



O ENSINO DA FILOSOFIA: DEVANEIOS SOBRE O PROFESSOR-FILÓSOFO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS

Roberto Ribeiro da Silva*
Renata Barbosa Ferreira Neto*

Resumo: O presente artigo investiga criticamente o lugar do Ensino da Filosofia a partir do cotidiano dos docentes da Rede Estadual de Alagoas. Relaciona os recuos e limites impostos ao Ensino da Filosofia na escola secundária no período de implementação das mudanças inauguradas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Busca estabelecer nexos entre os relatos oferecidos nas entrevistas dos denominados *professores-filósofos* com os autores que se ocupam pela formação cidadã dos jovens escolarizados no Brasil. Os indicadores resultantes dessa pesquisa demonstram a preocupação quanto ao reposicionamento do espaço curricular da Filosofia frente às mudanças implementadas pelas novas regulações educacionais do ensino médio e a fragmentação dos conteúdos filosóficos consagrados em legislações anteriores como necessários à formação para a cidadania na escola.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia, BNCC, Cidadania, Alagoas.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN ALAGOAS: DAYDREAMS ABOUT THE PHILOSOPHER-TEACHER

Abstract: The present article critically investigates the role of Philosophy teaching based on the daily lives of teachers in the Alagoas State Education Network. It examines the setbacks and limitations imposed on Philosophy teaching in secondary schools during the implementation of changes introduced by the Common National Curricular Base (BNCC). The methodology employed includes bibliographic research and content analysis (BARDIN, 2010). The study seeks to establish connections between the accounts provided in interviews with so-called philosopher-teachers and authors focused on the civic education of schooled youth in Brazil. The findings from this research highlight concerns regarding the repositioning of Philosophy within the curriculum in light of the changes brought about by new educational regulations for high school and the fragmentation of philosophical content previously established by legislation as essential for citizenship education in schools.

* É Professor do Núcleo de Formação Docente/CAA - Universidade Federal de Pernambuco (Brasil) Possui Graduação em Filosofia e doutorado em Educação. Email: roberto.ribeiros@ufpe.br. orcid.org/0000-0002-7973-2276 <https://lattes.cnpq.br/4806823229729866>

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Pernambuco – UPE. Possui Graduação em História e Pedagogia. orcid.org/0009-0004-4461-4810 <https://lattes.cnpq.br/6652407802086512>



Keywords: Teaching of Philosophy, BNCC, Citizenship, Alagoas.

Introdução

O último concurso público para o provimento de vagas no cargo de professor da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas edital nº 4 – SEDUC/AL, de 12 de novembro de 2021, aprovou 05 professores de Filosofia para a 10º GERE. Ao serem nomeados e convocados, iniciaram o efetivo exercício em maio de 2022. Apesar de uma circular orientadora instruir como deveria ser a colhida, esses novos docentes foram encaminhados para as unidades escolares sem a devida introdução no cotidiano escolar e sem uma efetiva orientação pedagógica, considerando que para muitos deles se iniciava naquele momento a primeira experiência docente. Resultante dessa situação, foram seguidos de contínuos pedidos de exonerações junto à secretaria estadual, demonstrando um contexto de perplexidades e uma onda de desalento entre os ingressantes à rede de ensino.

Nesse cenário, se iniciou nossa imersão na docência em Filosofia na rede de ensino alagoana numa escola de tempo integral, logo após a retomada das aulas presenciais no pós-pandemia do coronavírus. Os desafios constantes vividos no chão da escola nos permitiram constatar a urgência em discutir essa realidade imposta à Filosofia no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, analisamos as implicações acima sinalizadas a partir do Referencial Curricular da Rede de Ensino do Estado de Alagoas¹²⁸, materializado em uma

¹²⁸ O processo de implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral surgiu em 2015, com a criação da primeira unidade de ensino integral da rede, a Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva, localizada no bairro Benedito Bentes, em Maceió, como uma experiência piloto, que se configurou em um processo gradativo. De modo que e a cada ano esse quantitativo aumenta passando para 17 em 2016; 35 em 2017 e 47 em 2018, distribuídas nas 13 Gerências Regionais de Educação - GERE, na capital e no interior do estado. Assim, no ano de sua implantação, a Secretaria de Estado da Educação publicou o Edital SEE Nº 003/2015, de 11 de junho de 2015, que definiu o Processo de Seleção das Unidades de Ensino que passariam a integrar o pALei em 2016. Naquele momento, foram definidos requisitos para a participação das unidades de ensino: a) Não ser a única unidade de ensino a ofertar o ensino médio no município; b) possuir infraestrutura mínima; c) Taxa máxima de ocupação de 75% e d) Apresentar estudo simplificado do potencial vocacional, cultural, social e econômico da região da unidade de ensino. [...] Nos anos de 2017 e 2018 os procedimentos para implantação das unidades de ensino do pALei foram alterados, e passaram a considerar os estudos de demanda realizados pela SEDUC, a infraestrutura escolar e a manifestação de interesse das unidades de ensino. Assim, em 2017, mais 18 escolas se tornaram integrantes do pALei e em 2018 mais 12 unidades,



Escola Estadual de Tempo Integral, situada na Microrregião do Litoral Norte Alagoano, onde atuamos. Compreendemos que esse recorte espacial não representará um excuro a presente discussão, mas fornece lustrosa aderência pragmática ao tema hora desenvolvido.

De acordo com os dados da Superintendência da Rede Estadual de Ensino (Sure) da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), o Estado de Alagoas contava no ano letivo de 2023, com 166.808 estudantes matriculados no ensino médio. O baixo desempenho na aprendizagem dos estudantes nessa etapa saltam aos olhos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para o ensino médio já era de 2,8 no ano de 2015, ou seja, abaixo da meta estabelecida, que era de 3,7. Além da elevada taxa de reprovação, para cada 100 estudantes, 25 eram reprovados. Em 2022 Alagoas teve o 4º pior desempenho do país no ensino médio, uma nota de 3,6, abaixo daquela meta estabelecida para quase uma década passada.

Quando adentramos o espaço escolar da Escola Estadual de Tempo Integral¹²⁹, tomamos conhecimento que a carga horária destinada para a disciplina de Filosofia dentro da formação básica geral¹³⁰ seria de uma hora-aula semanal. Percebemos *in loco*, que a jornada ampliada vivenciada nessa escola trouxe inicialmente um choque à cultura escolar dos escolarizados, considerando que a imagem registrada de ambiente de sala de aula era para muitos aquela vivenciada na educação fundamental, anterior a pandemia do COVID 19. Após as aulas remotas e acentuada defasagem de aprendizagem, foi imposto um regime de matriz curricular que se mostrou ineficaz ao ensino e a aprendizagem. Constatamos que os espaços físicos da escola não ofereciam condições para a prática esportiva, o refeitório não comportava 30% dos estudantes na hora das refeições e a falta de ventilação/iluminação impossibilitavam um profícuo aproveitamento pedagógico no período diurno. Nessas tardes imperavam o sono e o olhar lúgubre entre os estudantes e professores, o regime imposto pela direção/coordenação se limitava em impor uma vigília

totalizando 47 escolas integrantes do Programa Alagoano de Ensino Integral para o ensino médio (ALAGOAS, 2019, p. 15-16).

¹²⁹ É possível citar ainda experiências de Educação Integral em Tempo Integral, na escola pública brasileira, a partir de duas propostas bastante conhecidas que se transformaram em realidade e às quais já nos referimos: a que criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950 e a de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990. Nos últimos anos, presenciamos experiências diferenciadas de ampliação da jornada escolar que entreteem turno e contraturno, com metodologias diversas de trabalho (BRASIL, 2009, p. 16).

¹³⁰ Fonte: www.educacao.al.gov.br/documentos?task=download.send&id=3026&catid=290&m=0



que garantissem o confinamento dos estudantes no interior das salas de aulas.

À guisa desse cenário, ao investigarmos os desdobramentos originados pelas legislações educacionais direcionados mais especificamente ao ensino da Filosofia no Brasil, desde sua implementação com o ensino jesuítico até a última reforma educacional iniciada no governo de Michel Temer (2016 – 2018), percebemos que os transtornos criados não estão plenamente sanados no conjunto das reformas consolidadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e homologada na resolução do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), considerando as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que dispõe a disciplina de Filosofia dentro das ciências humanas, ainda que integrada como componente obrigatório é posto em caráter interdisciplinar:

V - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de filosofia, geografia, história e sociologia.
 § 1º Os componentes curriculares devem ser organizados nas áreas de conhecimento, enfatizando o tratamento interdisciplinar, desenvolvimento de projetos integradores e integrados (Brasil, 2024, p. 9).

Analisando o conjunto dessas novas regulações educacionais, retomamos antigas perguntas quanto a forma e o modo de ensinar o saber filosófico aos escolarizados do ensino médio nacional com base nos denominados projetos integradores e integrados, se quer afinal o quê? As legislações educacionais consagradas na LDB sinalizavam uma formação cidadã ao fim do ciclo secundário e agora? Qual o modelo de cidadão e cidadã pretendidos no novo escopo legislado e pretendido? Esse contexto de incertezas, segundo os pesquisadores Silva e Botler, acaba por estabelecer uma dialética da crise:

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? (Silva; Botler, 2024, p. 4).

Uma pergunta que pulula entre aqueles que se debruçam sobre o ensino da



Filosofia é como recriar no cotidiano escolar as iniciativas mobilizadoras para despertar o desejo nos estudantes em querer aprender a filosofar? E quais as estratégias que se fazem necessárias para salvaguardar seu espaço disciplinar nos denominados projetos que dialoguem com a história, a sociologia e a geografia, sem perder seu espaço curricular e salvaguardar sua identidade frente aos demais componentes.

Chaves teóricas para uma apropriação metódica

Nesse estudo esquadrihamos os resultados da pesquisa bibliográfica e das vivências, através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), aplicada para compreender os eixos temáticos presentes nas em entrevistas realizadas com docentes de Filosofia nas escolas de Tempo Integral alagoanas, alinhados teoricamente à compreensão de que o ensino da Filosofia “[...] deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar o valor e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje” (Cerletti, 2009, p. 50).

Em um levantamento de literatura com recorte a partir de 2010, buscamos artigos nos principais sites de buscas acadêmicas, como: Scielo; Google acadêmico scholar; Banco de teses da Capes de algumas universidades; que abordassem a temática da fragilização na oferta da disciplina de Filosofia, desse período até a perda da obrigatoriedade na última reforma do Ensino Médio brasileiro, no entanto constamos o vácuo discursivo na defesa da disciplina no âmbito das lutas educativas nacionais.

Consideramos como ponto de partida e recorte temporal as legislações educacionais posteriores a Lei nº 11.684/2008, quando alterou 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 como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio.

Foram praticamente quatro décadas de vácuo, para que seus conteúdos fossem finalmente incluídos nas três séries do currículo para o Ensino Médio. Depois da inclusão curricular obrigatória e a euforia da conquista, assistimos posteriormente esse silenciamento daqueles setores que antes reivindicaram tal feito, conforme já teorizamos,



[...] a acomodação diante de uma aparente segurança legal que a Lei trouxe naquele momento, ao invés da vigilância sobre as conquistas, passou-se a ser observada a disputa pelos espaços para a proposição de métodos pedagógicos, em certa medida, até tidos como absolutos ou como pressupostos a um verdadeiro currículo filosófico (Silva, 2019, p. 79).

Resultado dessa “anomia pedagógica” sobre o Ensino da Filosofia, foi gerar a desorganização nacional na formulação dos conteúdos filosóficos dentro do currículo. No seu seguimento várias argumentações foram validadas na tentativa de demarcar um novo espaço curricular, porém não havia proposições concretas. As questões circulantes como: “O que ensinar?” “Como ensinar?” “Porque ensinar?” pareceu bastante tímida em suas argumentações, além de uma aparente indefinição dos que atuaram nesse campo e esse embaraço se materializou como uma fragilidade. O Ensino da filosofia aos poucos foi perdendo terreno frente as teses que sustentaram a urgência da reforma do Ensino Médio brasileiro, que foi posteriormente impetrada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

O ensino da Filosofia reformado: retrocessos legais?

Resultante dessa Lei, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC a ser implementada, reinaugurou as antigas discussões sobre a finalidade da Filosofia na estruturação curricular. Suscitando questões aparentemente até então superadas, como: incluir ou excluir a filosofia? Qual o contributo à educação dos jovens? Esses questionamentos retomam a odisseia discursiva para quem defende a Filosofia no Ensino Médio, agora novamente “[...]devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios campos” (Cerletti, 2005, p. 43).

No mencionado levantamento de literatura, constatamos que não existe um aprofundamento recente sobre a temática ou retorno à obrigatoriedade da Filosofia como disciplina. Nesse segmento de discussões, são oferecidas umas breves reflexões a respeito do processo de inclusão da Filosofia no Ensino Médio, porém sem uma clareza conceitual sobre seu papel, como deixam transparecer Souza e Neto,

Quanto à Filosofia no Ensino Médio brasileiro, a tendência atual é aquela de

Fortaleza – Volume 17 – Número 3 –

Jul./Dez. 2024

ISSN: 1984-9575



respeitar estas contingências de nosso tempo, preferindo propor uma filosofia menos dogmática e mais livre e plural, embora não menos filosófica, ou seja, não desvinculada das atividades e conhecimentos historicamente reconhecidos como filosóficos. (Souza; Neto, 2012, p. 45).

A Filosofia efetivada como disciplina obrigatória em 2010, estava redesenhando sua identidade curricular, buscando responder antigas questões: como trabalhar a Filosofia no Ensino Médio? Quais são os melhores métodos? Sobre a formação dos professores como deveria ser o perfil? Nessa perspectiva as políticas públicas educacionais que definiriam a presença da Filosofia no Ensino Médio, seguem uma tendência mercantil aliadas às vontades capitalistas, que para Belieri e Sforzi, são “[...]respostas às necessidades de estruturação ou reestruturação do capital ao longo da história da educação brasileira, buscando a constituição de uma educação que torna o indivíduo adaptável às exigências desse modo de produção” (Belieri; Sforzi, 2016, p.126). Tal abordagem econômica sobre a educação acaba precarizando o intento filosófico no ambiente da sala de aula, as forças que tencionam em prol da formação cidadã são amplamente combatidas pelas estratégias mercadológicas diluídas no currículo e o professor de filosofia acaba isolado em sua ação pedagógica.

Mesmo que o Referencial Curricular Alagoano, objeto desse estudo e plataforma que abriga as presentes investigações, introdutoriamente inicie falando das “Possibilidades de Arquitetura Curricular” para o Ensino Médio como uma realidade a ser definida, não isenta o fluxo interposto ao longo das escolhas dos itinerários formativos dirigidos para toda a rede de ensino estadual, como podemos aferir:

[...] de acordo com a realidade da rede estadual e das instituições privadas, enquanto Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, no que se refere distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos. Na sequência, é abordada a aprendizagem por Estratégias de Articulação e Integração Curricular: Projetos, Oficinas, Laboratórios e Ateliês Pedagógicos. A Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio traz reflexões acerca de uma organização e estruturação do processo transitório entre essas etapas da Educação Básica (Alagoas, 2021, p. 9).

Como vimos, há uma contradição de raiz ao que teoricamente está disposto no documento acima. Como se não bastasse, o referencial alagoano para a contrariar o documento de referência para o debate nacional da Educação Integral (Brasil, 2009), que



trouxe para a pauta dos que pensam a educação a discursão acerca do seguinte embate paradigmático: entre a educação integral e a educação em tempo integral. Esse texto já conceituava uma concepção de Educação Integral presente nas legislações desde a Constituição de 1988, que se aproximam dos saberes e objetivos conferidos ao fazer filosófico na escola,

[...] a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço físico da escola, tampouco no tempo diário de quatro horas. Reconhece que os estudantes são sujeitos de vivências que, embora relacionadas às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar. (Brasil, 2009, p. 49)

O processo de implantação da Educação Integral continua sendo uma temática que tem se ampliado nos debates educacionais e no intercruzamento reflexivo visando a implementação das políticas públicas, muito distantes conceitualmente das aplicadas na experiência que testemunhamos no cenário alagoano.

São muitas as variáveis diante do enfrentamento das dificuldades presentes no sistema educacional brasileiro, é possível afirmar que com a Filosofia tais variáveis se multiplicam. Além da formação dos professores de Filosofia, para atuar na escola com eficácia e garantir a liberdade própria dos seus conteúdos, esses profissionais devem criar espaços estratégicos para superar a normatização institucional, conforme teoriza Nascimento:

A escola é uma instituição que tem suas máquinas normativas, suas exigências, suas regras, seus padrões. E como sabemos, as normas não dizem apenas o que podemos, o que não devemos fazer [...] contudo isso, não queremos dizer que a instituição é o que impede o pensamento e a filosofia. Esta mesma instituição que coloca alguns percalços no caminho do pensamento oferece também o espaço para o encontro, possibilita um desses espaços “entre” onde acontece a experiência do pensar [...] espaço institucional que se propõe a ser hospedeiro da Filosofia e que ainda atribui a ela funções tais como possibilitar o exercício da cidadania (Nascimento, 2004, p. 82).

Quando foi editado em 2009, o documento: “Programa Mais Educação, Educação Integral”, esboçou um modelo de Educação Integral direcionado na salvaguarda dos direitos sociais garantidos aos escolarizados, conectando as concepções relacionadas aos

Fortaleza – Volume 17 – Número 3 –

Jul./Dez. 2024

ISSN: 1984-9575



processos educacionais com os processos sociais, na guisa que propõe uma reformulação da educação *além do capital*, “[...]inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2008, p. 25).

Ao resgatar a historicidade dos marcos educativos no Brasil, encontramos o escolanovista Anísio Teixeira como um expoente principal entre aqueles que defendiam a educação obrigatória para todos, a institucionalização de uma escola pública, a laicidade e a igualdade de direitos para ambos os sexos. Uma escola pensada além das letras, artes e demais ciências, um programa completo para oferecer “[...]saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (Teixeira, 1959, p.84). Essa concepção de Educação Integral que observa a própria existência do educando e suas necessidades diárias em prol da vida pública, revelam a materialidade de uma amplitude formativa que abrange o ser humano todo. A conceituação de Educação Integral implica,

[...] considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (Brasil, 2009, p. 16).

Não chegamos a um consenso ou viés unificador no que se refere a possibilidade em conceituar a Educação Integral. Havendo diversas ideias que se vinculam em eixos comuns, porém sendo retroalimentadas por princípios ideológicos distintos. No quadro abaixo, encontramos a disposição da carga horária para a rede de ensino de Alagoas em 2022, nesse conjunto os novos professores deveriam assumir o componente curricular de filosofia e complementar com demais disciplinas eletivas, chegando a lecionar em até 9 turmas.

Figura 1: Escolas de Ensino Médio Regular em Tempo Integral 9 horas.

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	800	600	400	1800
ITINERÁRIO FORMATIVO	200	400	600	1200
Aprofundamento	...	240	360	600
Projeto de Vida	80	80	80	240
Eletivas	120	80	160	360
Oficinas de Recomposição das Aprendizagens	80	80	80	240
TOTAL ANO	1080	1080	1080	3240

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas (2022).

Ensinar a ensinar Filosofia: Escuta e vivências dos professores-filósofos

Ao abordar a crise identitária legada à filosofia na conjuntura curricular atual, responsável pelo impedimento do *professor-filósofo*¹³¹ de “ensinar a ensinar filosofar”, salientamos que sem a obrigatoriedade disciplinar da filosofia, seu ensino continuará submerso na diversidade de problemas originados pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O impedimento que destacamos refere-se não apenas à sua exclusão do currículo, mas especialmente à exclusão da possibilidade de levar os momentos reflexivos do fazer filosófico enquanto formação, propriamente. Sobre esse objetivo, formulamos algumas perguntas enviadas aos respondentes, uma coleta de dados semiestruturada que nos permitiram inquirir as seguintes questões aos docentes entrevistados: “*As mudanças contribuem para a formação para a cidadania? E para a valorização da Filosofia?*”. Segundo as teorizações de Arendt “[...] qualquer pessoa que se recuse a assumir a

¹³¹ Esse termo e /ou conceito acima utilizado, pertence ao conjunto das reflexões estabelecidas pelo professor Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes – UFRN. Em artigo intitulado: “Notas sobre a formação do filósofo educador”, ele se pergunta sobre quem ou o que é o filósofo educador? E sustenta que “[...] as figuras do filósofo e o educador ainda que sejam distintas são indissociáveis, como não podemos dissociar-nos do tempo ou da sociedade que vivemos. E a experiência é aquilo que nos coloca no mesmo plano. Uma experimentação de muitos que se faz em cada um.” (Menezes, 2013, p.173).



responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (Arendt, 2009, p. 239). Nesse sentido é nevrálgico estabelecer o comprometimento como a formação dos jovens e crianças escolarizados em vista de uma educação pública capaz de levá-los à sua máxima potencialidade. Os relatos que analisaremos nesse excursão nos auxiliaram a pensar e a estabelecer possíveis pilares para um futuro reposicionamento curricular da Filosofia na escola:

Prof 1 - [...] O tempo pedagógico é primordial para que o professor estabeleça práticas filosóficas, como: diálogos, debates sobre temas sociais e políticos, e reflexões sobre ética e cidadania. As mudanças ofereceram uma falsa "liberdade" de escolha aos alunos com as disciplinas optativas, que com o tempo foram perdendo o interesse por estas disciplinas, que são primordiais para a formação humana de cada indivíduo.

Prof 7 - [...] as mudanças ocorridas são caóticas e alienantes. Inclusive com resistência por parte dos discentes, que cobram alterações urgentes quanto a um ensino mais voltado ao ensino dos saberes. Contribuem tão somente para intencionalmente privilegiar uma educação bancária e excludente, visto que não contempla aos desafios do exercício da cidadania na contemporaneidade.

Os relatos são inequívocos em demonstrar que os professores concordam que a Filosofia tem um papel estratégico na formação cidadã, e contribui para desenvolver nos escolarizados as competências em prol da concretização de projetos que salvaguardem a individualidade e o reconhecimento do estudante como pessoa na perspectiva de viabilizar seu projeto de vida. Concordam também que as mudanças implementadas escamotearam esse papel. No conjunto dos diálogos trazidos nos relatos, os professores deixam transparecer nexos entre a razão do fazer filosófico interdisciplinar na escola e a geração de habilidades e competências que reverberem num processo constitutivo de autonomia conectado aos objetivos dispostos no projeto de vida. Concordamos com Silva e Botler ao teorizarem que,

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 (Silva; Botler, 2024, p. 3).

Nos relatos coletados abaixo podemos observar a discrepância entre os objetivos



definidos e a realidade experimentada pelos professores, revelando o distanciamento entre a realidade estabelecida no chão da escola com os ideários traçados para a educação, como passamos a dispor no seguimento:

Prof 5 - A escola tem se organizado de maneira muito improvisada, com poucas orientações e muitas incertezas de como devemos nos adequar a esse novo currículo. Por exemplo, as disciplinas eletivas só foram organizadas para oferta aos estudantes no mês de maio 2023, ou seja, quase três meses após o início das aulas. Não houve nenhuma formação específica para compreensão desse novo formato na escola onde atuo, temos recebido ordens da Secretaria de Educação, mas sem nenhum processo de aprendizagem formativa.

Prof 4 - Estou acompanhando à distância que a equipe gestora da escola tem participado de algumas formações (presenciais e virtuais) em relação ao NEM. Algumas informações aprendidas nessas formações são repassadas em HTPC, mas elas sempre são repassadas de maneira desconexa, desorganizada, deixando ainda muitas lacunas e inseguranças em nós, professores em sala de aula.

Prof 6 - muito mal organizada e contraditória. A visão dos professores é de que seguem as orientações da coordenação pedagógica apenas por questão de hierarquia, mas não confiam que sejam realmente o que se propõe com o novo ensino médio.

Nessa direção formulamos a seguinte questão: *“quanto as trilhas formativas ofertadas pela escola? qual foi o critério de seleção?”* Os dados revelados demonstram algumas contradições. Três professores entrevistados afirmaram que existiu algum critério relacionado à escuta:

Prof 1 - [...] Critério de maior aceitação por parte dos alunos.

Prof 2 - [...] A escolha aconteceu após debates: corpo docente e discente. Momento de escuta e entendimento da maior procura por parte dos estudantes; levando em consideração também a realidade na qual a escola está inserida.

Prof 6 – [...] no início do ano houve reuniões com os professores que votaram para a escolha das trilhas.

A diversidade de critérios relatados nas escolhas das trilhas em cada escola, indicam a confusão de entendimentos sobre a mesma orientação geral. Há uma clara dificuldade de implementação da proposta originada na BNCC, principalmente se considerarmos que outros três professores apresentaram outra versão totalmente diversa, mesmo estando situados em uma mesma gerência ou até na mesma cidade:



Prof 4 - [...] acredito que eles estão oferecendo todas as trilhas formativas, não escolheram uma em especial para dar enfoque, nem levaram em conta o perfil social do corpo discente e nem o potencial dos professores.

Prof 5 - [...] São uma série de trilhas atreladas a esse tema, não sei detalhar como funcionam todas. A seleção foi escolhida pela Coordenação Pedagógica e pela Direção da escola, não houve diálogo com os/as professores/as e/ou estudantes.

Prof 7 - [...] não participei da escolha, visto que na época não trabalhava nesta escola. A justificativa apresentada pela equipe pedagógica é que as trilhas escolhidas contemplam o roteiro mais clássico de divisão das áreas de conhecimento e que os docentes durante o processo de escuta ratificaram tal escolha.

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:

Prof 1 - O acompanhamento é realizado pelo professor através de avaliações contínuas/processuais. Ao fim de cada bimestre são levantados dados através do portal para formulação de gráficos indicadores de desempenho, onde a gestão e a coordenação fazem uma análise das melhores notas em cada área de conhecimento; e uma possível intervenção pedagógica, caso as notas mantenham-se abaixo da média desejada.

Prof 2 - O acompanhamento tem acontecido com o auxílio do professor apoio e do coordenador pedagógico, potencializado por ações diretas do professor em regência da sala.

Prof 3 - O acompanhamento dos estudantes tem sido realizado diante das ações do acompanhamento pedagógico, devem ser elaboradas a partir da aplicação de metodologias e abordagens que sejam, de fato, significativas para a mudança da realidade dos alunos. Com isso, será possível auxiliar os estudantes em suas demandas e fazer a diferença no desempenho escolar de maneira positiva e eficaz.

Prof 4 - Nossa escola conta com uma estrutura onde os documentos são o respaldo legal. Nesse caso, as habilidades e competências são expressas nos guias de aprendizagens de cada componente curricular. No Guia de Filosofia aparecem as competências comuns às Ciências Humanas e as habilidades específicas por conteúdo. Previamente ao início do período, os alunos tomam conhecimento desse guia e sabem o que é esperado que eles desenvolvam com aqueles conteúdos naquele período de tempo. Porém, o esforço maior em nossa escola tem sido no sentido de recuperar as aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo o relato do Prof. 7, a exigência imposta ao professor diante desse cenário



parece hercúlea:

Há uma série de dificuldades no ensino de Filosofia e áreas afins (ciências humanas) a saber: redução de carga horária, ausência de materiais didáticos e uma estrutura curricular que prioriza uma instrumentalização do pensar. Os discentes demonstram pouco interesse, em decorrência da fragmentação dos saberes e de uma visão pragmática.

Ao refletir sobre essa missão imposta ao professor de Filosofia na escola, materializamos em seu agir pedagógico a presença de três emblemáticos verbos que se consubstanciam como pilares para toda a ação docente: oferecer, despertar e chamar. Conforme já teorizamos:

O professor de Filosofia tem a missão de **oferecer**, de **despertar** e de **chamar**: oferecer conhecimento, despertar curiosidade e chamar para o exercício da arte do pensar, gerando condições para que seu amor pela sabedoria encante, apaixone os alunos e possam ir além da formalidade da disciplina filosófica. Assim, despertando a provocante paixão pelo conhecer faça valer o contagiante deslumbramento alcançado pelo amor ao saber, como por exemplo, aconteceu com Sócrates, que de tal modo provocou a paixão pelo saber em seus discípulos, que em seu julgamento, o Estado Ateniense o declarou “corruptor da juventude” (SILVA, 2019, p. 29-30).

Nossa investigação sobre o papel da Filosofia frente a nova legislação imposta pela BNCC no ensino médio brasileiro, demonstra a urgência que pensadores e educadores dessa área assumam com positividade o termo de “corruptora da juventude” como uma estratégia que instrumentalize uma agenda de luta. Essa perspectiva da reflexão filosófica com “transgressora” deve ser assumida também como politizadora, recriando mecanismos que recapitem o modelo estabelecido na atual legislação. Segundo Sforini e Belieri,

[...] a Filosofia é aceita por ser considerada importante para a formação do indivíduo capaz de trabalhar de forma cooperativa, com vistas ao aumento da produtividade ou até mesmo para “combater o egoísmo excessivo”. Enfim, diante da necessidade do capital de manter a harmonia social por meio do “aprender a viver juntos”, mesmo quando os laços sociais estão rompidos, é transferida “parte dessa tarefa para o sistema educacional” (LEONEL, 2007, p. 57), com a intenção de “apaziguar as diferenças econômicas, sociais, raciais e culturais” (SFORINI, 2004, p. 76) existentes na sociedade (Sforini e Belieri, 2016, 2043).

Essa ação encontra profunda racionalidade ao recobramos o papel



multidisciplinar e o lugar curricular dos conteúdos filosóficos na escola, reconstruindo o objetivo já consagrado à Filosofia em formar cidadãos críticos e reflexivos.

Conclusões

Com a mudança governamental no Brasil nas últimas eleições presidenciais de 2022, o clima de revogação das legislações inauguradas [pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016](#), seguidas pelas reformas educacionais e o patente quadro de subalternização das ciências humanas pela BNCC, dentre elas imposta à disciplina de Filosofia, que perdeu o caráter disciplinar obrigatório resultante de anos de luta que culminara na Lei nº 11.684 de 2008, tornando-a obrigatória no currículo nacional para o ensino médio. Após as implicações provocadas pela intermitência observada os conteúdos filosóficos reconquistam seus espaços, porém enquanto componente integrado as demais ciências humanas e sociais aplicadas. As distâncias entre o que é disposto nos marcos legislativos com a realidade docente que foi amplamente discutido nesse excuro, passou por um tempo de grande esperança, que finalmente a política educacional pudesse retroagir às conquistas estabelecidas em 2010, porém o cenário descortinado é o mesmo descompasso que historicamente podemos observar no ensino da Filosofia no Brasil. A subalternização da Filosofia como disciplina parece não perder seu ritmo e as implicações legislativas parecem intransponíveis diante dos discursos que teimam em defender que revogar as leis seria um desastre maior imposto aos jovens escolarizados no Brasil.

O fato é que desde a colonização com os jesuítas até os últimos dias a Filosofia não tem enquanto disciplina o seu lugar garantido de forma obrigatória, a conjuntura atual obriga reposicionar em luta pelo ‘lugar da Filosofia no currículo para o ensino médio’, professores que acreditam na escola pública responsável pela formação de cidadãos críticos-reflexivos.

A Filosofia no Ensino Médio deverá ocupar centralidade e não figurar como um elemento descartável ao sabor dos que definem o currículo escolar a cada ano letivo. Muito mais que serve de outros componentes escolares, a Filosofia ocupa relevante espaço estratégico no Ensino Médio, oferecendo profícua capacidade de desenvolver o pensar



crítico e no desenvolvimento da sua autonomia. Sustentamos com os relatos recolhidos pelos professores entrevistados a urgência pela luta e defesa do ensino da Filosofia de maneira mais ampla, sem deixá-la cair no mito da transversalidade que se apresentam como artifícios para seu esfacelamento.

Referências

ALAGOAS, Governo do Estado de. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas: Ciências Humanas/ Secretaria de Estado de Educação e Esportes*. – 1 ed. Maceió, 2014.

_____. Supervisão de Ensino Médio Superintendência de Políticas Educacionais. *Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral – Versão 2019 / SUPED. AL.* – Maceió: AL, 2019.

_____. *Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) para o ensino médio*. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2021.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SFORNI, M. S. de F.; BELIERI, C. M. Necessidades produtivas e exigências de formação: a filosofia no ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2030–2045, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n4.7782. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7782>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23



dez. 1996.

_____. *Lei nº 11.684/08*. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2008.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Planalto, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Volume 3. Brasília, 2006.

_____. *Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da [lei nº 9.394](#), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 02 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Manual de Educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. Brasília: MEC, 2009a.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

_____. *Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a*. 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, 23 set. 2016.



_____. *Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017.

_____. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM. Publicado em: 14/11/2024 | Edição: 221 | Seção: 1 | Página: 48.

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, 2005. p. 19-42.

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

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. *Notas sobre a formação do filósofo educador*. In: *Filosofia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas/* Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Jaime Biella (Org.). Natal, RN: EDUFRN, 2013. 241 p.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008, 2ª edição.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *Filosofia e Autonomia: Possibilidades?* Ijuí, Ed. UNIJUI, 2004.

SILVA, R. R. da; BOTLER, A. M. H. As políticas educacionais voltadas ao ensino de



Filosofia no Novo Ensino Médio: um estudo a partir da rede de ensino do estado de Alagoas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–22, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n3a2024-71536. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71536>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Roberto Ribeiro da. *A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações*. 2019. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26840>. Acesso em: 08 mar. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.