afeta. Só que “isso⁸” de que

⁷ O sujeito 1 respondeu que “[...] achava que tipo assim a gente ia sair pra lugares tipo assim pra ter aula de natação”. O sujeito 6 respondeu que “eu ia pra muitos lugares legal, praia, cachoeira, lagoa e tal”.

⁸ Em inglês existe um pronome pessoal que é usado para designar aquilo que não é humano: IT. Este pronome é comumente traduzido para o português como “ISSO” ou “ISTO”. Ao chamar a educação de ISSO (it) estou apontando justamente para o fato de que a educação parece estar perdendo as bases humanas onde deve se sustentar – principalmente o afeto. Para Pinel (2000, p. 16), “A educação, então, tem um sentido de ser

falamos são os processos educacionais a que estas crianças são submetidas, isto é, parece que novamente há sinais apontando que a educação – que de acordo com o nosso olhar deve ser Cuidado – não está se prestando a dar condições para que estas crianças estabeleçam consigo uma relação de proximidade pautada no afeto.

Casanova (2010) nos aponta para uma disposição afetiva fundamental no pensamento de Heidegger e que parece ser fundamental neste pensamento que construo: a angústia. Mas o que Heidegger entende por angústia? Certamente seria equivocado entender a angústia no pensamento de Heidegger como um estado de humor oriundo de qualquer situação vivida. Ao contrário, quando Heidegger (2008, p. 254) fala de angústia, ele nos mostra que

“A angústia se angustia pelo próprio ser-no-mundo. Na angústia perde-se o que se encontra à mão no mundo circundante, ou seja, o ente intramundano em geral. O ‘mundo’ não é mais capaz de oferecer alguma coisa, nem sequer a co-presença dos outros. A angústia retira, pois, da presença a possibilidade de, na decadência, compreender a si mesma a partir do ‘mundo’ e da interpretação pública”.

Ou seja, ao instaurar-se o fenômeno da angústia, a *presença* é obrigada a buscar para si um sentido próprio que a caracterize como ela é no mundo. Isto significa que ao falarmos de uma educação que tome por base uma relação de Cuidado com o outro, falamos também em uma educação que seja capaz de angustiar os seus sujeitos para que assim, e somente assim, possamos gozar de uma educação que eduque para a autenticidade, ou seja, uma educação que, de fato, ensine-nos a buscar o nosso sentido próprio no mundo, sempre tendo conosco o arsenal de conhecimentos produzido ao longo da história da humanidade, mas buscando o nosso sentido a partir de nós. Creio que só assim poderemos ensinar a pensar!

Ainda segundo Heidegger (2008, p. 254)

“A angústia singulariza a presença em seu próprio ser-no-mundo que, em compreendendo, se projeta essencialmente para possibilidades. Naquilo porque se angustia, a angústia abre a presença *como ser-possível* e, na verdade, como aquilo que, somente a partir de si mesmo, pode singularizar-se na singularidade”.

Penso que aqui fica evidente que pensamento e angústia (racionalidade e afeto) caminham de mãos dadas nessa proposta de educação que apresentamos. Talvez quando isso for possível os nossos discentes não mais esperem que algo relacionado à educação “seja chato” – sem sentido.

libertadora e não impositiva, massificante. Ela é criadora, pois deve permitir a pessoa ser-si-mesma num contexto dinâmico de fazer opções. Aí a educação deve abarcar não apenas o aspecto intelectual ou profissional, mas, principalmente, e daí se vê brotar, a dimensão afetiva de quem faz a educação, o educador e o educando. O caminho que conduz essa educação é o afeto”.

7 Considerações Finais

“Processos formativo-educacionais não ocorrem sem recurso a um conceito de racionalidade. A questão torna-se complexa, no entanto, quando se pergunta tanto pelo conteúdo de tais processos quanto pelo tipo de racionalidade que os sustentam” (DALBOSCO, 2006, 1114). Ao falarmos de uma educação pautada numa racionalidade a partir do Cuidado e da Angústia, estamos falando de uma educação pautada na própria existência, em que pese “[...] a) a indispensabilidade do conceito de ser humano e de pessoa humana para se tratar de questões diretamente relacionadas aos amplos processos humanos de formação e educação e; b) a incapacidade de enfoques epistemológicos e éticos reduzidos de darem conta de um conceito amplo e problematizador de ser humano” (*idem*, p. 1115).

Sabemos que a epistemologia moderna buscou limitar o conceito de filosofia para questões de problemas e objetos próprios da investigação científica e a pedagogia, incorporando para si os ideais positivistas de método, conhecimento e ciência, passou a operar com uma racionalidade que tende a objetificar seus temas, conceitos e problemas. Este processo culmina com a própria objetificação da dimensão formativo-educacional do ser humano, que é a temática e o problema central das investigações pedagógicas (cf. DALBOSCO, 2006).

Para pensarmos uma educação pautada no Cuidado e na Angústia é preciso, antes de tudo, admitirmos a possibilidade de diálogo entre a Pedagogia e a Filosofia, em que pese a dependência dessa em relação a esta. Revistar um paradigma filosófico como a fenomenologia hermenêutico-existencial para sustentar práticas educacionais é abrir mão desta *epistème* moderna que busca tratar a educação a partir de uma relação sujeito-objeto. O que percebemos é que a crítica desenvolvida em Ser e Tempo “[...] à racionalidade filosófica e científica pode servir como arsenal produtivo para uma autocrítica do próprio saber pedagógico e, simultaneamente, oferecer indicações valiosas à pedagogia, tanto do ponto de vista metodológico como de conteúdo” (*idem*, p. 1124).

Somos seres mergulhados numa profunda existência cotidiana. Isso é um fato! A este fato Heidegger chamou de decadência (*Verfallen*), ou seja, a condição de existência do *Dasein*, o próprio modo de existir no mundo no momento presente cotidianamente. O cuidado, como ser do *Dasein*, permite-nos revelar

“as perspectivas da vida humana afogada na familiaridade do mundo cotidiano, mas somente na medida em que se abre à perspectiva que torna possível a compreensão da própria familiaridade. Por isso que o Cuidado,

como ser do ser-aí, como sua totalidade e como sua condição ontológico-existencial, significa o modo fundamental de relação com a ação humana, com suas relações sociais e pessoais, numa outra perspectiva que não só a da familiaridade cotidiana. Cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo de ser prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação a sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade” (DALBOSCO, 2006, p. 1125)

Pensar uma racionalidade que abarque consigo a dimensão existencial do Cuidado significa também considerar uma educação que propicia ao educando viver no momento presente, com sua consciência de temporalidade, ou seja, de pertencimento a um passado e com a capacidade de se projetar em um horizonte. Todavia, esta transposição do aspecto cotidiano de Cuidado para o aspecto existencial só é possível, como já frisamos, a partir do fenômeno da angústia, pois ao se angustiar o humano projeta-se para esta dimensão existencial do Cuidado. A partir da angústia instaura-se uma atitude – como procedimento metodológico – que culmina no alcance da ideia de temporalidade. A partir daí o homem então é forçado a ter-que-ser diante da morte, de suas fraquezas e limites, o homem é obrigado a criar para si um sentido e se projetar em um horizonte. Esta forma de se fazer educação se mostra mais interessante por permitir que o educando se obrigue a se construir, a se fazer diante do mundo a partir de si mesmo, ou seja, permite que ele seja si-mesmo e crie para si um sentido pautado no modo de ser autêntico e, com isso, cuide de si, do mundo, dos Outros e das coisas.

7 Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 2000.

BONI, V; QUARESMA, S. J. *Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan-jul/2005.

BUSSOLA, C. *Filosofia para o curso básico universitário*. Vitória: Fundação Carlo Bussola, 2002.

CASANOVA, M. A. *Compreender Heidegger*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez/2002a.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, p. 1-15, jul/dez 2002b.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr/2009.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr/2009.

DALBOSCO, C. A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Educ. Soc*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, set/dez 2006.

DUARTE, A. Heidegger e a Linguagem: do acolhimento do ser ao acolhimento do outro. *Natureza Humana*, v. 7, n. 01, p. 129-158, jan/jun 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUSSERL, E. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MATIAS, N. C. F. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da psicologia brasileira. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, nº3, p. 120-139, ago/2009.

PINEL, H. *Educadores de Rua: michês (rapazes que se prostituem)*. Educação (especial) de rua e a prevenção contra as DST/AIDS - uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. Tese de doutorado. São Paulo: IP-USP, 2000.

PIRES, C. A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo* – Revista de Ciências da Educação, n. 4, p. 77-86, out/dez 2007.

PIZZOLANTE, R. P. *A essência humana como conquista*. São Paulo: Annablume, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Documento Orientador. *Educação em Tempo Integral*. Vitória/ES, 2007.

SODELLI, M. Sobre o sentido de educar. *Aprender* – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, ano 6, n. 10, p. 203-222, jan/jul, 2008.