

As políticas educacionais voltadas ao ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio: um estudo a partir da rede de ensino do estado de Alagoas

*Education policies focused on the teaching of Philosophy in New High School education:
a study based on the teaching network in the state of Alagoas*

*Las políticas educativas enfocadas en la enseñanza de Filosofía en la Nueva Enseñanza Secundaria:
un estudio a partir de la red educativa del estado de Alagoas*

Roberto Ribeiro da Silva¹
Universidade Federal de Pernambuco

Alice Miriam Happ Botler²
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar as políticas educacionais voltadas ao ensino da Filosofia. A partir de um estudo de caso na Rede Estadual de Ensino no Estado de Alagoas, em que foi selecionada uma Gerência Regional, coletaram-se dados com professores de Filosofia a respeito de suas inquietações no cotidiano das escolas de Tempo Integral. Partiu-se da suposição de que a Filosofia, reconhecida como uma disciplina responsável pela formação cidadã dos jovens escolarizados, poderia representar um auxílio ao diálogo entre os saberes comunitários no entorno da escola. No entanto, os dados analisados mostram que o lugar da Filosofia no processo de implantação do denominado “Novo Ensino Médio” não tem tido espaço para esse fim, sendo, portanto, considerada ineficaz.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Novo Ensino Médio; Formação cidadã; Alagoas.

Abstract: This paper aimed to analyze education policies concerning the teaching of Philosophy. Through a case study in the State Educational Network in the State of Alagoas, Brazil, focusing on a Regional Management, data were collected from Philosophy teachers regarding their concerns in the daily life of Full-time education schools. It started from the assumption that Philosophy, recognized as a discipline responsible for the citizenship formation of young people in schools, could facilitate dialogue between community knowledge in the school surroundings. However, the analyzed data show that the place of Philosophy in the implementation process of the so-called “*Novo Ensino Médio*” [New High School] has not been allocated for this purpose and is therefore considered ineffective.

Keywords: Philosophy teaching; New High School; Citizen formation; Alagoas.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: perobortoribeiro@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4806823229729866>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-2276>.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: alicebotler@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9284144427264959>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5654-3248>.

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo analizar las políticas educativas enfocadas en la enseñanza de Filosofía. A partir de un estudio de caso sobre la Red Educativa Estatal en el Estado de Alagoas, Brasil, en la que fue seleccionada una Gerencia Regional, se recopilieron datos con profesores de Filosofía sobre sus preocupaciones sobre el cotidiano de las escuelas de Tiempo Completo. Se partió de la suposición de que Filosofía, reconocida como materia responsable de la formación ciudadana de los jóvenes escolarizados, podría representar un auxilio al diálogo entre los saberes comunitarios en el entorno de la escuela. Sin embargo, los datos analizados demuestran que el lugar de Filosofía en el proceso de implementación de la denominada “Nueva Enseñanza Secundaria” no ha tenido espacio para ese fin, siendo, por tanto, considerada ineficaz.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía; Nueva Enseñanza Secundaria; Formación ciudadana; Alagoas.

Recebido em: 22 de novembro de 2023.

Aceito em: 09 de março de 2024.

Introdução

Quando (re)analisamos a Filosofia no Ensino Médio, mesmo que já tenhamos nos debruçado sobre essa temática, não pretendemos desenvolver uma abordagem laudatória sobre os trabalhos já investigados³. No caso do ensino da Filosofia, buscamos atualizar as implicações das diversas regulamentações governamentais, tendo como escopo a intermitência imposta ao seu ensino e as variações de *status* nos currículos na história educativa brasileira. Em uma perspectiva qualitativa, neste artigo, analisamos os processos educativos da implementação curricular para o Ensino Médio proposta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a práxis escolar, estabelecendo nexos com os conteúdos responsáveis pela formação cidadã aos escolarizados.

Elegemos como pilares metodológicos as contribuições estabelecidas para a construção de uma pesquisa bibliográfica presente no ensaio de Lima e Miotto (2007, p. 37), ao teorizarem que “[...] trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica”.

A atitude metódica acima sinalizada, confere ao pesquisador um rumo científico que distancia o estudo de uma prática aleatória. Nessa óptica, para investigar as políticas públicas presentes nas legislações referentes à disciplina de Filosofia no Ensino Médio, seguiremos as

³ Este artigo é um recorte de pesquisa de pós-doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

teorizações de pensadores do campo educacional como Botler (2010, 2013), Cerletti (2009, 2015), Gadotti (2009) e Silva (2019), entre outros autores que defendem uma educação em prol da formação cidadã dos jovens escolarizados.

As mudanças curriculares são resultantes de um trabalho complexo e fruto de constantes debates, em que a implantação das políticas públicas não acontece de forma ingênua ou transparente. Nesse sentido, as etapas para formulação das políticas públicas devem ocupar e comprometer os pesquisadores do campo educacional, pois o modelo instituído “[...] reforça e legitima relações hierárquicas e de dominação a elas associadas, bem como dissimula as contradições existentes entre as diferentes classes sociais” (Botler, 2010, p. 189). As políticas públicas devem ser assumidas como temática em permanente construção, conclamando ao debate sempre novo e necessário, sem reduzir as discussões a uma esfera ligada a um objeto de estudo da academia, mas se ampliando como abordagem que seja compatível extensivamente ao labor docente e à reflexão dos estudantes do Ensino Médio.

No estado de Alagoas, alguns entraves se destacam: a) o baixo rendimento escolar demonstrado comparativamente com outros estados nos diagnósticos em relação às avaliações nacionais; b) a distorção idade e série; c) a precariedade das estruturas físicas das escolas; e) a evasão escolar que demonstra a dificuldade da permanência e acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, questionamo-nos: Como é possível desenvolver uma Educação Integral emancipadora muito além da ampliação de tempos e espaços, mas que gere estratégias práticas transmutadas em ações para efetivação da aprendizagem? Conforme Miguel Arroyo (2012, p. 33), isso é uma urgência, pois o “[...] direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola”.

Inferimos que a cultura escolar ainda não incorporou a prática de uso de metodologias educativas alternativas a serem aplicadas na escola de tempo integral. A ênfase é dada sobre o tempo que os estudantes passam na escola e não sobre as condições necessárias para o pleno desenvolvimento das atividades educativas. Na perspectiva curricular, o esfacelamento dos objetivos das disciplinas elencadas dentro do eixo das Ciências Humanas Aplicadas acaba comprometendo ainda mais os conteúdos formadores de cidadania. Conforme Botler (2013, p. 332):

O espaço escolar supostamente propõe-se a formar os indivíduos para o exercício de sua cidadania plena, via educação cidadã promovida por meio da compreensão de uma vida justa baseada em princípios como igualdade, participação, respeito às normas estabelecidas, respeito ao outro etc. Contudo, avançar nesse sentido significa perceber que a horizontalidade das relações interpessoais na escola se relaciona ao envolvimento dos sujeitos com os problemas da escola e à construção de espaços onde a comunidade seja inserida como parte fundamental na consolidação de práticas democráticas.

Nessa perspectiva, ao investigarmos as questões até aqui levantadas, emergem outros questionamentos aplicados aos conteúdos filosóficos na escola, a saber: De que forma a escola integral potencializaria o incremento de estudos filosóficos? É possível considerar o ensino de Filosofia em um conjunto mais amplo de disciplinas eletivas a serem oferecidas aos estudantes? Como a Filosofia poderá representar um espaço reflexivo contra a violência e o extremismo predatório atual? Quais as possibilidades de sua oferta contribuir com o desenvolvimento de uma consciência cidadã, geradora de sujeitos emancipados e conscientes do seu compromisso social? Só a Filosofia poderia fazer isso? Sua oferta disciplinar tem garantido o atendimento aos princípios listados? Em que a organização/gestão escolar tem favorecido ou restringido tal oferta? A cultura e as relações de poder no cotidiano escolar traduzem os objetivos anunciados aos conteúdos filosóficos? Esses pressupostos/essas questões levantadas parecem ausentes das preocupações mobilizadoras objetivadas na última reforma educacional no Brasil.

O currículo do Novo Ensino Médio e o obscurantismo legado ao ensino da Filosofia

O tema educacional entre o ensinar e o aprender tem sua origem praticamente com o surgimento da Filosofia. As práticas educativas em favor da comunidade relacionaram a educação dos cidadãos gregos aos valores requeridos na *pólis*, influenciando sobremaneira as origens do pensamento ocidental e paradoxalmente as sistematizações de estudos que associam a aprendizagem e o ensino.

Quando buscamos estabelecer uma proximidade conceitual com a gênese do ensino da Filosofia no contexto brasileiro, lançando um olhar a partir das últimas regulações educacionais, surgem questões como: O que ensinar? Para quais projetos? Qual o ideário de ser humano buscado? Nessa dialética, o ato de aprender e o ato de ensinar inauguram uma crise. Perguntamos, então: Como a relação de forças incide na elaboração de uma possibilidade constitutiva de modelos comportamentais para o ser humano? Segundo Merleau-Ponty (1979, p. 24), é condição *sine qua non* à Filosofia ser vista como um projeto de humanidade, uma vez que “[...] se filosofar é desconstruir o sentido primeiro do ser, não é possível filosofar abandonando a situação humana: é, pelo contrário, preciso assumi-la”.

Como marco normativo sobre as análises das políticas educacionais voltadas ao campo do ensino da Filosofia, elegemos a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 1998). Esse documento tem caráter obrigatório, normatiza uma concepção inédita à luz da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996). O lugar dos conteúdos

filosóficos fica explícito nesse documento em seus artigos 2º e 3º. Em seu enunciado, materializa-se uma semântica filosófica por meio de princípios transportados da LDB, concorrendo para a formulação de uma identidade própria no âmbito nacional ao abordar questões metodológicas quanto ao ensino da Filosofia contidos nos denominados “temas transversais”: ética, política, liberdade, responsabilidade, dentre outros, listados no conjunto do escopo reflexivo e pertencente ao imaginário da Filosofia disciplinar.

As DCNEM (Brasil, 1998) significaram, naquele momento, uma estratégia para reparar o posicionamento dos conteúdos filosóficos no currículo do Ensino Médio, serviram para reestabelecer o reconhecimento e a institucionalização de um marco legal, além da assunção de uma linguagem filosófica. E, ainda, consubstanciaram, na concepção curricular, a real atenção merecida às práticas pedagógicas geradoras de uma nova postura diante da Filosofia nos três anos finais da Educação Básica. A formação para a cidadania assumida nesse contexto legal superou a ideia de ser humano como resultado cabal do processo educativo escolar e assumiu uma configuração humanista em que o sujeito é contemplado em suas diversas facetas. Esse aspecto legal intensificou a luta em prol da explicitação legislativa sobre o lugar da Filosofia no currículo da Educação Básica. Segundo Alves (2002, p. 103):

Se os conhecimentos de Filosofia são necessários para o exercício da cidadania e para a formação geral dos alunos do ensino médio, conforme largamente justifica o texto dos PCNEM [Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio] sobre a Filosofia; se o currículo é disciplinar e não transversal, de acordo com a análise dos temas transversais que fizemos, em que vimos que, para o currículo de fato não ser disciplinar, precisaríamos romper com o modelo de escola tal qual temos atualmente, porque então tanta relutância e hesitação em tornar a Filosofia disciplina obrigatória, a exemplo do que acontece com a língua estrangeira moderna, ensino da arte e educação física?

Como vimos anteriormente, os marcos legais inaugurados pela LDB e consubstanciados pelos PCNEM (Brasil, 2000) reestabeleceram a urgência sobre a necessidade de reconhecimento da Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro. Em 2002, foi lançada a edição dos PCN+EM, em que se reinseriu o ensino da Filosofia como parte constituinte do conteúdo programático da matriz curricular. Nesse momento, os eixos como ética e cidadania, como conteúdos filosóficos, receberam importância disciplinar à formação escolar.

As várias interpretações aos termos “competências e habilidades” no encontro com a Filosofia na escola geraram um ambiente produtivo nas definições que se seguiram, como resultado do contributo de diversos agentes que pensaram o ensino da Filosofia, dando origem

às Orientações Curriculares Nacionais – OCN (Brasil, 2006). Mais uma vez, observa-se a reafirmação do caráter disciplinar da Filosofia e não meramente um instrumental na garantia da transversalidade curricular.

Finalmente, com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (Brasil, 2008), o ensino da Filosofia tornou-se obrigatório para o Ensino Médio em caráter disciplinar, reafirmando a função do saber filosófico, já reiterado na LDB como conteúdo portador de criticidade, rigor metódico e humanismo em prol da formação cidadã no ambiente escolar. A inclusão disciplinar no currículo brasileiro representou, naquele momento eufórico, uma conquista dos diversos setores e das associações de professores de Filosofia no Brasil. O entusiasmo diante da Lei nº 11.684/2008 gerou uma acomodação da comunidade filosófica em vez da vigilância sobre as conquistas. Aliado a isso, houve uma disputa pedagógica quanto à proposição de métodos e espaços no novo currículo. Ficaram de lado questões práticas sobre a implantação dos conteúdos e das didáticas a serem desenvolvidas, fragilizando o processo de consolidação nacional do papel da Filosofia na escola e na formação dos professores.

Menos de uma década após a implementação da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Brasil, com o recuo democrático iniciado no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, concluído em 31 de agosto de 2016, o governo de Michel Temer, já iniciado em 13 de maio do mesmo ano, promoveu uma nova regulação educacional em todos os níveis, fortemente marcada pelo acento das aspirações empresariais sobre o pretexto desenvolvimentista da formação para atuação no mercado de trabalho e combate ao desemprego que, segundo dados divulgados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), naquele trimestre chegava a 13,0% (Desemprego [...], 2017).

Houve, nesse momento, a defesa da formação dos jovens escolarizados para atuarem em campos da indústria “carentes de mão de obra especializada”, originando um neotecnicismo, cujo ordenamento “[...] obedece a modelos mais contemporâneos de produção, perfeitamente computáveis, escalonáveis e hierarquizáveis com a aparência de neutralidade positivista do sistema de ensino operado mecanicamente” (Oliveira, 2020, p. 10).

No seguimento, a edição da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016) consolidou a orientação administrativa à educação, sobre o pretexto de nivelamento obscurantista de que até o ano de 2015 a projeção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) – era de 4,3 para o Ensino Médio, tendo alcançado apenas o índice de 3,7. Os técnicos instalados no Ministério da Educação (MEC) disseminaram a tese de que, com a formatação educativa empregada nos governos anteriores, não seria possível inserir competitivamente o país em comparação com os demais países.

As bases de sustentação argumentativa para a educação advinham agora das classes empresariais para a construção do “futuro da nação”, conformando-a aos interesses do capital “[...] por uma qualificação de mão-de-obra acrílica e de trabalhadores dóceis às explorações empresariais” (Silva, 2019, p. 103).

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a investida do governo contra a autonomia universitária tornou-se uma constante, por meio de ações sistemáticas de enfraquecimento do financiamento educativo e da perseguição ideológica em diversos meios. A extrema direita e o parlamento ideologicamente alinhados às ideias bolsonaristas cercearam debates escolares sobre a sexualidade e a diversidade. Os ataques às Ciências Humanas e de maneira explícita à Filosofia e à Sociologia foram abertamente divulgados.

A escalada da subalternização dos conhecimentos pertencentes às Ciências Humanas representou não só um lapso à formação crítica dos jovens escolarizados, mas um retrocesso legal, sendo responsável pelo agravamento da patente confusão conceitual das denominadas competências e habilidades atribuídas à Filosofia pela BNCC. Sua presença no Ensino Médio, defendida até o momento como responsável pela construção da consciência cidadã, vinculando a ação ética aos direitos humanos, se diluiu frente à ineficácia comprovada pelos prognósticos. A redação da quinta competência da BNCC para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio não conservou o caráter topológico do saber filosófico como lugar da formação e conscientização para o agir cidadão, função que, em termos arendtianos, se funde com aquela da escola em preparar os jovens para a vida pública (Arendt, 2009).

Os acontecimentos pós-Bolsonaro revelam a urgência da revogação ou reformulação da última reforma educacional, em prol do restabelecimento de uma formação filosófica humanista, reconhecendo a importância e o lugar da Filosofia na escola para contribuir no enfrentamento ao desafiante contexto de escalada da violência contra essa instituição. Uma trágica amostragem disso aconteceu na cidade de Aracruz, Espírito Santo (ES), ao tornar-se palco de um cenário estarrecedor, quando um adolescente de 16 anos, filho de um policial militar, utilizou a arma do seu pai e acabou matando quatro pessoas e ferindo outras 12 em novembro de 2022. Tal incidente fez surgir um grupo de trabalho para buscar compreender as causas desses ataques às escolas, que resultou em um relatório que apresenta uma crescente radicalização baseada em doutrinas de extrema direita (nazismo, fascismo italiano e integralismo brasileiro) prejudicial para os jovens, a escola e a sociedade (Pellanda *et al.*, 2022).

Quando investigamos a violência no ambiente escolar, descobrimos que os registros nacionais começaram após a primeira década dos anos 2000, nem por isso pode ser considerado um fenômeno novo. Até então, as agressões físicas, verbais e simbólicas foram “naturalizadas” como problemas pontuais de indisciplina “na escola” e não “contra a escola”. Os atentados

deferidos às escolas pelos seus próprios membros sinalizam uma violência intraescolar, ou seja, o reconhecimento “da” violência institucional escolar e o reconhecimento de que a escola se configura como um espaço de violências – principalmente quando comparado aos elementos geradores de atentados, encadeados pela disseminação do ódio e vinculados aos grupos extremistas a partir de 2018.

O papel disciplinar do saber filosófico diante das tragédias anunciadas pela instrumentalização curricular e o esfacelamento das Ciências Humanas na BNCC seriam em reposicionar os escolarizados na análise crítica das variáveis dominantes no cotidiano, que reverberam nas diversas correntes ideológicas, políticas, econômicas, culturais, científicas e religiosas. Para auxiliar no reconhecimento e no respeito das diferentes visões interpretativas, articulada pedagogicamente para desmontar os aparelhamentos ideológicos extremistas disseminados em suas consciências, e restaurar o papel politizador desses conteúdos em vista da convivência harmônica e do reconhecimento da pluralidade humana, defende-se no relatório:

Nessa conjuntura, é importante salientar a redução gradativa da presença dos componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) no Ensino Médio, sendo substituídos pelos Percursos Formativos (ou Trilhas de Aprendizagem) que são insuficientes para avançar na construção de ideias de justiça, solidariedade, respeito aos direitos humanos e combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda, dentro de uma atuação no campo pedagógico, cabe reforçar o crescente uso da internet e do compartilhamento de informações, sem que a escola tenha papel na educação crítica midiática e tecnológica das e dos estudantes. Assim, a Internet torna-se o espaço ideal para cooptação de crianças e adolescentes por grupos que atuam em redes sociais, mensageiros instantâneos e fóruns secretos e anônimos (chans) (Pellanda *et al.*, 2022, p. 21-22).

A solução apresentada pelo mesmo relatório foi sugerir uma postura que visasse mitigar o poder influenciador da extrema direita no ambiente escolar, pois os dados indicam que o nascedouro de muitos ataques tem suas raízes nessa formatação ideológica. Outro recurso *ad extra* é implementar um efetivo monitoramento do ciberespaço em torno do ambiente virtual escolar e *ad intra* criar uma ambiência de respeito mútuo, instrumentalização conceitual para uma profunda e crítica análise de conjuntura da realidade social, recompor o papel das Ciências Humanas e Sociais no combate às falsas informações e ao negacionismo disseminados em redes sociais. O documento defende ainda a importância de uma gestão democrática e o entrelaçamento da escola com organismos comunitários como caminhos possíveis ao enfrentamento da crise educacional atual. Nesse sentido, as bases metodológicas dos saberes filosóficos poderão representar um elo importante no ambiente escolar, na reestruturação curricular do Ensino Médio brasileiro entre um projeto educacional que pretende ser integral no encontro com a desafiante realidade contemporânea.

A Filosofia e a formação cidadã na educação integral sob o prisma do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas

No estado de Alagoas, o Referencial Curricular para o Ensino Médio (ReCAL)⁴ propõe a execução da “educação integrativa”, visando o amplo desenvolvimento dos sujeitos a quem se endereçam as ações de ensino e aprendizagem. A implantação do denominado “Novo Ensino Médio” (NEM) segue o fluxo posto pelo momento político-ideológico das ideias circulantes nas regulações educacionais adotadas para toda a base nacional. Gradualmente, o estado de Alagoas buscou implementá-lo a partir de 2022 (1º ano do Ensino Médio), tendo como estratégia a argumentação de promover o debate democrático no âmbito da escola para maior desenvolvimento, aprofundamento e aplicação pedagógica dos itinerários formativos sinalizados na reforma em curso, visando o resultado de uma melhor oferta até 2024.

O ReCAL expõe introdutoriamente um painel das juventudes do estado de Alagoas em três aspectos: social, histórico e cultural. Ele defende a globalidade do desenvolvimento diverso e multiplural das suas juventudes, vinculada ao objetivo de uma formação integral materializada no currículo. A tendência de organizar o ensino médio à luz da BNCC, compreendendo a área de conhecimento em nome da interdisciplinaridade, configurou-se por meio dos conteúdos disciplinares em uma condição anômala do *status* disciplinar, sendo substituídos por “Formação Geral Básica” e em “Itinerários Formativos”.

É nesse contexto que situamos o professor de Filosofia, que não é um técnico detentor dos conteúdos e das pedagogias capazes de garantir a “formação filosófica” do educando. Pela natureza da sua ação e do fazer próprio do ato filosófico, o professor é o responsável de ensinar a ensinar Filosofia. Genealogicamente, o papel do filósofo educador tem início quando ainda estudante de Filosofia. Do contrário, negaríamos a sistematização do saber filosófico iniciado no século V na Grécia que, na tradição ocidental, é ancorada nas defesas socráticas sobre o caráter maiêutico do fazer filosófico, em detrimento da mera retórica defendida pelos sofistas. Compreendemos que o professor de Filosofia, pela matéria do saber que ministra, ocupa, no ambiente escolar, um papel proeminentemente interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar. Essa compreensão pode ser aplicada como saber disciplinar à Filosofia, reposicionando esses termos à sua mais elevada positividade, para não servir de subterfúgio em relegar o professor-filósofo a uma condição subalterna dentro dos denominados “Itinerários Formativos”.

⁴ Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL), em 27 de junho de 2022, por meio da Resolução nº 22/2022 (Alagoas, 2022).

No entanto, a cultura escolar, especialmente no contexto já delineado, resiste em valorizar o potencial do ensino de Filosofia, em detrimento das disciplinas focalizadas nas avaliações em larga escala, que categorizam escolas e professores em função dos indicadores educacionais. Por esse motivo, interessamo-nos por conhecer as práticas pedagógicas desses profissionais.

Para caracterizar e investigar a implementação da política do NEM, com recorte para o ensino da Filosofia, realizamos um estudo de caso na Rede Estadual de Ensino de Alagoas, em que selecionamos uma Gerência Regional, na qual coletamos dados com professores de Filosofia a respeito de suas inquietações no cotidiano das escolas de Tempo Integral. Partiu-se da suposição de que a Filosofia é reconhecida como uma disciplina responsável pela formação cidadã dos jovens escolarizados, que poderia representar um auxílio ao diálogo entre os saberes comunitários no entorno da escola. Fizemos um levantamento com professores do nível médio por meio de um questionário. Tal instrumento foi delineado a partir de dois eixos temáticos: o lugar da Filosofia na implantação da BNCC; e a formação cidadã e as dificuldades enfrentadas pelos docentes de Filosofia na Rede Estadual de Ensino no Estado de Alagoas.

Essas categorias iniciais foram elencadas com vistas a desenvolver uma análise temática, inspirada em Bardin (2010), desenvolvida por meio de tratamento dos dados coletados e categorização das falas dos docentes, materializando uma unidade conceitual às experiências relatadas pelos profissionais, nos eixos temáticos circulantes contidos nas respostas ou que se inter cruzaram ao longo dos escrutínios impostos sobre os dados coletados.

A presente pesquisa investigou o ensino da Filosofia considerando seu papel formativo vinculado ao já consagrado art. 35, inciso III, da LDB (Brasil, 1996), materializados nos aspectos do “aprimoramento do educando como pessoa humana”, em prol do desenvolvimento da “autonomia intelectual” e do “pensamento crítico”, esfacelados pela atual legislação.

A disciplina de Filosofia tem seu papel formativo em vista do desenvolvimento da cidadania no Ensino Médio brasileiro quando confrontada com a realidade imposta no cotidiano escolar pela BNCC, oferecendo uma ampla reflexão para (re)pensar e (re)descobrir esse papel na formação dos escolarizados, mesmo diante da desafiante tarefa de (re)encontrar seu lugar no atual currículo frente à anomia imposta aos docentes. Nesse sentido, as perguntas que formulamos aos professores e às professoras foram elaboradas para mobilizar as percepções dos sujeitos sem pretender fornecer uma concepção fechada como resultado, o que contrariaria a epistemologia da própria Filosofia e da metodologia adotada nesse excuro.

A análise de conteúdo possibilita um esquadramento das falas dos entrevistados em seu contexto dinâmico. Aderimos a esse método para capturar o entorno da cotidianidade dos docentes que colaboraram com a presente pesquisa e reconstruir os elementos circulantes na comunidade escolar. Esse método nos possibilita estabelecer nexos com os temas tencionados no questionário para relacionar à problemática estruturada ao ensino da Filosofia na escola.

Estabelecemos como campo espacial da nossa amostragem profissionais que atuam nas escolas da 10ª Gerência Regional de Educação do Estado de Alagoas⁵, para que a amostragem de universo melhor delimitado pudesse “[...] garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão” (Franco, 2008, p. 54). Partindo desse entendimento, a estrutura do questionário situa a disciplina de Filosofia no conjunto de transformações aplicadas pela reforma educacional em vigor. Investigamos primariamente sobre as percepções observadas pelos entrevistados, que nomearemos de Prof. 1; Prof. 2 etc., a fim de entender a seguinte questão: Quais as principais dificuldades enfrentadas à implementação do NEM? Selecionamos tematicamente as respostas obtidas que passamos a dispor no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais dificuldades enfrentadas à implementação do NEM

Sujeitos	Fatores estruturais	Fatores curriculares
Prof. 1	“[...] estruturalmente falando, o estado oferece o mínimo das condições exigidas.”	
Prof. 2	“[...] a falta de estrutura física que viabilize, por exemplo a vivência das eletivas.”	Concentração de conteúdos/ habilidades que não podem ser viabilizados por conta da redução da carga horária.
Prof. 3	“[...] adequação da infraestrutura.”	As maiores dificuldades estão na regulamentação das parcerias e do itinerário de formação técnica profissional.
Prof. 4	“[...] não há laboratórios, biblioteca ou visitas de campo.”	
Prof. 5	“A estrutura física da escola é bastante deficiente em diversos aspectos.”	Uma das dificuldades mais gritantes é a implementação das trilhas formativas e disciplinas eletivas que muitas vezes não dialogam com conteúdos voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e que são muito difíceis de serem consolidadas.
Prof. 6		O maior desafio é que ninguém sabe implementar – gestores, coordenadores, gerentes etc., ou mesmo não sabem o que é o Novo Ensino Médio.
Prof. 7		Implementação curricular fragmentada.

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelos autores (2023).

⁵ Composta pelos municípios de Barra de Santo Antônio, São Luís do Quitunde, Passo de Camaragibe, Matriz de Camaragibe, Porto de Pedra, Japaratinga, Porto Calvo, Jundiá, Campestre, Jacuípe, Maragogi, São Miguel dos Milagres.

Percebemos com os dados apresentados no Quadro 1 que cinco professores relataram o aspecto estrutural como elemento primário entre as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Defendemos que esse aspecto não poderá ser compreendido como uma falta de zelo pedagógico; ao contrário: Como é possível desenvolver uma ação educadora sem que a escola e o seu entorno ofereçam as condições mínimas necessárias para o ensino e a aprendizagem? Nesse sentido, é urgente redescobrir a escola como um espaço abstrato para uma interação com a comunidade envolvente. A escola pode tornar-se coletivamente um lugar referencial para a edificação da cidadania. Como teoriza Moacir Gadotti (2009, p. 63), ao estabelecer uma relação entre Escola Cidadã e Cidade Educadora:

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido, Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora e de uma Educação Integral.

Os gestores escolares, em sua grande maioria, são investidos por indicações políticas e arregimentados por processos seletivos com critérios instrumentalizados e, por isso, sofrem interferências das oligarquias locais, do loteamento de interesses no interior das escolas e da perda da credibilidade diante da comunidade local. Em um ambiente em que os interesses pessoais prevalecem sobre a coletividade, inviabilizam-se os projetos em prol da formação cidadã. As imagens recolhidas das escolas onde atuam esses docentes se configuram como ambientes insalubres. Salas de aulas sem ventilação/iluminação, banheiros e pátios sujos, quadra de esportes interditadas – as práticas de esportes e aulas de Educação Física são improvisadas no *hall* principal da escola, auditório sem meios tecnológicos de uso, refeitório que não comporta 30% da quantidade de seus estudantes na hora das refeições, o que esclarece os motivos da crítica.

Extensivamente, mesmo reconhecendo que o problema de infraestrutura é anterior ao NEM, o desdobramento da fragmentação predial é uma metáfora da fragmentação à sua implementação. Esse dado pode ser observado a partir de aspectos levantados a respeito de fatores curriculares por seis respondentes, entre os quais optamos por destacar uma resposta que não foi incluída no Quadro 1, com o propósito de revelar a clara crítica a aspectos relativos à BNCC, como deixa transparecer o relato do Prof. 4:

O NEM vem sendo implementado em nossa escola de maneira muito penosa. O novo currículo foca no desenvolvimento de habilidades e competências e desenvolvimento socioemocional, o que reduziu a carga-horária de conteúdo das disciplinas base. Isso tem sido visto com muita preocupação por todos. Além disso, as novas disciplinas e eletivas são impositivas aos professores. Ou seja, somos obrigados a ofertar disciplinas em áreas de conhecimento exóticas à nossa formação, não levando-se em consideração a área de conhecimento científico e interesse de pesquisa do profissional. Com agravo, não chegaram com recursos para sua viabilidade das novas disciplinas de forte viés prático. Estamos executando disciplinas de robótica, ciências STEAM⁶, território e turismo, com o único recurso do quadro branco; não há laboratórios, biblioteca ou visitas de campo.

O extrato ajuda a relevar, além dos fatores estruturais já demonstrados, os fatores curriculares, como a maneira com que a BNCC tem tensionado um ordenamento controverso ao que antes tinha sido amplamente publicizado, principalmente quanto às “escolhas” implementadas nas trilhas a serem definidas nas escolas. A crítica que recai sobre a impossibilidade de escolha dos profissionais, compelidos a ministrar o que não conhecem, reverbera também na ausência de participação de estudantes nas escolhas de disciplinas eletivas e na falta de recursos pedagógicos que garantam sua eficácia. Tudo isso acaba reforçando o que afirma Alice Botler (2013, p. 332): na “[...] escola pública, apesar do direito instituído de participação nas decisões, os sujeitos tendem a não se reconhecerem na condição/mérito de participar, nem são mobilizados para tal fim, o que termina por restringir à direção a função normativa interna”.

À guisa dessa problemática, buscamos compreender *como a escola se organizou frente às principais mudanças solicitadas nesse processo*. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), regulamentado pela Portaria da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) nº 3.636/2019 (Alagoas, 2019), que estabelece diretrizes operacionais para a organização e o funcionamento da hora atividade dos professores em efetivo exercício, em sala de aula, nas unidades de ensino da rede pública estadual de Alagoas, seria o espaço formal para o enfrentamento dos desafios cotidianos. A realidade mostra-se bem diversa do que consta na Portaria citada, que traz como um dos seus objetivos⁷ a formação continuada, entendida como um espaço formativo para grupos de docentes das mesmas áreas ou componentes curriculares, a ser realizada em polos de formação ou em plataformas digitais (após validação e acompanhamento) “[...] com temas específicos para qualificação e aperfeiçoamento da prática pedagógica” (Alagoas, 2019, p. 22-23).

⁶ Acrônimo, em inglês, proveniente das disciplinas *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics* – Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

⁷ Existe um amplo material disponibilizado na internet para as escolas organizarem a implementação da HTPC. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/htpc>. Acesso em: 12 abr. 2024.

A falta de uma gestão democrática, de articulação pedagógica, de espaços que garantam o diálogo entre equipe gestora e professores, emerge sentenciada em palavras como: “improviso”, “incertezas”, “ordens”, “desconexa/desorganizada”, “lacunas/inseguranças”, “contraditório” e “hierarquia”. Esse desenho é ratificado comparativamente quando os professores foram perguntados sobre uma possível *revisão do Projeto Político Pedagógico à implementação da BNCC*. Ao perguntarmos sobre o cotidiano escolar no desenvolvimento de *formações em relação às habilidades e competências para a implementação do NEM*, apenas o Prof. 1 afirmou que ocorrem periodicamente “[...] formações gerais que abrangem todas as áreas de Ensino [...]; formações específicas que focuem diretamente com habilidades e competências do componente de Filosofia não ocorrem”. Já o Prof. 2 disse: “Não houve formação. Toda a implementação está acontecendo de modo impositivo. Os momentos de estudo/debate e entendimento acontecem nas aulas atividades”, que é seguido pelo Prof. 3: “Poucas formações para auxiliar a transição do Novo Ensino Médio. Os acompanhamentos são os básicos diante dos desafios do Novo Ensino Médio”.

Partindo dessas percepções dos professores, entendemos que é fundamental replanejar os encaminhamentos projetados para toda a rede de ensino, de modo que estes interajam melhor na implementação do NEM, ou então retomar do início a busca por sua finalidade. É constatável no plano curricular atual, tanto no teórico quanto no prático, que a Filosofia atravessa uma completa desvalorização. Se tomássemos como parâmetro o ensino da Filosofia para fazer da escola uma instituição crítica e reflexiva, poderíamos afirmar que a conexão entre a Filosofia e a escola está no grau zero. Essa realidade desafia a carreira docente do professor-filósofo, conforme testemunhamos no depoimento do Prof. 5:

Na escola onde trabalho, houve apenas um encontro uma semana antes do ano letivo de 2023, quando a diretora da escola expôs alguns slides da Secretaria de Educação mostrando como ficará a grade curricular da nossa unidade de ensino e a trilha escolhida. Não houve muitos detalhamentos e a diretora confessou que também estava com dúvidas em vários aspectos. Assim sendo, informou que possivelmente funcionários da Secretaria de Educação iriam aparecer na escola para poder tirar mais dúvidas, algo que não ocorreu. Pelo que entendo, não estão sendo feitos um acompanhamento sistemático, praticamente não nos reunimos para discutir sobre esse tema junto aos profissionais que atuam na escola.

Em contextos assim, há uma contradição entre a razão do saber filosófico na escola e sua epistemologia. Recolhendo as experiências relatadas na vivência do NEM pelos docentes,

não encontramos referências sobre projetos desenvolvidos no escopo da carga horária destinada ao desenvolvimento de oficinas para recomposição das aprendizagens, projeto de vida ou nas disciplinas eletivas. Nessa direção formulamos a seguinte questão: *Quanto às trilhas formativas ofertadas pela escola, qual foi o critério de seleção?* Os dados revelados demonstram algumas contradições.

A diversidade de critérios relatados nas escolhas das trilhas em cada escola indica a confusão de entendimentos sobre a mesma orientação geral. Há uma clara dificuldade de implementação da proposta originada na BNCC, se considerarmos que três professores entrevistados afirmaram que existiu algum critério relacionado à escuta, e outros três professores apresentaram outra versão totalmente diversa, mesmo estando situados em uma mesma gerência ou até na mesma cidade.

Os extratos demonstram que não houve repasse ou atualização dos acordos pedagógicos a serem transmitidos, mesmo para os que tenham chegado posteriormente à escola. Os professores de outras áreas que acumulam o ensino da Filosofia nas escolas alagoanas investigadas não se aproximam discursivamente da complexidade temática embelecida por aqueles que têm a Filosofia como ofício. Nesse sentido, além de uma comunicação bastante deficitária no interior da escola entre docentes e equipe gestora, há um vácuo curricular que acaba impossibilitando de se verificar uma objetividade pedagógica na construção e na formatação de conteúdos necessários à cidadania. As condições impostas aos profissionais e aos estudantes não permitem uma garantia para o desenvolvimento da esperada formação filosófica no NEM alagoano.

Segundo relataram os entrevistados quando perguntados sobre o “aumento ou redução” de professores para a área das Ciências Humanas diante da BNCC, o cenário descortinado confirma o esfacelamento dessa área, afetada com uma redução da carga horária, uma redistribuição confusa de disciplinas variadas, conforme relatou o Prof. 5: “[...] precisei ministrar disciplinas que até pouco tempo não conhecia, como Projeto Integrador, Projeto de Vida, Estudos Orientados, Trilha, Oferta Eletiva”, gerando a inviabilidade da ação do docente ao assumir diversas disciplinas.

Pela análise do Quadro 2, evidenciamos a ideia de que o processo de implementação da BNCC em Alagoas é um recorte de uma realidade ampliada pela recente “reorganização curricular” no Brasil.

Quadro 2 – Redução ou aumento de professores para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Redução	Manutenção	Confusão
“[...] ocorreu a diminuição de carga horária dessas disciplinas de humanas para a introdução de disciplinas optativas no currículo.” (Prof. 1).	“Se manteve o mesmo número de profissionais: Geografia: 2; História: 2; Filosofia: 2; Sociologia: 1. Três desses profissionais (um de Geografia, um de História e um de Filosofia) se desdobram em muitas eletivas e novas disciplinas. Vejo que alguns deles têm cerca de <u>nove disciplinas diferentes sendo ministradas</u> ”. (Prof. 4, grifo nosso).	“Confesso que, para mim, não ficou nítido na escola onde atuo se houve esse aumento ou redução de uma maneira significativa. Muitos/as professores/as não são formados/as na área em que atuam.” (Prof. 5).
“[...] houve uma redução da necessidade de professores, considerando a redução da carga horária das disciplinas que compõem a área.” (Prof. 2).		“Se houve alguma variação, não foi considerável. Não sei dizer porque o funcionamento da escola é um tanto nebuloso.” (Prof. 6).
“[...] causa da diminuição da carga horária do componente curricular de humanas, visto que o professor, para completar a sua carga horária, tem que lecionar em outros componentes curriculares.” (Prof. 3).		
“Houve redução de docentes e também de carga horária, mesmo na trilha de Humanas, por conta do número elevado de eletivas que passaram a integrar a proposta formativa dos discentes.” (Prof. 7).		

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelos autores (2023).

Ao abordar o lugar das Ciências Humanas, é nítida a redução do espaço curricular e da presença dos docentes que atuam nessa área do conhecimento. Em uma única escola, houve a manutenção dos profissionais dessa área do conhecimento, o que só se materializou pelo altíssimo custo do sacrifício do docente, ministrando até nove disciplinas diferentes, como vimos no Quadro 2. Fora esses desafios que pontuamos, aparece a desorganização estrutural “da” e “na” escola, geradora da confusão que percebemos nos entrevistados (Prof. 5 e Prof. 6).

Nesse contexto, perguntamos: *Como tem sido realizado o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes?*, para verificar se as trilhas estabelecidas por meio do desenvolvimento das competências e habilidades definidas na BNCC, para os escolarizados ao final do terceiro ano secundário, ficam comprometidas ou serão alcançadas.

A heterogeneidade dos ambientes educativos e da formação dos docentes produziu uma diversidade de entendimentos também nesse quesito. Quatro professores afirmaram haver um acompanhamento dos estudantes quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades. Confrontando esses relatos, o Prof. 5 afirmou não existir um acompanhamento sistemático: “[...] muitos conteúdos não estão sendo possíveis de haver aprofundamento devido à

diminuição da carga horária da disciplina, além de um aumento dos trabalhos do/as professores/as, visto que tivemos que assumir disciplinas com assuntos muito diferentes”. Esse fato é intempestivamente reafirmado pelo Prof. 6: “[...] não é realizado o acompanhamento. Apenas o cumprimento do horário e nada a mais”.

Compreendemos que um desenvolvimento adequado das competências e habilidades esperadas dos estudantes no Ensino Médio (do ponto de vista humanístico no contexto do saber filosófico), na óptica da formação para a cidadania, deveria ser possibilitado pela existência de um currículo que garantisse ao estudante um itinerário formativo que se encaminhasse para esse fim. No caso da Filosofia, a não obrigatoriedade disciplinar no currículo desfigura o seu posicionamento, principalmente se comparada às disciplinas como Português ou Matemática.

Vários autores que se debruçam sobre o lugar da Filosofia no Ensino Médio têm criticado a referida fragmentação dos saberes como um óbice que leva o desencanto aos discentes diante dos conteúdos filosóficos. O caminho apontado seria uma “filosofia do ensino filosófico”, como teoriza Cerletti (2002, p. 20) ao defender a ideia de que “[...] a filosofia pode – e deve – pensar as possibilidades e condições de seu próprio ensino”. Parece-nos que, em um contexto de igualdade formal, seria uma resposta no âmbito da BNCC, pois já constam nas trilhas formativas elementos que comportariam ao estudante ser um agente na composição curricular e estabelecer uma maior identificação com os conteúdos de modo interpessoal.

Buscamos compreender as conexões entre o saber filosófico responsável pela articulação do refletir autônomo, com as razões motivadoras para a elaboração de um projeto de vida e como se processaria se estivesse conectado a um ambiente propositivo à permanente atitude crítica. Por isso, perguntamos: *Na relação entre o referencial curricular de Alagoas e a nova BNCC, quais foram as principais mudanças observadas para o ensino da Filosofia?* As justificativas de três professores foram apresentadas em ópticas diversas, desde um olhar positivo: “A proposta é positiva e tem contribuído muito para o crescimento de todos. No entanto, precisa de amadurecimento à medida que é experienciada. Alguns falam de revogação, mas acredito que se precisa de rearranjo” (Prof. 4). Um olhar mais crítico: “[...] de forma geral, a nova BNCC tem priorizado muito o ensino voltado para o empreendedorismo, algo que termina estimulando uma falsa expectativa para os/as estudantes de um sistema meritocrático” (Prof. 5). E até um olhar cético: “[...] uma visão limitada do ensino de Filosofia, que perpassa por intencionalmente não proporcionar o aprofundamento indispensável à formação humana dos discentes” (Prof. 7).

Nas afirmações dos professores, verificamos uma dificuldade de inserção conceitual e nas problemáticas referentes às temáticas curriculares. Nesse quesito, três professores se eximiram em responder, e o Prof. 6 afirmou: “Alagoas não tem referencial curricular para o Ensino Médio”. Questionamo-nos se os professores de Filosofia estariam recebendo a formação necessária exigida para a graduação nesse campo de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental investir na formação inicial desses professores, porém só ela não é insuficiente. É necessária uma formação continuada e que participem de um projeto educativo geral, para oferecer um suporte integrador às dinâmicas curriculares aos que venham a se apropriar das atitudes pedagógicas institucionais.

Conclusões

O ensino de Filosofia tornado obrigatório por meio da Lei nº 11.684/2008 não vigorou nem por uma década, apesar de ser resultado de lutas travadas durante décadas por diversos educadores que se ocuparam por sua defesa. Por outra parte, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reformou o Ensino Médio (Brasil, 2017), apresenta uma nova subalternização imposta ao ensino escolar ao perder sua obrigatoriedade curricular pela implementação da BNCC (Brasil, 2018).

Quando objetivamos investigar as implicações dessa reforma, consideramos analisar o processo de desdisciplinarização em relação à condição do papel docente no cotidiano escolar. Os resultados obtidos revelam a crise interposta ao papel do professor-filósofo e o comprometimento do saber filosófico no atual currículo do Ensino Médio. Nesse fluxo, o currículo alagoano expressa uma realidade aplicável em certa medida aos demais estados da federação, sobejados pelos objetivos obscurantistas da reforma em curso que privilegiou um assentimento técnico em detrimento da formação para a cidadania. Esse duplo aspecto do ensino técnico *versus* ensino humanístico reinaugura paradigmaticamente a fenda histórica imposta à presença da Filosofia como disciplina no Ensino Médio no Brasil.

A diluição da carga horária destinada às Ciências Humanas na atual legislação, reeditada no referencial curricular alagoano, descortina a descontinuidade estrutural imposta à Filosofia como disciplina, ameaçando, ao nosso juízo, a formação cidadã dos jovens escolarizados dessa rede de ensino. Essa temática do ensino da Filosofia, um dos fortes responsáveis pela formação cidadã dos jovens escolarizados, concretiza os objetivos de um currículo pautado pelos princípios democráticos da liberdade e da autonomia, conforme amplamente consagrado nas legislações educacionais anteriores. Alinhado aos quatro pilares estabelecidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI da

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (Delors, 1998), o saber filosófico no mundo da escola auxilia na fundação de uma “aprendizagem ao longo de toda a vida”, funcionando como uma bússola no currículo para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A partir da escuta e análise dos posicionamentos dos docentes entrevistados, concluímos a aferida materialidade das implicações impostas ao ensino da Filosofia. Os relatos reverberam uma crítica à BNCC, fundamentada na negação dos saberes filosóficos no processo de implementação curricular.

Ao criticarem a conjuntura em que estão inseridos – não sem compromisso pedagógico ou profundidade reflexiva –, os docentes reforçam o entendimento legal contido na LDB sobre o papel da Filosofia no Ensino Médio ao destacarem sua importância na construção da consciência crítica e reflexiva dos estudantes. Há o entendimento de que a carga horária das Ciências Humanas é o espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento da condição cidadã; assim, os entrevistados são unânimes em reafirmar o caráter disciplinar da Filosofia como lugar de formação para a cidadania.

Nesse posicionamento, capturamos a vontade docente em recriar no ambiente escolar ações que pudessem estimular a prática filosófica e o gosto pelo saber pelos discentes. Também que o atual currículo poderia fornecer esse espaço, desde que a estrutura organizacional escolar e os arranjos pedagógicos acontecessem de forma participativa como resultante de uma construção democrática. O desenvolvimento das competências e habilidades poderia se ampliar para além da carga horária formal – sendo um posicionamento consciente para o desenvolvimento formativo dos endereçados desse saber –, poderia ser vivenciado em projetos dentro das trilhas formativas escolhidas extensivamente nas disciplinas eletivas. Isso, no entanto, não segue certo fluxo de organização, já que a equipe gestora não dispõe de tempo para replicar os objetivos de suas redes de ensino, não há comunicação suficiente, nem planejamento. Alguns projetos únicos para toda a escola não dão conta de atender às demandas de todas as disciplinas, cujo tempo disponibilizado é insuficiente para dar conta dessa formação.

No presente estudo, analisamos as políticas educacionais voltadas ao ensino da Filosofia a partir da Rede Estadual de Ensino no Estado de Alagoas, demonstrando seu viés neoliberal, cujos limites parecem se materializar, entre outros, na desvalorização do ensino reflexivo. A regulamentação limita as possibilidades infraestruturais, bem como pedagógico-filosóficas para tal fim. Os sujeitos entrevistados não conseguem motivar alunos suficientemente, em função do restrito espaço-tempo que dispõem para ministrar a formação cidadã pretendida. Apesar disso, a totalidade dos entrevistados deixou transparecer uma preocupação em motivar os discentes para a importância da Filosofia em seus percursos formativos e, em espaços curriculares mínimos, insistem em fomentar o gosto pelo pensar.

Referências

- ALAGOAS. *Portaria/SEDUC n° 3.636/2019*. Estabelece diretrizes operacionais para a organização e funcionamento da hora atividade dos professores, em efetivo exercício, em sala de aula, nas unidades de ensino da rede pública estadual de Alagoas. Maceió: Secretaria de Estado da Educação, [2019]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1H8jxy-7Ywb1_-LYtWlhetE-dsuLjLdWO/view. Acesso em: 12 abr. 2024.
- ALAGOAS. *Resolução n° 22/2022 CEE/AL*. Dispõe sobre a aprovação do Referencial Curricular de Alagoas etapa Ensino Médio-ReCAL/EM, como instrumento norteador para a (re) elaboração dos currículos das instituições de ensino do Sistema Estadual de Educação de Alagoas e dá outras providências. Maceió: Secretaria de Estado da Educação, [2022]. Disponível em: <https://www.cee.al.gov.br/legislacao/category/129-2022?download=349:resolucoes-17-e-22-2022>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- ALVES, D. J. *A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOTLER, A. H. Cultura e relações de poder na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 187-206, maio/ago. 2010.
- BOTLER, A. H. Cidadania e justiça na gestão escolar nas escolas públicas e privadas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, 317-336, jan./abr. 2013.
- BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 maio 2023.
- BRASIL. *Resolução n° 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Volume 3*. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis Nos 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, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

CERLETTI, A. Ensino de Filosofia e Filosofia do Ensino Filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 19-42.

CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERLETTI, A. *Ensayos para una didáctica filosófica*. Rio de Janeiro: NEFI, 2015.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DESEMPREGO atinge 14 milhões de pessoas em abril. *Agência IBGE*, Rio de Janeiro, 31 maio 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/10000-desemprego-atinge-14-milhoes-de-pessoas-em-abril>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil – inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MERLEAU-PONTY, M. Elogio da Filosofia. 2. ed. Lisboa: Guimarães editora, 1979.

OLIVEIRA, F. B. de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e220281, p. 1-15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220281>.

PELLANDA, A.; SANTOS, C. de A.; DADICO, C. M.; CARA, D.; MADI, F. R.; ORSATI, F. T.; MEATO, J.; OLIVEIRA, L.; ARONOVICH, L.; FRANCA, L.; FROSSARD, M.; SILVEIRA, P. da C. *Relatório: O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-ao-governo-de-transicao-o-ultraconservadorismo-e-extremismo-de-direita-entre-adolescentes-e-jovens-no-brasil-ataques-as-instituicoes-de-ensino-e-alternativas-para-a-acao-governamental/>. Acesso em: 1 maio 2023.

SILVA, R. R. da. *A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações*. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26840>. Acesso em: 8 mar. 2023.