



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CHRISTIANNE THEREZA DE ALMEIDA SALES

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE  
ENSINO INTEGRAL: ESPAÇOS, EXPERIÊNCIAS E CONTRADIÇÕES**

Maceió

2021

CHRISTIANNE THEREZA DE ALMEIDA SALES

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE  
ENSINO INTEGRAL: ESPAÇOS, EXPERIÊNCIAS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada à banca de qualificação como requisito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

**Linha de Pesquisa:** Educação, Culturas e Currículos

**Orientador:** Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Maceió

2021

**Catologação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S163e Sales, Christianne Thereza de Almeida.

O ensino de filosofia no contexto do Programa Alagoano de Ensino Integral: espaços, experiências e contradições / Christianne Thereza de Almeida Sales. – 2021.

142 f.

Orientador: Junot Cornélio Matos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 116-120.

Apêndices: f. 122-141.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Escola de tempo integral. 3. Educação integral. I. Título.

CDU: 37.05-057.112



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO  
DE ENSINO INTEGRAL: ESPAÇOS, EXPERIÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

### **CHRISTIANNE THEREZA DE ALMEIDA SALES**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

*Junot Matos*

---

Prof. Dr. JUNOT CORNÉLIO MATOS (UFPE)  
Orientador

*Walter Matias Lima*

---

Prof. Dr. WALTER MATIAS LIMA (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

*Suzano de A. Guimarães*

---

Prof. Dr. SUZANO DE AQUINO GUIMARÃES (UFPE)  
Examinador(a) Externo(a)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores brasileiros que resistem as respostas fáceis.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família pela compreensão e apoio nos momentos de partida, pela preocupação durante os muitos deslocamentos, e pelas calorosas acolhidas em todos os regressos dessa minha vida-estrada.

Ao Professor Junot Cornélio Matos pelas orientações e ensinamentos que ultrapassam os limites da academia.

Ao professor Walter Matias Lima pelas muitas partilhas ao longo desta caminhada.

Em especial ao amigo Andresso Marques Torres pelo tempo, paciência e disponibilidade para ajudar neste trabalho e no meu percurso de aprendente.

A amiga Priscila Gomes dos Santos pelas conversas, conselhos e partilhas indispensáveis a manutenção da minha saúde mental

A amiga Maria José Gomes Farias pelo incondicional apoio e as inúmeras escutas fraternas.

Ao amigo Renildo Silva Gomes pelo incentivo e apoio constante na minha vida académica.

**Maria, Maria**  
*Milton Nascimento*

Maria, Maria  
É um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece  
Viver e amar  
Como outra qualquer  
Do planeta

Maria, Maria  
É o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri  
Quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!  
Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!!  
Lá Lá Lá Lerererê Lerererê  
Lá Lá Lá Lerererê Lerererê

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar se o Programa Alagoano de Ensino Integral potencializou o ensino de filosofia como experiência do filosofar, contribuindo para a formação integral dos sujeitos, nas turmas do ensino médio da rede pública. Nesse sentido partimos da seguinte problemática: a ampliação da carga horária no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral consolidou a ressignificação da prática docente do professor de filosofia contribuindo para formação do educando, ou essa extensão significou mera ampliação de tempo na escola permanecendo práticas forjadas do ensino enciclopédico? Como aporte teórico acerca do ensino de filosofia utilizamos Cerletti (2008); Gallo (2012; 2014); Campaner (2012); Rodrigo (2009); sobre a escola/educação de tempo integral Moll (2012), Cavaliere (2009, 2012); Mauricio (2009) e, para a educação integral, Arroyo (2013); Freire (1996; 1999), Paro (2009) entre outros. Os participantes da pesquisa serão os professores de filosofia da rede pública estadual de duas escolas que ofertam a modalidade tempo integral e o grupo de alunos das turmas de terceira série do ensino médio. Essas escolas estão circunscritas a 6ª Gerência Regional de Ensino. A pesquisa será de natureza qualitativa, se constituindo em um estudo de caso, utilizando como técnicas de coleta de dados: questionários, observações diretas, estudo documental, grupo focal e entrevistas. Será utilizado o método de análise de conteúdo como ferramenta de organização e categorização e análise desses dados.

**Palavras-Chave:** Ensino de Filosofia; Escola em Tempo Integral; Educação Integral



## **ABSTRACT**

The present study aims to investigate if the Programa Alagoano de Ensino Integral had potentialized the teaching of philosophy as an experience of philosophizing, contributing to the integral formation of the subjects at the public high school classes. At this matter we start from the following problems: did the increase of workload at the range of the Programa Alagoano de Ensino Integral consolidated a resignification of the teaching practice contributing to the student formation, or did that increase meant a mere extension in time at school maintaining a counterfeit practice of encyclopedic teaching? As a theoretic contribution about the philosophy teaching we utilised Cerletti (2008); Gallo (2012; 2014); Campaner (2012); Rodrigo (2009); about the full-time school/education Moll (2012), Cavaliere (2009, 2012); Mauricio (2009) and, for the full-time education, Arroyo (2013); Freire (1996; 1999), Paro (2009), among others. The participants of the research are the philosophy teachers of two schools from the state public system that offers full-time education and a group of students from the last year of high school. These schools are circumscribed at the 6th Gerência Regional de Ensino. The research will be of qualitative nature, constructing itself in a case study, using techniques of survey data collection: questionnaire, direct observation, documental study, focus group and interviews. The content analysis method will be adopted as a tool of organization, categorization and data analysis.

**Keywords:** Philosophy Teaching; Full-time School; Full-time Education

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro1-</b> Evolução dos instrumentos normativos acerca da Educação em Tempo Integral.....	21
<b>Quadro 2</b> – Percentual de matrículas do ensino fundamental integral rede pública 2010-2019 .....	26
<b>Quadro 3</b> – Número de matrículas do ensino médio rede pública 2015-2019 .....	29
<b>Quadro 4</b> – Taxa de matrículas do ensino médio tempo integral rede pública 2013-2019.....	30

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEPA	CENTRO EDUCACIONAL DE PESQUISA APLICADA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EMTI	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERE	GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCN	PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL
PALEI	PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.OS RASTROS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE O PENSADO E O PRATICADO .....</b>	<b>20</b>
2.1 Educação Integral: seguindo as pistas do itinerário histórico e normativo .....	20
2.2 Materializando a Educação em Tempo Integral por meio de um programa .....	25
2.3 Ensino Médio: conceitos, sentidos e formas .....	28
2.4 A Educação em Tempo Integral em Alagoas .....	38
2.4.1 O Programa Alagoano de Ensino Integral .....	43
<b>3. ENSINO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESPAÇOS, PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>47</b>
3.1 O percurso da Filosofia no Ensino Médio .....	47
3.2 Os desafios da Filosofia na última etapa da educação básica.....	50
3.3 Filosofia e Ensino Integral: sujeitos, espaços e perspectivas .....	55
3.4 Educação Integral e formação humana.....	57
3.5 Educação Integral e Escola em Tempo Integral .....	60
3.6 Educação Integral e o Programa Alagoano de Ensino Integral .....	61
<b>4. O ITINERÁRIO METODOLÓGICO .....</b>	<b>64</b>
4.1 Seguindo as trilhas da pesquisa qualitativa: um estudo de caso.....	65
4.2 O contexto – o sertão de Olho d’Água das Flores e o de Santana do Ipanema.....	67
4.3 O locus: as escolas.....	70
4.3.1 Escola A.....	70
4.3.2 Escola B.....	71
4.4 Os sujeitos.....	71
4.4.1 Os professores.....	72
4.4.2 Os alunos .....	73
4.5 A produção dos dados – estratégias e instrumentos .....	73
4.6 A análise dos dados .....	76
4.6.1 A análise de conteúdo.....	76
<b>5. EXPRESSÕES CONCRETAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE ALAGOAS.....</b>	<b>78</b>
5.1 Ensino médio: locus de sociabilidade.....	79
5.1.2 Perfil dos professores da escola média integral: formação, tempo de ensino, encontros e desencontros.....	82
5.1.3 Perfil dos estudantes do ensino médio integral .....	85
5.2 Educação integral no mundo da vida: a experiência do PALEI .....	86
5.2.1 Jovens estudantes do ensino médio e a experiência da educação integral .....	89
5.3 O ensino de filosofia e a escola média pública: caminhos percorridos, desertos a atravessar .....	98
5.3.1 O ensino de filosofia os estudantes e seus projetos de vida .....	104
5.3.2 Protagonismo, trajetória e experiências: vestígios de que os estudantes filosofam ...	105

5.3.3 O lugar e o sentido da formação dos professores de filosofia no PALEI.....	107
5.3.4 Os estudantes e as práticas do ensino de filosofia no PALEI.....	109
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Caminho todas as tardes por estes quarteirões  
desertos, é certo.  
Mas nunca tenho certeza  
Se estou percorrendo o quarteirão deserto  
Ou algum deserto em mim.

Manoel de Barros  
**Miudezas**

Minha trajetória educativa é marcada por grandes “quarteirões desertos”, e, por vezes, também me sinto tocada diante das “miudezas” da vida e dos detalhes que formam o conjunto de acontecimentos que me fazem ter a sensação de que há “algum deserto em mim”, como se os fatos tivessem ainda por ser explicados, necessitando de reflexões mais densas, que só agora na escrita dessa dissertação, é que parecem possuir mais sentido, diante dos diversos lugares pelos quais passei, e das tantas coisas que li e vivi. Nesse sentido, a memória me faz recordar de tempos de outrora, e que a lembrança de “boa aluna”, vivificada de uma situação escolar experienciada na infância, nunca saiu dos meus pensamentos, pois tirara a nota máxima em uma atividade mesmo não tendo respondendo-a por completo, e na "inocência" de ser criança, decido arguir a professora acerca do motivo, ao que ela responde: “eu sabia que você sabia”!

“Saber que eu sabia” foi uma frase que me acompanhou por todos os contornos da minha vida, tanto pessoal, quanto profissional, e passou a significar o olhar atento e perspicaz de uma professora que tem na docência a marca indelével de uma profissão que pode transformar vidas, e consequentemente sonhos, e como no poema de Manoel de Barros, decido percorrer esses quarteirões, é nesse momento que nasce o sentido da educação em mim, aquela que pode (trans) formar o sujeito. Educação que depois vira profissão, sustento do corpo e da alma, que se entrelaça à própria vida, no sentido de existir no mundo, e é na experiência que vai sendo tecida a cada dia que meus pés tocam o chão da escola.

Em 1990 chego ao ensino médio, para cursar o Magistério, com o desejo de se ser professora, talvez pelo fato da experiência positiva que tive como aluna, sobretudo como estudante migrante, vivenciando a condição de ser criança-jovem que experienciou as idas e vindas dos meus pais da zona urbana-rural e vice-versa, e nessa época tive que morar com um familiar na zona urbana, migrando novamente, para ficar mais próxima da escola. Essa realidade, me causou ainda mais a sensação de que deveria ser docente, e atuar com vidas, muitas vezes, migrantes, como a minha. Vidas que se entrelaçam em sonhos, esperanças e

criatividade, pois nesses momentos, ainda que com pouca compreensão acerca dos elementos que constituíam a docência, pude perceber que escola é local de entrecruzamento cultural, e circularidade de diálogos.

Ainda na década de 1990, especificamente em 1998, sou aprovada no Curso de Pedagogia, da Escola Superior do Sertão - Esser, atualmente *campus* II da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, localizada na cidade de Santana do Ipanema. Nesse período, vivenciei a condição de trabalhadora-estudante, pois já atuava como professora de 1ª a 4ª - denominação da época-, tanto na escola privada, quanto na rede pública, sendo esta última por meio de concurso público. Estudar e trabalhar, e ainda sendo esposa-mãe, se constituiu num grande desafio, tendo em vista a tripla jornada que assumira nesse percurso.

No referido curso de Pedagogia, tive contato com a Filosofia, através de uma disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação, único componente curricular voltado para o estudo da área e no qual pude observar a complexidade do campo, e ao mesmo tempo me aproximar dos conceitos carregando sempre comigo o sentimento de que educar ultrapassa o currículo oficial e acontece também nos gestos, nos sentidos, nas relações que vão se construindo, ou seja, currículo é também relação de poder, e saber. E nessa área, tive a consciência de que poderia compreender essas dimensões de forma mais aproximativa, levando em conta que não estava em um curso de filosofia.

Em 2002, concluída a graduação, continuo atuando como professora do Ensino Fundamental, com crianças de 6 a 10 anos, espaço oportuno para trabalhar a consciência fonológica, mas também filosófica, mesmo o currículo oficial, prescrito, não prevendo essa vertente. No entanto, busquei problematizar sobre o mundo, às coisas presentes nele, a vida humana, e natural, bem como a relação homem-natureza. Parto do pressuposto de que a filosofia precisa ser trabalhada desde a infância, através de questões que mais adiante, noutros níveis educacionais, serão, continuamente, aprofundadas e dando lugar à consciência crítica, e histórica, própria do ser humano.

No ano de 2006 ingresso, por meio de concurso público, na docência para o ensino médio como professora de Filosofia na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, época em que dada a carência de profissionais licenciados na área, pedagogos eram habilitados a atuarem com tal componente curricular. Nesse período, tive a sensação de estabilidade e conquista, todavia, esse lugar que passo a habitar me faz entrar em ebulição, pois compreendi que estava assumindo um campo do saber para o qual não tive sólida formação. Foi nesse momento que senti a necessidade de realizar incursões teóricas na história da filosofia, no

sentido de me apropriar dos elementos que a constituem, buscando construir sentidos para o meu fazer pedagógico, tendo em vista que o desafio que estava implicada exigia tal movimento.

Considero que nestas circunstâncias, aflora a minha “curiosidade epistemológica” acerca do saber filosófico, pois o desafio de ensinar a disciplina de filosofia no ensino médio, trouxe inquietações que passaram a me acompanhar entre os “quarteirões” da sala de aula. Questões como: como ensinar filosofia para jovens? O que preciso aprender para ensinar, e com que tipo de metodologia? Passaram a me acompanhar. E ainda: É possível ensinar filosofia? Como ensinar um saber que tradicionalmente foi visto como próprio de sujeitos “iluminados” - os filósofos -, que, muitas vezes, aparentemente reclusos em seus “mundos” teóricos, afastaram-se do mundo da vida?

Atuei no ensino de filosofia por cerca de 11 anos (2006-2017) na Escola Estadual Ângelo de Abreu, na Cidade Olho d’Água das Flores, sendo este também um dos *locus* dessa pesquisa. No ano de 2018, fui convidada para atuar na Coordenação Pedagógica da referida escola, e nesse “novo” desafio, acompanhei mais de perto os anseios dos professores que também ensinavam filosofia no ensino médio, e que relataram determinadas incertezas quanto ao ensino, associadas, muitas vezes, aos aspectos metodológicos da profissão, e também ao tempo exíguo destinado à Filosofia na etapa escolar do ensino médio.

Em 2017, o Estado de Alagoas, publica o Decreto nº 40.207/2015 que institui o Programa Alagoano de Ensino Integral - Palei, como proposta de ensino que tem como uma das suas características a ampliação do tempo de permanência dos estudantes do ensino médio na escola. Com a ampliação desse tempo, há o acréscimo de horas-aulas em todos os componentes curriculares do ensino médio - sendo um deles a Filosofia, além da inclusão de outras atividades complementares.

A referida proposta de ensino causou, de início, impactos, pois conhecendo a realidade, estava ciente dos desafios que se apresentavam naquele momento, mas também me preenchi de esperança – no sentido freireano de esperar, ou seja, de quem não busca alcançar na doce espera -, e tomei ciência das possibilidades que essa proposta poderia trazer para o chão da escola como local onde as coisas acontecem, isto é, onde a teoria se materializa e a prática é teorizada, e nessa relação é permitido - se nos permitirmos observar suas nuances -, enxergar os seus diferentes atores, os processos de ensinar e aprender, as políticas públicas, a concepção de educação que temos e queremos, os espaços de permanências, desistências e resistências que se abrem acerca do ensino de filosofia na escola de ensino médio.



Nesse sentido, acompanhando esses desafios que surgem “no meio do caminho” de ser professora e coordenadora de uma escola estadual, que passa a ofertar o ensino médio de forma integral, encontro-me mais uma vez, questionando o lugar da filosofia nessa experiência de ensino, e surgem questões como: Qual o lugar ocupa a filosofia no PALEI? Será que a ampliação da carga horária possibilitaria o aprofundamento dos temas filosóficos, e consequentemente permitiria o filosofar? E mais: a ampliação da carga horária também propiciaria a ressignificação da prática docente?

Observei, durante minha atuação, que um dos fatores que podem interferir para que as aulas de filosofia do ensino médio não alcancem a sua finalidade, ou seja, que ultrapasse a fronteira dos conteúdos, e provoque reflexões que ajudem os alunos a se conectarem, de forma mais consciente, com o mundo da vida, é o fator tempo. Nesse sentido, notei também, por meio dos apontamentos feitos pelos docentes que atuam no ensino médio, que esse seria um desafio urgente a ser enfrentado, pois uma hora-aula semanal destinada a um componente curricular, que por sua natureza requer tempo de aprofundamento, devido sua complexidade teórica, não dava conta de fazer com que se buscasse outras formas de atuação, tendo em vista ainda as exigências do próprio currículo escolar. Nessa direção, Campaner (2012) nos fala de um tempo necessário para que o estudante acesse suas experiências e reflita sobre elas, mas ressaltamos que esse tempo não é só necessário aquele que aprende, mas também ao que ensina.

Nesse sentido, movida por essas inquietações, decido seguir em direção aos estudos, percorrendo os “quarteirões” do saber filosófico e, em busca de compreender, como nos diz o poema posto na epígrafe, os “desertos” que percebia existirem em mim, talvez pelo fato de não possuir graduação em filosofia, de forma que ao longo do tempo fui me desassossegando, isto é, passando de uma curiosidade “ingênua” para uma curiosidade epistemológica<sup>1</sup>.

Assim, em 2019 participo da seleção do programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas, sendo aprovada com o projeto: *Ensino de filosofia no contexto do Programa Alagoano de Ensino Integral: ressignificação da prática ou mera ampliação do tempo na escola?* com o interesse de investigar a Educação de Tempo Integral como fator potencializador do Ensino de Filosofia na última etapa da educação básica que é o Ensino Médio, tendo como *locus* o Programa Alagoano de Ensino Integral em duas escolas do sertão de Alagoas, fazendo uso metodológico do estudo de caso, para buscar respostas para a problemática da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia

Vivenciei no primeiro ano de estudos a condição de estudante “em trânsito”, tendo em vista que precisei percorrer semanalmente muitos quilômetros do sertão à capital, e quando o período da coleta de dados já aparecia no horizonte, fui surpreendida com a notícia de uma pandemia (Covid-19), que paralisou as atividades não essenciais incluindo nesse rol a escola. Atravessada por muitos sentimentos e sofrimentos, em momento algum dessa trajetória, fui tomada verdadeiramente pelo desejo de abortar esse projeto. Ao contrário, a cada dia, mesmo com tantas pedras no caminho, vai se fortalecendo o desejo do nascimento, do encontro. Talvez influenciada pelo instinto materno que me constrói, quem sabe pela teimosia de mulher sertaneja, ou ainda como liga que une tudo isso, a inquietação que é parte fundante da pesquisadora que há em mim, e parafraseando Virgínia Woolf<sup>2</sup> também pensei como seria desagradável ficar presa do lado de fora, nesse meu caso, fora da escola, fora da vida, dos estudos, e tornei a pensar como talvez fosse pior ficar presa do lado de dentro, sem agir, sem resistir, sem tentar.

Nesse sentido, considerando as questões postas, acerca do ensino de filosofia no âmbito do PALEI é que problematizamos: **a ampliação da carga horária no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral consolidou a ressignificação da prática docente do professor de filosofia, contribuindo para formação do educando, ou essa extensão significou mera ampliação de tempo na escola permanecendo práticas forjadas do ensino enciclopédico?** Definimos ressignificação como as possibilidades concretas que os sujeitos professores possuem de repensar suas ações, dando outros sentidos, a partir de referenciais novos, que deem conta de abarcar várias dimensões, que antes não eram consideradas.

Dessa questão geral, desdobram-se outras, a exemplo de: Que outros espaços há no ensino integral para a filosofia? Como o professor vem percebendo essa realidade? A filosofia pode contribuir para a formação integral dos sujeitos? Se sim, em que medida? Qual a compreensão que os sujeitos do ensino médio têm acerca da Educação Integral?

Como objetivo geral propomos: **investigar se o Programa Alagoano de Ensino Integral- Palei potencializou o ensino de filosofia no ensino médio contribuindo para a formação integral dos sujeitos.**

E como objetivos específicos:

- Mapear o perfil profissional dos docentes de filosofia que atuam no Ensino Médio na modalidade integral;

---

<sup>2</sup> Virgínia Woolf escritora inglesa a referência aqui é ao livro Um teto todo seu.

- Observar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia, evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico;
- Examinar as experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral.

Em busca de responder as questões ora suscitadas, e alcançar os objetivos propostos, nos direcionamos pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, que se apresentaram como caminho profícuo, levando em conta o desenho da pesquisa, e as questões elencadas, de modo foi possível perceber visões, anseios, incertezas que os sujeitos demonstraram ao longo da pesquisa.

A dissertação está estruturada, além da introdução, em quatro seções:

**Na seção 2**, intitulada - Nos rastros da Educação Integral no Brasil -, trazemos a contextualização histórica e o itinerário legislativo da Educação Integral no Brasil até chegar ao contexto de Alagoas, e autores como: Moll (2012), Cavaliere (2009, 2012), Maurício (2009), Paro (2009) contribuíram para que compreendêssemos os elementos históricos e contemporâneos relativos à Educação Integral.

**Na seção 3**, denominada - Ensino de Filosofia e Educação Integral -, focalizamos o percurso trilhado pelo ensino de Filosofia no ensino médio, inserido nessa análise os sujeitos, os desafios, os espaços e as perspectivas, além das reflexões acerca da educação como formação integral dos sujeitos, e a aproximações e distanciamentos dessa formação e o proposto pelo Programa Alagoano de Ensino Integral. Nesse sentido, deram valiosas contribuições os autores: Cerletti (2008), Gallo (2012; 2014), Rodrigo (2009), Matos (2009), Campaner (2012), Tomazetti (2013), Freire (1996) entre outros.

**Na seção 4**, discorremos sobre a proposta metodológica, dando ênfase a pesquisa qualitativa, os procedimentos, técnicas, sujeitos, contextos e *locus* do estudo. Comentamos também acerca da análise dos dados, e o processo de categorização. Foi importante as leituras de: Bardin (2016); Guerra (2012), André (2013), Moreira (2009) e Gatti (2005).

**Na seção 5**, analisamos os dados, destacando as “Expressões concretas do ensino de filosofia no ensino médio da rede pública do estado de Alagoas”, de modo que, ao trazermos a análise dos dados, situamo-os a partir da observação da prática docente, interações com os sujeitos da pesquisa por meio de questionários, grupos focais e entrevistas.

Por fim, tecemos as nossas considerações finais, sintetizando os achados, e pontuando as análises que foram possíveis.

## **2 OS RASTROS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE O PENSADO E O PRATICADO**

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire  
**Pedagogia da Autonomia**

Nesta seção, focalizamos o percurso da Educação Integral no Brasil, dando ênfase ao seu itinerário, em específico o legislativo, e situando, nesse rol, o ensino médio, e em seguida a ensino Integral no contexto alagoano. Entendemos que os elementos históricos e contemporâneos relativos à Educação Integral nos possibilitará pensar a “prática de hoje”, como nos diz Freire na epígrafe acima, no sentido de “melhorar a próxima prática”.

### **2.1 Educação Integral: seguindo as pistas do itinerário histórico e normativo**

Ao seguirmos os vestígios deixados por um programa ou uma política educacional, ao tempo que vamos tirando a poeira das produções, dos estudos, bem como dos seus textos normativos, estamos fazendo também, ainda que em alguns casos sem perceber, uma certa crítica dessas políticas e dessas práticas de ontem e de hoje, críticas necessárias para que possam nortear caminhos para outras políticas e prática futuras.

Na primeira década do século XXI a educação brasileira, dado o seu contexto histórico, econômico e político congregou experiências esparsas de Educação Integral a partir de uma jornada escolar ampliada em algumas unidades da federação, seja nas redes estaduais ou municipais. Nesse último caso, em algumas capitais brasileiras e, em geral, nas regiões sul e sudeste, conforme Cavaliere (2009), ao situar a experiência em âmbito nacional, destacamos os seguintes Programas e Políticas: Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada.

As referidas experiências, foram desenhadas na esfera federal e implementada em regime de colaboração com estados e municípios ao longo do tempo, se sobressaindo estes últimos com atividades no contraturno escolar, perfazendo um total diário mínimo de sete horas de permanência dos estudantes na escola ou em outros espaços sob a supervisão pedagógica das instituições de ensino, programas estes ainda em vigência com maior ou menor abrangência como veremos adiante.

Nossa análise se concentrará, no entanto, na segunda década do século XXI com a pretensão de chegar aos dias atuais. Para traçar um itinerário da normatização da educação

integral, analisamos, na tentativa de extrair dos documentos que instituem e ou normatizam essa modalidade de ensino, o conceito de **Educação Integral** em especial para o Ensino Médio, que estão organizados no quadro abaixo:

**Quadro 1-** Evolução dos instrumentos normativos acerca da Educação em Tempo Integral

<b>Tipo/Categoria Normativa do Documento</b>	<b>Número /Ano</b>	<b>Estabelece ou Institui</b>
Portaria	971, de 9 de outubro de 2009	Ensino Médio Inovador
Lei Federal	12.513, de 26 de outubro de 2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Pronatec
Resolução	2, de 30 de janeiro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução	6, de 20 de setembro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica Nível Médio;
Lei Federal	13.005, de 25 de junho de 2014	Plano Nacional de Educação
Resolução FNDE/CD	4, de 25 de outubro de 2016	Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Programa Ensino Médio Inovador
Lei Estadual	7.795, de 22 de janeiro de 2016	Plano Estadual de Educação de Alagoas
Decreto Estadual	40.207 de 20 de abril de 2015	Programa Alagoano de Ensino Integral
Decreto Estadual	50.331 de 12 de setembro de 2016	Programa Alagoano de Ensino Integral
Lei Federal	13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

(Ato normativo CNE)	2018	Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio BRASIL
Resolução	3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Portaria	2.116, de 6 de dezembro de 2019	Novos parâmetros para o Ensino Médio Tempo Integral

**Fonte:** elaboração própria da autora, 2020.

Por se tratar de um termo que congrega alguns conceitos, e na intenção de nos apropriar e dialogar com a proposta de Educação Integral, se faz necessário deixar definido qual nomenclatura ou terminologia é referenciada nos documentos orientadores e balizadores em âmbito nacional. Muitas vezes o que está “entre as linhas” revela um arcabouço de intencionalidades que nem sempre se coadunam com os “escritos das linhas”, por isso, buscar entender como foi e como é idealizada essa política para o ensino médio, o que se compreende por Educação Integral e, avançando nas suas entrelinhas, analisar a mensagem que tais documentos e políticas acabam por transmitir para estudantes, professores, pais e a sociedade de um modo geral, é para nós uma tarefa imprescindível a ser enfrentada já aqui, nesses primeiros escritos.

No percurso da construção legislativa, embora aqui não tenhamos explicitamente apontado nos documentos a serem analisados, mas no entendimento que é a partir da Constituição que derivam os normativos infraconstitucionais e que se tem um projeto de sociedade, que no nosso caso mais recente, trata-se da Magna Carta de 1988. A Educação Integral se apresenta como “pleno desenvolvimento das pessoas”, e esse sentido atravessa todo o rol de direitos sociais da legislação pátria, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, donde se retira a expressão “tempo integral”, pelo documentos e legislações infraconstitucionais que ora tratam de uma formação integral, ora educação integral, ou acumulam expressões como aquela a ser desenvolvida em escolas de tempo integral, até chegar a novel normatização advinda da Portaria Ministerial nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 para o Ensino Médio Tempo Integral que já no parágrafo único do seu artigo primeiro estabelece que os novos parâmetros, diretrizes e critérios que visam apoiar a proposta pedagógica das

“escolas de ensino médio em tempo integral” e que essa “terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante.

Nos apoiando nas pesquisas e escritos de Arroyo (2012); Moll (2012); Cavaliere (2009; 2012); Maurício (2009); Setubal (2012), entre outros, acerca do conceito e tratamento dado a Educação Integral, embora alguns desses estudos sejam mais vinculados a outras etapas da educação básica que não o ensino médio, é possível compreender, a despeito de olhares e enfoques diferentes que pertencem aos campos de pesquisas e vivências de cada autor, que a percepção de educação integral é aproximada entre eles, passando essencialmente pela experiência de enxergar os sujeitos destinatários dessa educação, nas múltiplas dimensões que compõem o seu existir, bem como as práticas pedagógicas e gestoras devem seguir nessa mesma direção.

Nos ensina Maurício (2009) acerca da concepção de Educação Integral, que uma proposta de ampliação do tempo do estudante na escola, para não se tornar um simulacro de educação, há que reconhecê-lo, enquanto “[...] pessoa como um todo e não como um ser fragmentado”. E ao tratar do espaço em que se dá essa educação, nos alerta a autora sobre a necessidade de enxergar o estudante como “sujeito e não objeto de carências”.

Na perspectiva de uma educação integral, Cavaliere (2009) afirma que o aumento do tempo na escola “pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas”, no entanto defende que essa partilha tenha uma intencionalidade, que as atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar ou fora dele estejam pensadas e realizadas partindo de uma proposta pedagógica, para que não enverede pelo caminho do esvaziamento da escola em sua função educadora. Nas palavras da autora, ao direcionar essa conceituação para as instituições educativas, destaca: “[...] quando referida à educação escolar, a educação integral apresenta sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo” (CAVALIERE, 2012, p.280).

É a partir da chegada tardia dos coletivos populares na escola básica quase que universalizada no Brasil, que se abre para seus destinatários a exigência de uma Educação Integral, com mais tempos e espaços. Nos fala Arroyo (2012) que para avançarmos em direção a uma educação integral, é necessário sairmos dessas visões inferiorizantes e negativas que ainda temos dos estudantes da escola pública. No sentido de apontar caminhos para chegarmos de fato a uma educação integral, destaca o autor que devemos começar por trazer esse debate acerca dessa visão inferiorizada do outro também para a formação docente, e que é preciso mudar o “nosso olhar” que enxerga esses estudantes como “inferiores a serem salvos através da

escola e de ações moralizadoras”, bem como de sermos capazes de percebê-los e compreendê-los como “vítimas históricas” da nossa política de dominação. Ainda tratando sobre o que precisa estar alicerçado no conceito de Educação Integral, o autor nos ensina que é primordial dar “centralidade ao direito à vida, ao corpo, ao espaço e a sua inseparabilidade dos processos educativos”. Arroyo (2012) arremata afirmando que essas exigências éticas e profissionais devem atravessar toda escola que se queira promotora de uma educação integral, independentemente de seu funcionamento em jornada ampliada.

Nesse sentido, para pensarmos sobre a necessidade de conceituação e compreensão de Educação Integral, Paro (2009) traz importante contribuição:

Da perspectiva da educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, p.18-19).

Ao falar sobre a Educação Integral, estamos fazendo referência a sua necessidade para nossos estudantes da escola pública há várias décadas no Brasil, no entanto, as questões como tempo e espaço parecem ocupar um lugar de prioridade no senso comum, o que pode acabar deixando em segundo plano a integralidade do ato de educar, como ressalta Paro (2009). As legislações ou institutos normativos que tratam dessa modalidade de ensino, parecem sinalizar que a questão tempo ocupa posição de destaque nessa hierarquia de preocupações.

Para Moll (2012), Educação Integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano, mas também aponta para que não se permaneça somente no campo das idealizações, e que se tenha compreensão do papel estatal na indução e efetivação de políticas e programas de ampliação do tempo e da qualidade dessa educação. A autora ressalta, ainda, a importância da “desnaturalização da escola de turno” como possibilidade única para a realidade brasileira, e defende a educação integral em jornada ampliada para todos, e com a participação de outros atores numa aproximação da escola com a comunidade.

Educar integralmente alguém não parece ser uma tarefa fácil, pelo contrário, tendo em vista aquilo que Setubal (2012) considera como o desenvolvimento humano na sua integridade, e compreendemos que é uma atividade permanente, que dura a vida inteira, levando em consideração que somos seres inacabados, tendo em vista, ainda, os espaços para as



experiências cognitivas, éticas, estéticas, afetivas, físicas entre outras. Logo, se percebe que Educação Integral não cabe num ciclo específico da vida, numa etapa da formação escolar, considerando que a mesma é muito mais que uma modalidade, e tomando como base as leituras e experiências de implementação da educação integral no Brasil, podemos inferir que esta precisa ser compreendida com mais compromisso, rigor e continuidade.

Lastreados nessas leituras iniciais fatalmente nos vem o questionamento acerca da potência de uma política pública que se concretize no chão da escola, com suas contradições e limitações, que dê conta de abarcar de fato a formação integral das adolescências e juventudes dadas suas condições históricas e vivenciais.

## **2.2 Materializando a Educação em Tempo Integral por meio de um programa**

Leclerc e Moll (2012) ao tratarem sobre a educação em tempo integral em nível nacional trazem a experiência do Programa Mais Educação, que foi instituído por portaria interministerial em 2007, o que já de saída aponta para um esforço de muitos setores a atores, como política educacional que tem como finalidade “induzir, fortalecer experiências, a auxiliar a construção de uma agenda pública em escala nacional”, (BRASIL, 2007, p.2), ao passo que as autoras falam de um consenso sobre a necessidade de ampliação da jornada escolar e o papel do estado como indutor e protagonista desta política, no sentido de operacionalizar e também destinar recursos para sua efetivação.

Nesta direção, Moll (2012) apresenta a experiência do Programa Mais Educação como um “esforço de partida” para a construção de uma agenda pública de educação integral no Brasil - sem deixar de considerar as experiências já vivenciadas e que foram implementadas por governos e educadores do século XX -, a autora avança consciente dos espaços urbanos atuais diferentes daqueles das décadas em que as propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro vivenciaram, por exemplo, mas na pretensão de “ousar transpor os limites físicos da escola e converter espaços urbanos em territórios educativos, pela capacidade humana de ressignificação e articulação” (MOLL, 2012, p.132).

Ao fazer uma análise inicial da implantação do referido Programa nos primeiros anos de vigência até o início de 2010, Moll (2012) enfatiza a evolução e ampliação do Programa para 25 estados da federação mais o Distrito Federal, o que mostra o potencial de alcance de uma política pública quando há intencionalidade e articulação. Traz, ainda, na perspectiva de dar ao Estado a incumbência de articulador ou protagonista, a informação de que as matrículas da educação em tempo integral recebem um percentual *per capita* de recursos diferenciados para

sua manutenção, o que na compreensão da autora configura como a ultrapassagem de um programa de governo para uma política de estado, ainda que em consolidação.

Dada essa ênfase nas responsabilidades do poder público, Moll (2012) fala em educação integral como “tarefa da sociedade inteira” e defende a sua universalização, sem deixar de mencionar a necessidade da ampliação de recursos, de investimentos na estrutura das escolas, na formação de seus professores, na compreensão e viabilidade do “professor em tempo integral”, na articulação dos saberes da academia com os da escola, no diálogo da escola com o seu entorno, mas principalmente de dar o sentido para essa política de “discriminação afirmativa”, já que deve começar por aqueles a quem historicamente negamos o direito ao acesso e condições dignas. Nesse sentido, a autora nos esclarece que: “[...] Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório (MOLL, 2012, p.141).

Por se tratar de uma experiência em percurso, que tem no seu nascedouro a proposta de compreensão de educação integral para além do simples acréscimo de tempo na escola, nos instiga a olhar para o tamanho do seu alcance em números, nos dias atuais. As matrículas totais da educação pública em 2019 conforme Censo Escolar, somaram, para os anos iniciais do ensino fundamental 12.139.330, enquanto os anos finais teve um total de 10.067.286, já o ensino médio, obteve 6.531.498, totalizando 28.738.122 matrículas.

Quando vamos em busca dos dados que tratem da educação integral ofertada na escola pública e aqui pegamos um recorte específico do ensino fundamental para termos a dimensão do esforço de continuidade da educação integral “(re)inaugurada” pelo Programa Mais Educação, que concentrou esforços inicialmente no ensino fundamental, temos:

**Quadro 2** – Percentual de matrículas do ensino fundamental integral rede pública 2010-2019

ANO	MATRÍCULAS TEMPO INTEGRAL REDE PÚBLICA ENSINO FUNDAMENTAL									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
PERCENTUAL	4,7%	6,4%	8,3%	12,5%	18,2%	19,4%	10,5%	16,3%	10,9%	10,9%

Fonte: INEP/Censo da Educação Básica 2013, 2016, 2019

Os dados nos mostram uma evolução diante do percentual que dobrou em 10 anos, no entanto, ainda muito distante do desejado por Moll em sua defesa da universalização da educação integral para a educação básica, lembrando que os dados acima não expressam exclusivamente o Programa Mais Educação, mas a iniciativa de educação integral em todo

território nacional das matrículas em escolas públicas de ensino fundamental. O que os números trazem também é que não estamos nem na metade do que foi preconizado pelo Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005/2014, na sua meta de número seis, que é atingir 25% das matrículas da educação básica pública com educação em tempo integral até 2024. Lembrando que o referido plano considera educação em tempo integral a permanência dos alunos na escola ou sob sua responsabilidade por um período de no mínimo sete horas diárias.

É importante enfatizar ainda que ao longo desses dez anos acima apresentados, o país passou por mudanças de governo e rumos políticos peculiares, tanto na esfera federal quanto nos âmbitos estaduais e municipais, assim como mudaram os titulares do executivo no cenário nacional, o programa de educação em tempo integral ora denominado Mais Educação mudou para Novo Mais Educação, na reiterada fórmula brasileira de dar novos nomes no afã de mostrar o trabalho de cada ocupante das pastas da educação. Nos lembram Cavaliere e Gabriel (2012) que: “As políticas de âmbito nacional que dependem de articulações políticas locais tornam-se quase sempre subjugadas às injunções político-partidárias de cada região ou localidade” (CAVALIERE e GABRIEL, 2012, p.282)

Fazendo uma análise dos documentos e em busca de sentidos e conceitos do Programa Mais Educação as autoras destacam que estes ao tempo que trazem uma proposta de educação com “objetivos ampliados”, ela deve ser assumida por governos de diferentes instâncias assim como por diferentes atores sociais, na perspectiva de “combate às desigualdades”, mas também como uma ação praticada com a comunidade envolvendo o entorno de cada escola.

Compreendemos que mesmo sendo uma área com uma pauta definida, com um plano nacional e, por conseguinte de planos estaduais e municipais, a educação é influenciada pelos ventos ideológicos a cada grupo que chega ao poder. Daqui se pode depreender claramente que uma política, materializada em um programa, ainda que de estado e não de governo, talvez não seja suficientemente forte para consolidar um projeto de educação integral, carecendo como salienta Moll (2012) do engajamento de todos.

Olhando para a história recente da educação brasileira, temos as experiências de políticas que mesmo sem que se utilizem a expressão educação integral, almejavam essa educação que compreendia os sujeitos em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões e, com a ampliação da compreensão de educação vinha a necessidade de alargamento de seus espaços e tempos educativos, demandando reformas estruturais nos prédios escolares que necessitavam de investimento, tempo, recursos e vontade política, para se ter instituições de ensino de fato

apropriadas, capazes de atender os estudantes vindos das camadas populares que constituem majoritariamente o corpo discente da escola pública.

No entanto, essas propostas que marcaram as políticas de educação integral no século XX se tornaram difíceis de serem materializadas no contexto histórico, político e econômico do início do século XXI, embora sejam sempre fonte de inspiração e referência para as políticas atuais. Diante dessa nova conjuntura, como vimos acima, foi proposto um programa que poderia ser implementado sem necessariamente ter uma reforma estrutural ampla, com adequações arquitetônicas, mobiliários, equipamentos, espaços e tempos de formação de seus professores e demais profissionais, e o necessário diálogo e compreensão de pertencimento a uma comunidade ou território. Assim, nesse cenário de impossibilidade de reformas estruturais e urgência pela implantação de uma política de educação integral, desenhou-se na esfera administrativa federal o Programa Mais Educação, como resposta possível às demandas sociais desse tempo.

Pelos dados apresentados acerca do Programa Mais Educação (Quadro 2) foi possível perceber que houve um aumento, quantitativo, de matrículas, de fato bem menos do que a realidade brasileira necessita e espera. No entanto, como também mostram os dados, nos últimos anos há uma escalada decrescente dessas matrículas, numa oscilação que pode se traduzir em inoperância, falta de vontade ou política, ou de rumo, comprometendo todo um esforço inicial de consolidação da educação integral no Brasil. Já vimos na história recente que é necessária a articulação de diferentes atores e governos para que a educação integral de fato aconteça, tentativas isoladas de programas de educação de tempo integral tendem a não se firmar, não ter continuidade.

### **2.3 Ensino Médio: conceitos, sentidos e formas**

O ensino médio vive numa polissemia de conceitos, ora é tratado como etapa final da educação básica, ora é aquele momento ou etapa da vida escolar em que se está entre o ensino fundamental e o superior, ora é a preparação para o mundo do trabalho. A própria semântica do termo é intrigante, médio porque está no meio entre o mais baixo e o mais alto, médio porque tem a função de intermediar. Nos parece que essa certa indefinição de lugar se confunde com a indefinição que damos aos seus sujeitos destinatários dessa etapa, que estão em trânsito entre a infância e a vida adulta, como se isso fosse peculiar apenas da adolescência ou juventude esse estar em trânsito.

Esse lugar do meio, fez com que o ensino médio, antes visto como final da trajetória escolar para alguns, em especial para aqueles que mal tinham o direito de concluir o ensino fundamental, com as políticas de universalização do ensino fundamental, vai se transformando como lugar de passagem, de porta de acesso ao ensino superior, ao mundo do trabalho, ou a quem sabe, outros espaços e oportunidades.

Olhando para os dados do Censo Escolar, na tentativa de mensurar o tamanho do ensino médio no Brasil na escola pública atual, observamos os seguintes números:

**Quadro 3** - Número de matrículas do ensino médio rede pública 2015-2019

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL
2015	155.925	6.819.430	50.893	7.026.248
2016	171.566	6.897.145	49.715	7.118.426
2017	191.523	6.721.181	47.368	6.960.072
2018	209.358	6.527.074	41.460	6.777.892
2019	224.113	6.266.820	40.565	6.531.468

**Fonte:** INEP/Censo da Educação Básica, 2019.

Nos mostram os dados acima que o número de matrículas no ensino médio na rede pública vem caindo com o passar dos anos, fato que pode estar relacionado a alguns fatores, tais como: a redução de estudantes que saem do ensino fundamental - anos finais; a evasão no percurso do próprio ensino médio, seja pelas “situações de fracasso escolar” (CHARLOT, 2000), seja pelas necessidades e exigências da vida. Todavia, como poderemos ver mais adiante, a quantidade de estudantes na educação em tempo integral aumentou.

Ao nos questionarmos acerca das possibilidades ou motivações para o aumento desse número de matrículas da educação integral no ensino médio, algumas pistas nos são dadas nos documentos e legislações que tratam dessa etapa de ensino. A primeira é em relação aos compromissos assumidos pelos estados da federação quando da elaboração e instituição dos seus respectivos planos de educação, em relação ao aumento da oferta da educação integral nesta etapa de ensino. Nos reportamos aos estados por serem os entes com mais de 90% das matrículas do ensino médio.

Outra pista que podemos seguir para entender esse aumento, poderia estar relacionada ao tratamento diferenciado em termo de repasse de recursos *per capita* por matrícula e a consequente manutenção de recursos repassados, por meio das transferências obrigatórias para os entes federados conseguirem manter a educação básica. Sem a pretensão de entrar no mérito dessa questão, mas apenas movidos pela curiosidade de pesquisadores, é salutar que façamos

esses exercícios de pensamento, uma vez que eles podem nos levar a enxergar outras intencionalidades.

Os conceitos e sentidos do ensino médio são experimentados principalmente a partir da chegada desses “outros” adolescentes e jovens na mesma escola de ensino médio que vem nos acompanhando ao longo da nossa história. Pontua Arroyo (2012) que é indispensável à escola olhar com mais vagar para esses estudantes que chegam às nossas “velhas” estruturas escolares e, que com a pressa ou movidos pelos discursos atuais, preferimos chamar de “outros”, colocando todos num só bojo, numa só visão. Embora estejamos num período em que adolescentes e jovens estão inseridos no contexto de transformações tecnológicas, de aceleração das relações e vivências, temos também adolescentes e jovens com vidas “precarizadas”, experiências diversas, que precisam ser compreendidas, para que a escola não amplie essas segregações.

O ensino médio está organizado em ensino propedêutico, embora não se use esse termo com muita recorrência e ensino médio profissional/profissionalizante. Propedêutico no sentido de preparação para o ensino superior (ou não) ofertado em tempo parcial ou integral. Como ensino médio profissional/profissionalizante/técnico temos o ensino integrado ou subsequente, normalmente ofertado pela rede federal por meio dos institutos federais, criados nos últimos anos em todas as unidades do território nacional. Nessa modalidade, geralmente os estudantes cursam o ensino médio em um só turno, porém o ensino médio tem a duração de quatro anos. No ensino técnico subsequente, após o estudante concluir o ensino médio, normalmente submete-se a um processo de seleção, aqui estamos nos referindo em específico aos institutos federais, e estuda mais um ano e meio as disciplinas técnicas, conforme a área da sua escolha. Temos ainda a educação integral integrada, que em alguns estados trabalha-se com a perspectiva de união da ampliação da jornada escolar a uma formação técnica/profissional.

Nos interessa nesse estudo a educação integral desenvolvida em jornada ampliada nas escolas públicas de ensino médio. Os dados da tabela abaixo referem-se à taxa de matrículas na rede pública em tempo integral.

**Quadro 4** – Taxa de matrículas do ensino médio tempo integral rede pública 2013-2019

ANO	TAXA DE MATRÍCULAS TEMPO INTEGRAL REDE PÚBLICA ENSINO MÉDIO 2013-2019						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
PERCENTUAL	4,7%	5,7%	6,3%	6,7%	8,4%	10,3%	11,7%

Fonte: INEP/Censo da Educação Básica 2016 e 2019

Quando olhamos para os dados da Educação Integral no Ensino Médio temos uma evolução em 2013 de 4,7% da taxa das matrículas da rede pública para chegar em 2019 como 11,7%, caminho inverso ao do número matrículas do ensino médio na rede pública, que vem ao longo dos últimos anos em direção decrescente. Ao refletirmos sobre esses dados, podemos considerar que assim como os entes municipais assumiram em seus planos de educação o compromisso de elevar a taxa de matrículas da educação integral no ensino fundamental, os estados, já que são estes que respondem majoritariamente pelo ensino médio, também o fizeram.

Considerando as discussões acerca da Educação Integral, é possível perceber que na segunda década deste século, há uma articulação em torno da política educacional para inseri-la no ensino médio. É também evidente que antes esse esforço de articulação estava mais direcionado aos anos iniciais da educação básica, no entanto, não estamos nem na metade da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, com grande chance de não alcançar até a data final instituída pela legislação, em 2025.

Observadas as informações que os números nos trazem, e isso é importante para se ter uma dimensão do alcance da educação integral, é importante também observá-la em seu interior, ou seja, a sua proposta para o ensino médio, que passa necessariamente pela concepção de quem são seus sujeitos, seus atores, seus destinatários, bem como pela necessidade de revisão e reestruturação do seu currículo, da implementação dessas mudanças nacionais, e no nosso caso, pertinentes a Alagoas, assim como a recepção dessas mudanças junto às comunidades escolares.

Podemos começar nos perguntando quem são os estudantes do ensino médio das escolas públicas de educação em tempo integral? Logo nos vem a tentação de buscar o caminho de enquadrá-los num perfil socioeconômico, e isso pode nos dizer alguma coisa, talvez algo que nem seja novidade para nós que somos cotidianamente bombardeados com informações negativas sobre os jovens e sobre a escola pública. Nos dizem os censos da educação básica que muitos vêm de famílias de baixa renda, com dificuldades de acesso à cultura, ao lazer, as tecnologias; são filhos de pais trabalhadores informais e que, dependendo da região do país, ainda não superaram o analfabetismo ou tem uma taxa baixa de anos de escolaridade. Mas nos perguntamos se isso é suficiente, em termos de informações para construir uma política educacional para o ensino médio? E, para além disso, essas informações são capazes de abarcar todos os jovens e adolescentes que estão no ensino médio?

Conscientes da dificuldade de mensurar o significado de uma política ou mudança curricular, os silêncios e ausências podem ser importantes indicadores. Com isso queremos dizer que os dados globais da educação integral revelam uma média, uma visão global do país que, por óbvio, tem seu sentido e razão de existir. Todavia, sabemos das grandes diferenças regionais, sociais e econômicas que marcam nossa realidade. E o todo delineado nos documentos gerais, podem não mostrar necessariamente a soma das partes, e suas particularidades, bem como as diferentes e contraditórias realidades.

Nos documentos oficiais, os adolescentes e jovens destinatários da política educacional brasileira, para a escola pública, são aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social, que residem em regiões carentes e empobrecidas do país, e que estudam em escolas que não apresentaram bons resultados nas avaliações externas que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>3</sup>. Percebe-se que a visão dos documentos em relação a seus destinatários é a de alguém que precisa ser atendido prioritariamente porque lhes falta algo ou alguma coisa, e assim a escola em tempo integral vem para alcançar esses jovens para que permaneçam na escola e não corram riscos, ou poderíamos acrescentar concordando com Arroyo (2012), não se transformem num risco para a sociedade. É importante ainda, para pensar nos atores da educação integral, em quem são seus docentes e em quais condições e perspectivas se dá seu fazer educativo.

As considerações de Paolo Nosella (2015) podem apontar com mais clareza a compreensão que os documentos e políticas revelam acerca da concepção de estudantes e de ensino médio:

A desconsideração conceitual e prática do ensino médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão (NOSELLA, 2015, p.126)

A compreensão de destinatários das políticas de educação integral, especialmente os estudantes adolescentes e jovens do ensino médio da rede pública, pode não ser apenas para alcançar esses jovens e propiciar o acesso à cultura, a ciência, a tecnologia e aos outros bens da humanidade, mas também como nos alerta Silva (2018), sob os mantos da formação e da proteção, agasalhar-se sorrateiramente a tentativa de “captura da subjetividade” desses sujeitos.

---

<sup>3</sup> Índice criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mensurar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para melhoria do ensino nas escolas.



Nessa perspectiva, se percebe que não basta ocupar somente seus corpos durante a jornada que permanecem na escola, mas:

[...] consiste numa importante perspectiva em torno da disputa pela formação da subjetividade dos jovens para a captura da mesma para os interesses do Capital, bem como numa forma de compensar a ausência de outras políticas públicas em torno da proteção integral, trazendo para a escola essa responsabilidade de controle de forma a reprimir possível rebeliões diante das condições precárias a que esses jovens estão submetidos (SILVA, 2018, p.20).

Refletindo sobre essas considerações acerca da concepção de estudante do ensino médio apresentada pelos autores acima, e olhando para os documentos balizadores da educação em tempo integral, vemos uma aparente distância ou uma contradição. Construídas ou não com boas intenções, é na experiência do chão da escola que poderemos encontrar como se materializam esses discursos e concepções. Como as pessoas que constituem as instituições de ensino compreendem e como isso tudo vem sendo trabalhado pelos educadores, é uma inquietação constante, um desassossego que nos invade.

Cavaliere (2012) associa essa forma dada à educação integral de política “prioritária” como se estivesse destinada a inserir aqueles a quem algo falta, mas é essa a proposta da educação integral? Essa política é suficiente para as demandas do ensino médio com os estudantes e escolas que temos hoje? É essa educação que dará condições para que os adolescentes e jovens sejam protagonistas e construtores de seus projetos de vida, como tanto ressaltam os documentos? Em que medida essa visão de aluno pode impactar nos processos de ensinar e aprender, e em especial no ensino de filosofia?

Nesse sentido, temos consciência de que a reforma do ensino médio que está em andamento desde 2017, vem tentando criar sentidos diversos para os alunos, e acreditamos que essa ideia de “reforma” vem na direção de “dar uma nova forma”, de modo que entendemos que esta não pode trazer nenhum prejuízo aos sujeitos destinatários. Abrimos um parêntese para dizer que no campo jurídico processual fala-se em *reforma* de uma decisão, que só pode alcançar o réu para beneficiar-lhe, quando somente este tenha recorrido, ou em outras palavras, pedido uma reforma dessa decisão. Nesse sentido, uma *reforma* não pode alcançar alguém que pediu exclusivamente essa nova forma, para lhe trazer prejuízos. Nos parece, nesse caso, que a ideia que se traz na égide das reformas educacionais, não se leva em consideração as realidades dos sujeitos, de forma que acaba beneficiando, quase que exclusivamente, o escalonamento do capital, que busca aparelhar os sujeitos no sentido de atenderem as demandas que surgem no “mercado de trabalho”.

Na educação as reformas nos capturam a todos, tenhamos pedido ou não a reforma de uma decisão, porque uma política educacional e a sua implementação, passam pelo campo da decisão, indistintamente, como sociedade somos todos atingidos pelas reformas educacionais, e em especial nós que fazemos parte da conhecida comunidade escolar. Seria interessante questionarmos nos pedidos de quem se fundamentam as atuais reformas?

Outro aspecto a ser observado é que diferente das reformas inicialmente apontadas, as reformas na educação não nos dão quaisquer garantias, isto é, não nos dizem, nem asseguram que só serão reformas para nos beneficiar, muito embora na estruturação de suas propostas se fale muito em “qualidade”, mesmo não ficando claro a quem ou a que serve essa qualidade. Sabemos que é difícil falar em garantias para algo que está em construção, que é o caso das nossas reformas e propostas para o ensino médio, no entanto, olhar para o que já foi feito, já foi pensado e implementado, olhar ao menos para seus limites, seus caminhos, suas possibilidades, talvez nos ajude no sentido de que, ainda que não seja uma garantia de melhoria, e aqui não estamos fazendo pré julgamentos, nem seria possível nesse momento de implantação de reformas, mas que possa ser algo que no mínimo não venha a nos prejudicar.

Há quem traga para esse debate, a exemplo de Cavaliere (2009) a defesa de que a escola para as classes populares sempre foi “minimalista”, no sentido de que funcionou e funciona de modo parcial, por turnos, em “ poucas horas, poucos espaços” e “com poucos profissionais”, e o incremento desses diferentes “poucos” poderá dar outro significado a educação, em outros termos, poderá deixar de ser parcial para adquirir um significado integral, que compreenda a escola, sua proposta educacional, seus estudantes e professores de forma integral, pois ao incrementar esses “poucos” se aumentaria a educação ofertada, mas que esses aspectos precisam ser enxergados de forma conjunta “articuladas em um projeto educativo” para que se fortaleça a própria escola.

Estudando as normas e diretrizes que instituem de maneira comezinha denominado “Novo Ensino Médio” ou “Ensino Médio Inovador”, a respeito dessas expressões que acompanham as políticas e programas educacionais no Brasil, é interessante destacar que geralmente quando há uma alternância nos mandatários do poder executivo, os programas se transformam em “novo” alguma coisa. Assim foi com o Programa Mais Educação que se transformou em Novo Mais Educação, e estamos vendo aqui o Novo Ensino Médio, ou Ensino Médio Inovador, coincidências à parte, vamos ao que nos podem dizer os documentos.

A Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 que trata do Ensino Médio Inovador, já no seu segundo artigo diz que o programa visa:

[...] a melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, e que o projeto pedagógico das escolas deve promover a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009).

Essa melhoria na qualidade do ensino médio não profissionalizante, isto é propedêutico, já ensaia aqui uma educação que trabalhe muitos aspectos, mas que se utilize de metodologias emancipadoras, embora na portaria não fique claro de que metodologias estamos falando. Quando vamos observar a Resolução FNDE/CD nº 4, de 25 de outubro de 2016 – que vai estabelecer os critérios para a destinação de recursos para as instituições que vão implementar o Programa Ensino Médio Inovador, percebemos com mais clareza que o que se quer é custear propostas curriculares inovadoras que passem pelo redesenho da sua estrutura curricular, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e “compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens e adultos”. Daqui então teríamos uma pista de quem teria partido o pedido de “reforma”?

Seguindo os vestígios da sequência cronológica das normas chegamos à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e observamos que a “inovação” ou que se convencionou chamar de “novo ensino médio” é a proposta de educação em tempo integral para as escolas de ensino médio. De saída, a referida legislação altera muitos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, e determina a ampliação da jornada escolar. Aqui o aspecto tempo é posto, no sentido ou não, mas na ordem em que aparece, como ponto de partida. Se parte de fator tempo ou “carga horária anual mínima” para falar em inovação e em reformulação. O artigo 1º § 1º da legislação acima, altera o artigo 24 da LDB que passa a ter a seguinte redação:

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

Importante informação traz essa norma nos artigos que seguem, quando estabelece que a carga horária total do ensino médio, para as áreas do conhecimento que compõem a base nacional comum curricular, não pode ser superior a mil e oitocentas horas de todo o ensino médio, logo se analisarmos concomitantemente com o que diz parágrafo acima, perceberemos que das três mil horas mínimas destinadas ao ensino médio, a base comum tem um tempo fixo, já as outras mil e duzentas horas não tem uma limitação, ou seja, elas poderão ser ampliadas

desde que anualmente se tenha no mínimo 600 horas para a base comum, podendo as formações complementares ou itinerários formativos chegarem até 800 horas, o que totalizaria em mil e quatrocentos horas anuais.

E segue a norma tratando sobre as áreas do conhecimento que englobam as linguagens e suas tecnologias, a matemática e suas tecnologias, as ciências da natureza e suas tecnologias e até chegar às ciências humanas e sociais aplicadas. Um ponto interessante, que quase passa despercebido numa leitura rápida é que a legislação trata da obrigatoriedade dos “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, no entanto, fala mais adiante em uma outra “obrigatoriedade” para “língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio”, o que pode nos levar a perceber que falamos de obrigatoriedades diferentes, ou de tratamentos diferentes a áreas do conhecimento que o mesmo documento até então tratava como base comum. Não é só na listagem dos incisos que as ciências humanas parecem ter uma posição final, mas aparentemente pelas diferentes “obrigatoriedades” tratadas na reforma curricular, dando a entender que esse último lugar não é uma mera disposição da escrita.

E segue o texto da supracitada lei estabelecendo que os currículos deverão considerar “a formação integral do aluno”, voltados para “a construção de seu projeto de vida” bem como para “sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, tendo às áreas do conhecimento acrescida da formação técnica e profissional como base comum, podendo ser desenvolvidos “itinerários formativos”. Para compreender melhor essa estruturação é importante, além do que já mencionamos sobre a base comum, isto é, as áreas do conhecimento que são consideradas como formação comum ou básica, o que até poderíamos chamar de “núcleo duro” da estruturação curricular, há a necessidade de compreender do que se tratam os itinerários formativos e qual o espaço que eles deverão ocupar no ensino médio.

Recorrendo a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, temos no artigo 6º, VI, a seguinte definição:

[...] itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018).

Além da conceituação de itinerários formativos, sabemos pela quantidade de horas que deverão ser destinadas a eles, que ocupam um espaço inicial de 40% da carga horária total do novo ensino médio e a Base Nacional Comum (60%), ao longo do tempo essa ordem poderá ser invertida, já que a base comum tem espaço fixo, e a parte complementar com os itinerários,

não. Assim os itinerários poderão ocupar mais espaço que a base comum como já mencionamos nos parágrafos anteriores.

Por se tratar de caminhos para aprofundamento e ampliação das aprendizagens dos estudantes em áreas do conhecimento, eles devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, estruturados a partir de eixos, quais sejam: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Estudando o ensino médio e sua proposta de educação integral, Silva (2018) tece as seguintes considerações:

A Educação Integral, nessas formulações, estão caracterizadas pelas perspectivas de tempo integral e sua vinculação com a perspectiva de educação integral no sentido da proteção dos jovens, caracterizada pela maior permanência na escola, que assume a função de guarda e controle; pela perspectiva de educação integral voltada para o desenvolvimento integral, ou seja, para a formação para entrada no mercado de trabalho, nem que seja pela via do empreendedorismo e pela perspectiva da formação integral pautada, principalmente para a individualização dessa formação, através do recurso aos projetos de vida (SILVA, 2018, p.245).

Temos a clareza de que ampliar o tempo de estudos, de acesso ao conhecimento é fundamental, mas, consideramos que é indispensável também termos a compreensão de que a instituição escolar tem sua função definida, e seu alcance não é ilimitado, ela não tem braços suficientes que alcancem e retirem de condições precárias de vida os seus sujeitos. Não nos parece possível, a partir das diferentes tentativas já implementadas na história da educação brasileira, assumir essa carga com exclusividade, porque como também já vimos na nossa história não teremos condições de carregar.

Creditar unicamente o tempo na escola como caminho para resolver os problemas estruturais da nossa sociedade, parece querer tirar a luz dos outros atores e dimensões que conformam a vida coletiva, para focalizar unicamente na escola. Se assim seguirmos pensando e aceitando essa visão, ela – escola -, poderá passar da visão redentora como, muitas vezes, é vista, à promotora de fracassos. Talvez, ainda, com essa oportunidade sugerida para que o estudante passe mais tempo na escola, queiramos dividir as responsabilidades, mas não com quem tem condições de suportar a porções da carga dividida, e sim com aqueles a quem chamamos de destinatários dessas políticas educacionais, recheadas de boas intenções e que podem acabar por atribuir a eles a responsabilização pelas suas situações de fracasso, sejam estudantes ou professores.

## 2.4 A Educação em Tempo Integral em Alagoas

Verçosa (2015) ao se referir a educação e a sociedade, na aproximação do bicentenário da emancipação política de Alagoas, lastreado por sua cuidadosa produção e pesquisa, nos diz que a nossa história educacional é marcada por “mais permanências” que por “rupturas”, que ao longo dos anos a educação pública não conseguiu ser “a chave-mestra” para uma vida mais digna para os filhos das classes populares. Movidos pela inquietação que a realidade das palavras do professor nos traz, e alimentados pela esperança que também deve habitar todos os educadores, nos debruçamos a tentar conhecer e compreender a política de educação integral para o ensino médio em Alagoas.

Aqui queremos lembrar que o novo ensino médio e sua proposta de educação integral para a escola pública em Alagoas, teve impulso como estratégia governamental, evidentemente em consonância com o Plano Estadual de Educação - Lei Estadual nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016 e alinhada a política do Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Nesse sentido, é importante destacarmos que embora esteja inserida numa perspectiva que apresenta uma certa novidade para a educação pública alagoana na história recente de sua rede de ensino, não exatamente se configura numa novidade falar em educação integral ou em tempo integral em terras alagoanas, pois como também nos fala o autor acima mencionado, para aqueles que podem custear nos turnos contrários aos que os seus filhos estão nas escolas, já é uma realidade há muito tempo. Para estes privilegiados, ao apresentar-se esse formato, corre-se o risco de estar falando de um museu de grandes novidades<sup>4</sup>, como já disse o poeta.

À temática da educação em tempo integral está intrínseco o mito da qualidade, nesse sentido, ao analisar o contexto da escola pública e, de certa forma, tentar fazer um paralelo com a escola privada e sua qualidade, medida pelas avaliações externas de larga escala, e o consequente nível de conhecimentos de seus alunos – que nessas avaliações são tratados como iguais, embora saibamos das suas desigualdades-, ressalta a importância da educação integral, e que esta não é nenhuma novidade para a classe privilegiada. Diz o educador alagoano:

[...] a escola particular somente tem a produtividade que, às vezes, apresenta porque os pais, a par de um horário em que seus filhos ficam nela, custeiam outro turno, com professores de línguas, de reforço, com esportes, dança - ou seja, uma escolarização de tempo integral que, ao menos para o povão, é ainda uma promessa dos poderes públicos em Alagoas (VERÇOSA, 2015, p.169).

---

<sup>4</sup> Trecho da música: O tempo não para – composta por Arnaldo Pires Brandão e Agenor de Miranda Araújo Neto, popularmente conhecido como Cazuzá

No mesmo período da revisitação dos escritos por Verçosa, é lançada para a rede estadual de Alagoas a proposta da educação integral, por meio do Decreto nº 40.207/2015, que instituiu o Programa Alagoano de Ensino Integral – Palei, sendo posteriormente atualizado pelo Decreto nº 50.331/ 2016. Em 2017 o estado faz a adesão ao programa federal de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e ainda em relação ao referido programa tramita Projeto de lei de 2018 na assembleia legislativa do estado. Acerca da proposta de educação integral, a Secretaria de Estado da Educação definiu dois modelos pedagógicos: o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional.

Diante desse contexto de mudanças e propostas para uma nova maneira de fazer e pensar a escola, é inevitável ao tempo que é fundamental, refletirmos acerca das palavras do professor Verçosa, e nos questionarmos se estamos diante da possibilidade de uma “ruptura” ou seguiremos com as “permanências” em relação a educação pública alagoana?

Assim como os outros estados da federação, a experiência de educação integral ou de tempo integral em Alagoas, teve no Programa Mais Educação sua referência mais recente, que alcançou escolas da rede estadual, mas principalmente as escolas das redes municipais. A proposta do aludido programa, como já tratado ao longo desse texto, refere-se a uma proposta de atividades que podem se organizar no turno contrário ao das aulas convencionais, ou das aulas que contemplam os componentes curriculares da base nacional comum, e com a atuação de atores e espaços externos a ela, ou seja, não necessariamente educadores vinculados a uma escola, ou a escola que aqueles estudantes estão matriculados, nem atividades realizadas nas dependências das escolas. Acerca desse formato, Cavaliere (2009) teceu as seguintes considerações:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (CAVALIERE, 2009, p.61)

A proposta do Programa de educação integral alagoano caminha num sentido aparentemente diferente, em termos de formatação, organização de atividades e espaços de aprendizagem, do exposto acima. A orientação é que as atividades sejam todas pensadas a partir da proposta pedagógica das unidades de ensino, tendo como referência os documentos orientadores e a legislação relativa ao Programa Alagoano de Ensino Integral, doravante

denominado PALEI. Consideramos importante deixar claro a diferenciação entre o Palei e o Programa Mais Educação, no sentido de compreendê-lo como uma política local, embora possua vinculação de repasse de recursos do Governo Federal, tendo em vista as realidades sociais, e sobretudo econômicas dos Estados no financiamento das políticas educacionais. Além disso, é preciso levar em conta ainda os compromissos assumidos pelos Planos Nacional e Estadual de Educação, planos esses frutos de uma construção coletiva e programas federais de fomento à educação integral, mas com algumas características próprias.

No Decreto que institui o Palei a abordagem da qualidade está entre as que inauguram o rol de objetivos do programa, que segue elencando a necessidade de preparar o jovem para o exercício da cidadania, trabalho e vida acadêmica. Vejamos o que estabelece o Decreto Nº 50.331, de 12 de Setembro de 2016, art.1º § 1º:

- I- assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promovendo a formação de sujeitos capazes de se inserir de forma crítica e autônoma na sociedade;
- II- elevar a qualidade de ensino;
- III- preparar o jovem para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e vida acadêmica;
- IV- formar indivíduos autônomos, solidários e competentes;
- V- intensificar as oportunidades de socialização da instituição, garantindo à comunidade escolar a interação com diversos grupos e valorizando a diversidade;
- VI- proporcionar ao estudante acesso e alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e da informação; e
- VII- promover a participação das famílias e dos vários segmentos da sociedade civil no processo educativo dos estudantes, fortalecendo a relação entre escolas e comunidades nos diferentes territórios (ALAGOAS, 2016).

Para concretização desses objetivos, o funcionamento das escolas que aderirem ao aludido Programa, diz o diploma legal, terão jornada mínima de 9 horas e máxima de 11 horas diárias, incluindo-se nessa carga horária pausa de uma hora e meia para almoço no próprio ambiente escolar, além de um intervalo de quinze minutos no turno da manhã, e outro intervalo de igual tempo, no turno da tarde. Estabelece ainda, para a adesão dos professores ao Programa, a possibilidade de solicitação de “suplementação de carga horária”, conforme os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Aqui a questão tempo aparece para o ensino médio de uma maneira inédita. Conforme a escolha de modelo pedagógico, ensino integral – proposta propedêutica ou ensino integral integrado à profissionalização, o tempo dedicado a escola passa a ocupar uma parcela considerável da vida dos estudantes. Estariam eles verdadeiramente cientes das implicações inerentes a essas escolhas?



Para os estudantes ou seus responsáveis legais o Decreto N° 50.331 solicita a adesão por meio de assinatura de termo, que ao matricular-se se tenha a ciência de que é condição indispensável a disponibilidade de tempo para frequentar a escola de segunda a sexta-feira em jornada escolar integral. Em relação ao estudante, ainda destacamos que há menção ao uso de uniforme, no entanto, não há menção acerca do seu fornecimento por parte da secretaria. E, sobre a organização curricular, serão ofertados os Componentes da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e as Atividades Complementares.

De uma leitura inicial dos supracitados Decretos, e com base na realidade socioeconômica da população que frequenta a escola pública da rede estadual de Alagoas conforme dados renda *per capita* IBGE/2019<sup>5</sup> e relatórios do Censo Escolar/2019<sup>6</sup>, o fornecimento de alimentação, a priori, poderia parecer um importante atrativo para os jovens e suas famílias.

Além da alimentação outro componente a ser considerado é a sensação de proteção aos seus filhos que os muros da escola podem fornecer aos pais, que muitas vezes são trabalhadores e passam a maior parte do dia fora de suas residências, isso pode também significar outro atrativo. Aqui podemos enxergar a tônica da escola como lugar de aprendizagem e também de proteção, ainda que não explicitados nos documentos oficiais. De tanto ser repetido o discurso acerca da necessidade de proteção aos jovens vulneráveis, estaríamos diante da tentativa da internalização da verdade dos que tem o poder de dizê-la àqueles a quem precisa-se convencer dessa verdade, e assim com essa linguagem, continuar a ter poder sobre a palavra, a verdade e o outro? E de outro lado, qual seria a representatividade social do programa, ou seja, para o imaginário social o que ele representa? É possível mensurar, como fazê-lo?

No percurso para conhecer as políticas educacionais, tropeçamos em muitas perguntas, que nos levam a outras perguntas, num movimento constante, e que nem sempre conduzem a respostas prontas, precisas, perfeitas, mas seguimos. Chegamos então na leitura dos documentos orientadores do Palei, ressaltando que como se trata de um programa em andamento, os referidos documentos orientadores são produzidos e disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas para as escolas. Encontramos, no entanto, alguns documentos e orientações na página oficial da referida secretaria, bem como espalhados nas páginas oficiais de outros órgãos vinculados à administração pública de Alagoas, bem como ao

---

<sup>5</sup> A exemplo dos dados encontrados no site <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al.html>

<sup>6</sup> Dados abertos sobre o censo escolar <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>

poder legislativo estadual. É nesses documentos que podemos entender de maneira inicial a proposta pedagógica, curricular e estrutural do ensino integral.

Iniciamos destacando que a proposta da educação integral para a rede estadual traz na sua nomenclatura interessante ponto que merece um tempo de observação, o nome do programa trata de “ensino integral”, esse seria seu ponto de partida para uma educação integral centrado no seu ensino? Considerando essa perspectiva poderíamos enfatizar que ensinar é diferente de aprender, embora sejam processos que se encontram, ensinar não garante o aprender, mas do encontro desses processos pode resultar a educação, seja ela integral ou não. Aqui somos novamente atravessados pela indagação acerca do alcance desse ensino integral, e a sua capacidade de potencializar o ensino de filosofia, dados os requisitos do novo ensino médio.

Ao longo da leitura desses primeiros documentos que tratam do ensino integral em Alagoas outra questão que se sobressai é a visão do que é ser jovem ou das juventudes, curiosamente embora estejamos falando de um programa destinado aos adolescentes e jovens essa questão ou conceito é muito pouco tratada nos documentos orientadores. O jovem destinatário desse programa é aquele que virá a ser -como podemos observar nos documentos citados-, ou seja, como aquele que está construindo um projeto de vida, e ainda pertencente a uma faixa social e econômica. Esse fato, nos faz recordar os escritos de Kohan (2015, p.39) quando nos diz que: “[...] algumas presenças parecem ausências. Algumas ausências ocupam tudo”. Isso quer dizer que o lugar dos jovens na Política de Educação Integral, é apenas figurativo, e focalizam ao mesmo tempo, a *ausência* de um sujeito encarnado, pois esquece de olhar os indivíduos em suas singularidades, e condições juvenis.

O que pode significar essa ausência de tratamento das juventudes, quais as implicações disso para o ensino e para a educação integral? Somos renovados com a inquietação do espaço que o ensino de filosofia poderia ocupar para ajudar a compreender essas presenças e ausências. Nos dizem os documentos balizadores do Palei versão de 2019 que essa estrutura curricular compreende a educação como espaço “para o exercício da cidadania” e para o incentivo do “protagonismo juvenil”, o que nos instiga a buscar novos documentos, espaços e experiências para encontrar possíveis respostas a essas indagações. Como estão assentados os pés do ensino integral no chão da vida escolar? Como os sujeitos desses processos de ensinar e aprender compreendem a educação integral? Percebemos a necessidade de ir além dos documentos, ir ao encontro dos outros, daqueles a quem esse programa se destina, e os espaços de concretização dessa política educacional.

### 2.4.1 O Programa Alagoano de Ensino Integral e as marcas deixadas no caminho

A Rede Estadual de Ensino de Alagoas é composta de 317 escolas <sup>7</sup> e atualmente possui alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, na esteira da proposta de flexibilização e ou reestruturação do Ensino Médio, bem como através das metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação que prevê a ampliação da oferta da educação integral. A estratégia educacional para essa etapa da educação básica pública em Alagoas se apresenta por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral, que teve início em 2015 numa escola da capital Maceió. A partir de 2016 a proposta começa a se espalhar pelo interior do Estado - do litoral ao sertão-, sendo implantado nas treze gerências regionais que compõem a rede estadual de educação. Em 2017 o estado faz adesão ao programa federal de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral, e atualmente conta já com 62 escolas que ofertam o ensino integral, algumas aqui também ofertam o ensino fundamental integral. A implantação do referido programa se deu através da adesão das escolas seguindo alguns critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Da leitura inicial dos documentos disponibilizados para livre consulta, podemos a priori, distinguir o modelo de ensino integral como aquele em que integrado à carga horária dos componentes curriculares da base nacional comum, o programa prevê as Atividades Complementares que visam a formação integral dos estudantes na perspectiva de desenvolver o protagonismo juvenil, articulando alguns macrocampos na construção do Projeto de Vida dos estudantes. Conforme Decreto nº 50.331, art. 4º as Atividades Curriculares estarão organizadas nos seguintes macrocampos:

- I - Aprofundamento da Aprendizagem e Estudos Orientados;
- II - Experimentação e Iniciação Científica;
- III - Artes e Mediações Culturais;
- IV - Esporte e Lazer;
- V - Cultura Digital e Inovação;
- VI - Cultura Empreendedora e Inovação;
- VII - Educação em Direitos Humanos;
- VIII - Promoção da Saúde;
- IX - Mundo do Trabalho;
- X - Juventude e Projeto de Vida; e
- XI - Educação Ambiental. (ALAGOAS, 2016)

Esses macrocampos norteiam as situações de aprendizagem, ou seja, as atividades complementares que devem estar associadas aos campos de abrangência – social, cultural ou

---

<sup>7</sup> Conforme página oficial da Secretaria de Estado da Educação disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-basica>

científico –, e aos campos de investigação acima mencionados. Essas atividades, desenvolvidas nos Projetos Integradores e Ofertas Eletivas, que são opções de caminhos para aprofundamento de um tema, buscas de respostas para problemas da escola ou do seu entorno, que no início de cada ano letivo, assinala o Documentos Orientador - versão 2019, são mapeados junto aos estudantes nas escolas de ensino integral.

O supramencionado documento, ao detalhar o Projeto Integrador, encaminha que deve ser estruturado de forma semestral, ou seja, cada turma desenvolverá junto a um docente destinado para acompanhar essa atividade complementar, dois projetos integradores por ano letivo. O objetivo dessa atividade é que a partir da observação do espaço em que estão inseridos a escola e seus autores, procurem desenvolver ações que possam causar impacto ou intervir positivamente, construindo ou apresentando possíveis soluções para um problema levantado pelos estudantes, que devem ser os protagonistas dessa atividade, na perspectiva de que ao tempo em que se debruçam sobre a realidade que estão inseridos, estão também se desenvolvendo integralmente.

As Ofertas Eletivas também são atividades complementares que constam nos documentos balizadores do Programa Alagoano de Ensino Integral, e que devem se organizar a partir das áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias conforme seus campos de investigação, isto é, podem ultrapassar os conteúdos dos componentes curriculares, aprofundando objetos de interesse dos estudantes e que serão trabalhados durante todo o ano letivo. A enturmação - organização dos alunos por turma -, depende dos interesses de cada grupo, assim poderão cursar a mesma oferta eletiva alunos de salas e séries diferentes, no entanto, há um professor específico para cada oferta eletiva, conforme a proposta da atividade e a formação docente. Anualmente cada aluno deve participar de duas Ofertas Eletivas diferentes.

Há ainda como atividades do campo complementar, o Projeto Orientador de Turma que é um acompanhamento sistematizado de cada turma e individualizado, por um docente específico e com atribuições que visam o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Os Estudos Orientados têm por objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes para que possam organizar seus tempos e espaços de estudos, por meio de plantões com os professores de todas as áreas do conhecimento, conforme a necessidade de cada aluno, tendo ainda como apoio o docente orientador de turma.

Na proposta de ensino integral está também prevista como atividade complementar os Clubes Juvenis que são propostas de agrupamentos de estudantes sem a necessidade da participação de qualquer professor, ou seja, eles organizam os clubes de acordo com os seus interesses e afinidades, com temáticas livres. Nesse sentido, é necessária uma organização e um planejamento conforme o que estabelecem os documentos orientadores. Os estudantes devem se organizar em grupos de no mínimo dois e no máximo vinte alunos com encontros semanais.

Já o modelo de Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional a estruturação curricular é organizada contemplando também os eixos de formação com a Comunicação, Turismo e Gestão de Negócio. Essas situações de aprendizagem são os percursos a partir de seus interesses, que são ofertados como possibilidades para que os estudantes aprofundem algum objeto de estudo ou olhando para o território em que vivem, busquem respostas para determinadas problemáticas, e assim desenvolvam a autonomia e comecem a trilhar seus próprios caminhos na construção do seu conhecimento.

Nessa proposta pautada na construção do projeto de vida dos estudantes que estimula também o protagonismo juvenil, há sempre espaço para nos questionarmos como esses sujeitos são enxergados nos documentos balizadores, o que também converge para a questão do ensinar. No dizer de Matos (1999) não é possível compreender um ensinar “nada”, não haveria “professor de nada”, ou seja, quem “o faz, ensina alguma coisa”. Podemos também pensar que no campo da experiência da educação básica institucionalizada, não existe professor de ninguém ou professor para ninguém. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Esse alguém aqui em especial é o adolescente/jovem que chega à escola pública de ensino integral. É importante saber quem ele é, se estamos compreendendo-os ou se os documentos os compreendem como unos ou como múltiplos. Não há como falar em projeto de vida de alguém se não se sabe ou não se quer saber quem são essas pessoas. Nesse sentido, ensinar filosofia numa perspectiva do ensino integral necessita do olhar também para quem se pretende ensinar alguma coisa, porque isso pode demandar uma mudança no como ensinar, na forma, na importância, nos percursos e espaços desse ensinar.

Não se trata, todavia, de lançar olhar apenas para a forma, para a metodologia, o que muitas vezes acaba por nos fisgar, mas olhar para si como ensinante e para os outros, os jovens, as diferentes juventudes que chegam a escola média, aqueles que precisam ser vistos como “alguém” carregados de vivências, pessoas diversas, os destinatários das políticas de ensino integral. Como os documentos olham para esses vários? Como os professores motivados, ou não, pelos documentos orientadores do Programa Alagoano de Ensino Integral compreendem

esses estudantes? Como uma massa, como diversos e inferiorizados, como diferentes que podem se encontrar e se construir?

A partir desses documentos começamos a compreender como se desenham os itinerários formativos propostos pelo programa de ensino integral em Alagoas, no entanto para termos uma noção de como esses itinerários e a reestruturação curricular se dão na prática, bem como as implicações a partir desses itinerários escolhidos aparentemente de forma livre pelos estudantes, e como eles poderão ampliar os espaços das diferentes áreas do conhecimento ou até, dadas as condições em que se materializam, reduzirem espaços e acabarem por diluir conhecimentos, é indispensável conhecer o chão da escola, pois é lá em que se “deitam” as vivências, as práticas, os encontros e desencontros do fazer escola.

### 3 ENSINO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESPAÇOS, PERSPECTIVAS EXPERIÊNCIAS ENSINO MÉDIO

Ela está no horizonte [...]  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.  
Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

Eduardo Galeano  
**As palavras andantes**

Nesta seção, focalizamos o percurso da filosofia no ensino médio, dando destaque as idas e vindas desse campo teórico nessa etapa escolar, e em seguida situamos os seus desafios, enfatizando a perspectiva do ensinar filosofia para jovens. Ainda nesse movimento, destacamos a filosofia e o entendimento acerca do ensino integral, para discutirmos, em seguida, a concepção de formação humana, e na sequência, a ideia por trás da educação integral e de tempo integral, finalizando apontando elementos a respeito deste ponto de vista, no âmbito do Programa Alagoano de Educação Integral - Palei.

#### 3.1 O percurso da Filosofia no Ensino Médio

A história da Filosofia como componente obrigatório no ensino médio se conforma como uma narrativa não linear, isto é, vai sendo escrita na educação brasileira entre períodos de avanço e períodos de recuo, influenciada por essas contínuas exclusões e reinserções, essa história é uma história de resistência, que passa por diferentes reformas e legislações educacionais nos anos de 1942, 1961, 1971, 1996<sup>8</sup> até alcançar novamente o *status* de disciplina obrigatória em 2008, o que poderia representar um fôlego a mais nessa disputa por espaço e reconhecimento de seus saberes para a formação do estudante da educação básica. Embora componente concreto no currículo, a importância de reconhecer essa área do conhecimento como fundante da formação integral parece pertencer ao campo da utopia.

Passada mais de uma década dessa conquista de espaço no currículo, a Filosofia se encontra atualmente no contexto de mudanças pelas quais vem passando o ensino médio no Brasil materializadas nas políticas públicas para o ensino ou escola em tempo integral, iniciada em 2017, e as reformulações do currículo com a propositura de uma base nacional comum.

---

<sup>8</sup> 1942 Decreto-Lei Nº 4244 Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema); 1961 Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024; 1971 Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692 e 1996 Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394

Ao nos propormos situar o ensino de filosofia ou o percurso da filosofia no ensino médio, fizemos a escolha pelo recorte histórico que tem seu ponto de partida a sua reinserção no currículo do ensino médio, no ano de 2008, ainda que cientes de que algumas redes no diferentes estados da federação, a exemplo de Alagoas, antes mesmo da obrigatoriedade já tinham optado pela presença deste componente em suas matrizes curriculares, e esse recorte pretende ter seu ponto de chegada no atual cenário que é o da filosofia no ensino integral, sendo este, o ponto central de nossos estudos.

Num mapeamento dos escritos e pesquisas acerca do ensino de filosofia no ensino médio a partir desse marco histórico de seu recente retorno, diferentes autores enriquecem o debate trazendo seus olhares, inquietações e perspectivas acerca dessa presença da filosofia na escola básica, a exemplo de (HORN, 2013; MATOS, 2009; SÁ JÚNIOR 2013; GALLO, 2014; RODRIGO, 2009) entre outros, que se dedicam à análise de seu ensino como problema também filosófico e, tendo como uma preocupação comum avançar desse aspecto da legalidade, uma vez que foi pela lei que a filosofia retornou ao currículo de ensino médio, e seguir no sentido de sua legitimidade, ou seja, da sua consolidação como componente curricular, ou ainda os caminhos para que essa consolidação se efetive, em que destacam passar pela formação adequada de seus professores, a definição de seu objeto, métodos e conteúdos próprios da filosofia como área do conhecimento, que embora dialogue com outros saberes e disciplinas não pode ser diluída nessa interdisciplinaridade.

Com a proposta de educação em tempo integral para o ensino médio, novas perspectivas se abrem para o ensino de filosofia nesta modalidade, considerando que ao menos teoricamente, a ampliação da carga horária bem como a configuração de um novo desenho curricular, poderão trazer novos tempos e espaços de consolidação do ensino de filosofia que precisam ser conhecidos, observados e explorados, no sentido de progredir nesse processo de consolidação.

Tomando como aporte os escritos de Horn (2013) acerca do sentido da formação pretendida pelo ensino médio, bem como do sentido de ensinar filosofia para esta etapa da educação básica, na tentativa de compreender onde e se esses sentidos convergem, aqui em especial no ensino integral, investigamos se essa ampliação do tempo e redesenho curricular permitiram uma potencialização do ensino de filosofia na perspectiva de trazer para esse percurso até aqui trilhado pela filosofia, como contribuição para pensar a sua história, seus avanços e suas limitações, assim como aproximar o ensino de filosofia para os adolescentes e jovens em oportunidade que caminhe para o filosofar, não se prendendo à armadilha de ocupar somente um espaço formal no currículo.



Em Alagoas a história que vem sendo escrita sobre o ensino médio passa pela instituição do Programa Alagoano de Ensino Integral iniciada em 2015 com uma proposta de ampliação da carga horária dos diferentes componentes da base curricular comum, o que significou dobrar a carga horária de Filosofia, além da inclusão de carga horária para atividades complementares que vão da formação de clubes juvenis, passando pelo trabalho com projetos integradores até chegar em ofertas de aprofundamento de determinadas áreas de conhecimento ou temas, a reboque do interesse dos estudantes, na expectativa de desenvolver sua autonomia e protagonismo juvenil, com a proposta de assim, contemplar as diferentes dimensões dos sujeitos estudantes numa perspectiva que se insere como educação integral.

No caminho seguido pela filosofia na escola média brasileira nas primeiras décadas deste século, entre avanços e recuos, podemos perceber que este caminho se construiu e se constrói numa luta constante por espaços e presenças que ultrapassam o conceito de exclusão e inserção, ou ao menos, o conceito imediato que essas expressões possam nos remeter.

Um avanço traduzido pela sua reinserção há mais de uma década, por meio de um instituto jurídico/legislativo que traz o viés da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina formal do currículo do ensino médio, embora reconhecidamente uma conquista, não garante por si a conquista definitiva por espaço, porque mesmo quando se vence essa etapa ou essa batalha de presença obrigatória, de lugar conquistado, ainda cabe à Filosofia e àqueles que se dedicam ao seu ensino na escola média ou na academia, continuar lutando por sua consolidação, por presença efetiva, que está além de um *corpus* com metodologia e conteúdos próprios, essa consolidação precisa passar também pela significação da prática, pela reinvenção da sua didática, para ter sentido para os estudantes do ensino médio, e assim num processo mútuo de fortalecimento, contribuir na significação do mundo em que esses sujeitos habitam e, a partir dessas significações do lugar que eles ocupam possam se repensar, buscar alternativas e intervenções em suas vivências.

De outro lado, nesse enfrentamento constante por espaço e sentido, a Filosofia no ensino médio se depara com inúmeros recuos ao longo de sua história recente na educação média pública, e a exemplo de seus avanços, esses recuos não se limitam a exclusão do currículo, ou seja, é importante que possamos observar mais de perto essas retiradas e reinserções. No embate por espaço de poder, a exclusão pode ocorrer também pela via do enfraquecimento, pela diluição de determinados componentes curriculares como nos parece ser o que vem se desenhando para as ciências humanas, e entre elas a Filosofia, que mesmo estando presente, de forma obrigatória, seu ensino sem as devidas reflexões, vai perdendo espaço quando perde

significação, ou essa vem sendo a justificativa apresentada nos documentos oficiais de forma sutil, para, sob o viés da utilidade prática e imediata, deslegitimar seus saberes.

### **3.2 Os desafios de ensinar Filosofia na última etapa da educação básica**

Antes de chegarmos propriamente aos desafios do ensino, precisamos trazer à baila algumas considerações acerca desta etapa da educação básica denominada atualmente *ensino médio*, e que na história da educação brasileira passa por modificações que vão além da denominação, seja nos documentos oficiais, ou não, da escola secundária ao atual ensino médio, muitos fatores e atores se transformaram neste espaço chamado escola. E essas mudanças influenciam diretamente no ensino e nas concepções de educação e de sujeitos que se tem e se construíram no entorno do ensino de Filosofia.

Como destaca Rodrigo (2009) a escola outrora secundária era um espaço elitizado, acessível a poucos, e aqueles que conseguiam chegar a esta etapa já traziam uma espécie de repertório cultural que a princípio lhes daria melhores condições de acesso a conhecimentos mais refinados do ponto de vista do saber filosófico, ou seja, tratava-se de uma escola como continuação de estudos para os já iniciados, não era uma escola para todos. Nos interiores do país, como é o nosso lugar de fala<sup>9</sup> e de pesquisa, se dizia há não muito tempo que quando da conclusão do ensino médio, se estava formado.

Embora nos deparamos, muitas vezes, no cotidiano escolar com os saudosistas desse modelo escolar, talvez influenciados pela sua própria formação ou até desinformação desses espaços como excludentes, vivemos especialmente nas últimas três décadas a massificação do agora ensino médio com a chegada de adolescentes e jovens oriundos de segmentos sociais diversos, mas em maior quantidade das classes não tão favorecidas social e economicamente, quanto as que os saudosistas de plantão desejariam, o que já aí começam as inquietações.

Diante dessa nova realidade em que se encontra o ensino médio brasileiro, a Filosofia que lutou por espaço e inserção, é agora chamada a se situar, a contribuir com esse processo de formação humana que se entrelaça com a expansão do acesso à escola e aos saberes pretensamente sistematizados nestes espaços. Esse processo de se repensar como espaço democrático de conhecimentos, espaço como escola massificada que se contrapõe a uma escola elitista se insere entre os desafios que permeiam o ensino de Filosofia, mas não se restringe a ele, precisa perpassar por todo um conjunto ou uma comunidade escolar.

---

<sup>9</sup> Lugar de onde podemos mostrar uma forma peculiar de ver o mundo, que por muito tempo foi silenciada, desconsiderada quando sopesados sujeitos com acesso à cultura e sujeitos que vivem distante dos grandes centros, e por sua vez, sem acesso à cultura e conhecimentos socialmente impostos como superiores.

Ensinar filosofia dadas as suas características específicas e seus momentos de marchas e contramarchas no currículo do ensino médio, ao longo das últimas décadas, não é uma tarefa simples, inúmeros são seus entraves, de modo que pontuamos o desafio da própria disciplina encontrar o seu lugar no currículo como um fim em si mesma, e muitas são as críticas acerca do uso da filosofia como instrumento ou link para outros componentes curriculares, o uso transversal ou instrumental da filosofia, como bem alerta Campaner (2012, p.12) ao alertar que: “[...] seguindo o conceito de transversalidade, segundo o qual a Filosofia estaria em qualquer lugar e na discussão de qualquer tema, o que pode parecer lisonjeiro, mas tira dela seu lugar de disciplina específica”.

Sobre o ensinar filosofia e ensinar a filosofar apresentar-se como entraves ou um dilema também aos professores de filosofia, aqui nos filiamos ao pensamento de que se trata de um pretenso ou falso dilema, no sentido de que ensinar e aprender filosofia não resulta em um fazer contraditório ao filosofar, ou seja, não se trata de escolher um ou outro caminho. Concordamos com o que assinala Cerletti (2009, p.19) “ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico”. O autor destaca ainda que desde Sócrates “o perguntar”, “o perguntar-se” é filosofar, assim como ensinar e aprender filosofia também o é.

Nesse mesmo sentido, Gallo (2012, p.47) tece considerações acerca da questão afirmando que o ensino de filosofia será sempre filosófico, “ou não o será de forma alguma”, que se trata de processo e produto simultaneamente, e, que de outro lado, aprender filosofia é também aprender a filosofar. O autor nos fala nesses termos:

O movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que ponto de chegada. Aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar (GALLO, 2012, p.48)

Outra questão assinalada está endereçada à preparação do docente para atuar nessa etapa da educação básica, ao tratar da importância de uma reconfiguração da cultura de professores e estudantes, ou seja, de enxergar essa nova configuração da escola média e da necessidade de atuar nesse novo espaço, como esses novos jeitos de ser professor e estudante, Arroyo (2018) enfatiza que formar um profissional competente, seja nos cursos de licenciatura ou nas formações continuadas, não basta mostrar-lhes o que e como ensinar, será necessário formar para as dimensões do ético, do cultural, dessas dimensões determinantes do ofício de educar seres humanos, seja essa educação na escola média, para esses novos sujeitos que

chegam, seja no espaço da educação superior, que também vem recebendo cada vez mais coletivos bem diferentes daqueles que tradicionalmente tinham esse acesso.

Fazer-se docente e atuar nesse nosso tempo, com as demandas desse nosso tempo, e concomitantemente realizar um ensino de filosofia capaz de fazer um convite ao exercício do pensamento, é uma das mais desafiadoras tarefas propostas ao professor do ensino médio. Se historicamente a filosofia enfrentou situações de ausências e presenças nos currículos escolares nacionais, sendo indispensável a atuação de instituições e profissionais para que a filosofia firmasse seu espaço dentro do currículo, não menos trabalhosa é o fato de fazer o seu ensino efetivo chegar tanto para professores quanto para estudantes. Procurar distanciar-se de uma filosofia ensinada de forma diluída, esvaziada, sucumbindo a armadilha do ensino enciclopédico. Nesse sentido, Gallo (2012), nos diz que:

Não é raro que sejamos alijados de nossos próprios problemas, para sermos confrontados com problemas impostos - falsos problemas, portanto - por soluções que não demandamos, que servem como anteparos para que experimentemos nossos problemas. Esse seria exatamente o caso de um ensino enciclopédico de filosofia, que desfilasse um sem-número de conceitos na tentativa de impor uma erudição e uma suposta sabedoria (GALLO, 2012, p.116).

Embora no campo teórico, dos debates e produções acadêmicas, esse seja um caminho que não se queira mais percorrer para o ensino de filosofia, é indispensável saber se esse entendimento perpassa o cotidiano escolar nas aulas do ensino médio.

Nesta perspectiva, considera-se que outro desafio ou risco a que pode sucumbir o ensino de filosofia, é o que os autores Campaner (2012) e Gallo (2012), entre outros que, ao analisarem as reflexões de Jacques Rancière (2010) traduzem como o ensino pautado no mestre explicador, como sendo aquele que tem na figura indispensável do mestre a sua centralidade. Direcionando o olhar para as escolas contemporâneas, não é difícil encontrar essas figuras, que impõem a seus estudantes uma relação assimétrica e dependente, ou seja, os mestres que estão numa posição de superioridade em relação ao estudante, ao tempo que também de dependência, pois guiam o aluno para respostas já conhecidas, um saber já pronto que não o conduz para a autonomia. Nessa direção, Gallo (2012, p.70) critica a “[...] lógica da explicação que parte de uma solução já dada”, configurando-se numa atuação antifilosófica.

O ensino médio exige uma dupla atenção, como nos alerta Campaner (2012), de um lado atenção para a especificidade da filosofia, para não cair nas armadilhas do ensino enciclopédico ou da lógica da explicação - já aqui tratados -, de outro lado atenção para também

levar em consideração a etapa específica da aprendizagem dos jovens estudantes que ingressam no ensino médio, e que suscitam regras e exigências inerentes a esta faixa etária.

Tão importante quanto conhecer caminhos possíveis e, a partir do contexto trabalhado, experimentar tais caminhos ou metodologias para o ensino de filosofia, é que o docente do ensino médio se perceba pertencente a uma escola e sua proposta pedagógica, bem como saiba sobre a seu potencial, em qual perspectiva de filosofia irá ancorar seu fazer docente. Assim, é que:

A insistência sobre o conteúdo revela muitas vezes uma insegurança por parte do professor - a transmissão de um conteúdo conhecido mantém os alunos num terreno seguro também para o professor -, ou a intenção de transmitir determinados conteúdos e outros não, uma necessidade de controlar aquilo que os alunos entram em contato (CAMPANER, 2012, p.37).

Pensar no professor que ensina filosofia na escola de ensino médio, é pensar naquele que se assuma, de certo modo, como filósofo, que tenha condições de convidar e de mediar para que seu aluno também o faça, tendo em vistas que assim como afirma Cerletti (2008, p.40) “[...] a primeira questão que um professor de filosofia deve responder - ou ao menor colocar com rigor - é o que significa para ele ensiná-la”. Não temos como chegar a algum lugar, e nesse caso a educação que busca um ensino significativo, sem sabermos por onde começar, sem bases sólidas para sustentar essa prática.

Caminhar é preciso, e isso nos transporta para o mundo real, o mundo do chão da escola. O que nos redireciona a outros inevitáveis questionamentos, quais sejam: que professor é esse que atua no ensino médio integral em Alagoas? Ele se aproxima ou se distancia desse professor mediador, de filosofia? Ele sabe qual é o seu lugar de fala? Ele conhece e se apropria da proposta metodológica e curricular da escola? Essa proposta está concebida para a autonomia ou para a dependência aluno/mestre? Ele tem acesso e meios para acompanhar o debate acerca dos eixos que podem estruturar sua prática?

E mais, se filosofia está legalmente na matriz curricular, assumindo seu espaço – agora com carga horária ampliada – ela está de fato assumindo sua tarefa? Dizendo de outro modo, estamos contribuindo para fazer a filosofia chegar aos estudantes, ou estamos de certa maneira sabotando, ainda que inconscientemente o seu ensino?

Questionamentos como esses nos impulsionam para querer aprofundar a pesquisa a respeito do ensino de filosofia no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral, mas também nos interessa por ser uma forma de ver o microsistema de uma escola, e poder analisar

o macro, ou seja, olhar para a prática docente no ensino médio e enxergar o que orbita esse ambiente, e assim sinalizar necessidades deste espaço, nesta modalidade, neste tempo vivido e a partir do enxergado, buscar caminhos, sejam no próprio ambiente, seja na rede de ensino ou até mesmo na academia. E quem sabe, ao cabo dessa jornada, contribuir para tornar o ensino de filosofia como um problema genuinamente filosófico. Nessa linha de pensamento, concordamos com Cerletti (2008) quando afirma que:

Ensinar significa tirar a Filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos, para expô-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Por certo, cada um escolherá se filosofa ou não, mas deve saber que pode fazê-lo, e que não é um mistério insondável, tesouro de poucos. E nisso o professor tem uma tarefa fundamental: estimular à vontade (CERLETTI, 2008, p.40).

Embora, como já mencionado, a escola de ensino médio venha passando por um processo de massificação, ou seja, de abertura e acesso para adolescentes e jovens de segmentos sociais que até a década de 1980 não chegavam a esta etapa de ensino, seguimos ainda para superar o desafio de fazer com que os estudantes cheguem ainda mais a esta etapa da educação básica. Essas ausências, a universalização do ensino médio com a devida adequação à faixa etária, ou ocorrem porque os jovens e adolescentes estão retidos no ensino fundamental, ou porque estão, por diversos motivos, fora da escola. Porém a pauta urgente que vem se impondo agora para as redes de ensino em todo país é a da qualidade. Campaner (2012), em seus estudos já alertava sobre o ensino médio brasileiro há muito tempo estar praticamente deixado à própria sorte em algumas regiões, e esse tratamento inadequado, ou a não priorização de políticas públicas para o ensino médio, refletiram em grande medida na sua baixa qualidade, embora não esteja citando em seu estudo, especificamente o estado de Alagoas, nossa realidade se encaixa nas afirmações, quando olhamos para o histórico dos dados publicados sobre os resultados das avaliações externas acerca do ensino médio alagoano nesta última década.

Impulsionados pela urgente necessidade de melhorar a qualidade do ensino médio em Alagoas, foi instituído o Programa Alagoano de Ensino Integral – Palei, que desde então avança em direção a atingir metade das escolas estaduais de ensino médio no nosso estado. Já no início do documento legitimador do programa, temos expressões que falam sobre qualidade, autonomia, cidadania, vida acadêmica, entre outras.

Considerando que o programa está posto, já temos estudantes que são egressos desse sistema, outros estão em processo, e há os que ainda virão, e por tratar-se de um programa dentro de uma política de ampliação, é indispensável conhecer como estão esses jovens, esses

professores, esse processo educativo dentro dessa rede de ensino. Precisamos analisar se de fato estamos educando para a autonomia como pressupõe o documento.

Discorrendo sobre a perspectiva da ampliação da jornada rumo a qualidade da educação alagoana, convém refletirmos se estamos realmente buscando a aprendizagem, a formação, a autonomia dos estudantes, ou estamos fazendo mais do mesmo. E pior, podemos com essas ações, estarmos apenas buscando metas palpáveis, resultados a apresentar, satisfações a dar à sociedade, depositando alunos nas escolas em tempo integral, em detrimento da real qualidade. A necessidade de superar o desafio da qualidade do ensino médio em Alagoas é indiscutível, urgente e legítima, todavia Campaner (2012, p. 24) nos ensina que “o modo de realizá-lo pode muitas vezes perder-se nos caminhos emaranhados do fazer”.

A necessidade desse olhar para a prática docente, neste percurso que a educação integral vem fazendo, se torna ainda mais importante porque mesmo que em sua formatação esteja balizada sob a égide de melhorar a qualidade do ensino, nos previne Cerletti (2008, p.41) que “[...] os programas anunciam objetivos importantes [...], mas a prática docente termina subordinando tudo – em geral, a premência do tempo, as pressões institucionais, etc.- à transmissão de conteúdos e aos formatos clássicos de ensino”. Não podemos mais ser tragados pela dicotomia que já habita o inconsciente coletivo, a de que no papel, no idealizado, as coisas estão postas de uma forma, no entanto, na prática acabam por não se concretizar como o planejado.

Com a ampliação da jornada na educação integral, abre-se a oportunidade de ressignificar a prática docente, perpassando por propostas que possam, como nos afirma Cerletti (2008, p.38), “deslocar o professor da função usual de controlar e garantir a reprodução do mesmo, que está construído sobre a afirmação da ignorância do outro”, levando-o a olhar para o outro como alguém que pensa também, e que assim como aquele que ensina, está em condição de inacabamento, de aprendiz.

### **3.3 Filosofia e Ensino Integral: sujeitos, espaços e perspectivas**

Ensinar filosofia nos moldes da escola contemporânea, nessa sociedade sob a égide do imediatismo e ao mesmo tempo do controle, parece caminhar num sentido oposto ao que se propõe a Filosofia ou a reflexão filosófica e o seu possível ensino. O que nos leva a inquietações tanto acerca do ensinar quanto nos papéis de cada um dos sujeitos dessa relação de ensinar e aprender, e nesse sentido buscar caminhos por onde percorrer.

Aos jovens que chegam na última etapa da educação básica, que é o ensino médio, muitas expectativas são impostas sendo a mais comum a preparação para outras etapas de estudos, a profissionalização, e na mesma direção ao trabalho. Todas elas tentam à sua maneira alcançar esses sujeitos jovens tanto de forma individual como também na perspectiva coletiva, ou seja, tentam capturar sua subjetividade, mas também a sua perspectiva de coletividade, de categoria social.

No contexto educacional, no que se refere às reformas para o Ensino Médio, e que caminham na direção de ensino em tempo integral, é indispensável compreender a quais juventudes essa política pretende atender, como são pensadas, compreendidas ou até idealizadas, para que também seja pensado que ensino seria possível, com ou em quais espaços teriam as diferentes áreas do conhecimento, e aqui, neste estudo o que nos interessa em especial, quais as possibilidades e espaços são apresentados para o ensino de filosofia na proposta de ensino integral aos jovens do ensino médio.

Nos lembra Tomazetti (2013) que parece estar a escola e a sociedade ensinando uma língua para os estudantes que não permite o diálogo com a filosofia, por toda uma cultura de imediatismo que não dialogam com o tempo necessário ao amadurecimento do conhecimento filosófico, nos conduzindo para o não diálogo, ou o não estabelecimento dessa relação com o saber. No entanto, a autora nos anima a considerar que é necessário pensar a filosofia e seu ensino como uma atitude, um saber fazer que deve e pode ser aprendido e exercitado.

Nesta direção, nos propõe a supracitada autora o desafio de ensinar filosofia no ensino médio como um ato de resistência, que a partir desse espaço conquistado no interior das escolas, se possa resistir à práticas que podem se apresentar como sem significação, mas que acabam por submeter ao governo dos docentes e discentes pelas políticas travestidas de públicas e sem aparente controle, que ao contrário fazem uso de uma pretensa liberdade para controlar, disciplinar, docilizar seus sujeitos produzindo suas subjetividades sem que eles se deem conta desse processo.

No sentido de trazer perspectivas, nos convida a seguir na trajetória de resistência a fazer uso de diagnósticos do nosso presente, e aqui consideramos os sujeitos e suas relações com o ensino e aprendizagem, bem como a extensão desse diagnóstico com crítica ao que estamos nos tornando, nossos limites e nesse resistir se encontram também as possibilidades. Nos termos da autora:

Penso que resistimos quando ficamos à espreita, à espera de oportunidades; resistimos quando insistimos em ensinar ou tentar ensinar Filosofia como experiência de pensamento. De forma mais explícita: resistimos quando nos recusamos a permanecer



na ordem da explicação, da exposição do que foi produzido pelos filósofos e que compõe a tradição filosófica (TOMAZETTI, 2013, p.46).

As perspectivas apresentadas nos trazem o desconforto necessário e instigante de olharmos para dentro da escola, a partir desse lugar que ocupamos para não apenas repensá-lo ou nos prendermos a armadilha da estagnação que, por vezes, nos leva a acreditar que a filosofia não converge com o ensino médio ou que talvez a luta pela sua reinserção foi equivocada, ao contrário, esse convite a resistência é um convite ao movimento, provado pelo desconforto da ideia que paralisa, que solidifica. Resistir a aparente falta de sentido, que serve a uma determinada visão de mundo, é ao mesmo tempo tarefa e caminho que se apresenta especialmente aos professores do ensino médio. Levar também essa perspectiva às salas e proporcionar o saber filosófico, pode ser um meio para promover o diálogo que muitas vezes parece impossível entre a filosofia na perspectiva do professor, e a realidade sociocultural dos estudantes.

De indicação de perspectivas para o ensino de Filosofia na escola média, tomamos emprestado de Gallo (2012) que:

Ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade (...) de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura do risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito na aventura que é ensinar filosofia, e também aprender filosofia (GALLO, 2012, .45).

Concordando com o autor, entendemos que o prazer do ensino, ao qual se refere, assente no fato de que é preciso idolatrar as dúvidas, no sentido de sempre estar no movimento das perguntas, problematizando as várias realidades que nos cercam, ao mesmo tempo em que buscamos, nesse continuum, disposição para aventurar-se no saber filosófico, que é plural, sendo possível a todos e todas, pois advém, sobretudo, do exercício da reflexão sobre a prática que nos inquieta, nesse caso, os eventos que sobrevoam a sala de aula, e as questões que dela/nela emergem, resultante das circularidades de pensamentos que lhe é inerente.

### **3.4. Educação Integral e formação humana**

Acerca da formação humana como formação completa, Souza (2019) tece importante contribuição sobre a origem dessa formação tendo como alicerce para a educação de diferentes culturas e em diferentes tempos históricos, a educação grega, que assim como em outros

aspectos da vida social, não era para todas as pessoas, mas direcionada conforme a posição social, ocupação profissional, entre outros fatores. Nas palavras da autora:

[...] a educação grega foi compreendida no contexto de uma perspectiva idealista traduzida, desde os primórdios, numa visão dualista e fragmentada, dentro da qual foi difundida a crença de que nem todos os homens estavam preparados ou necessitavam de uma cultura refinada [...]. Desse modo, o percurso educativo dos indivíduos deveria ser norteado conforme os valores espirituais e corporais de cada um de acordo com o lugar que ocupava na escala social (SOUZA 2019, p.74).

Tratando da concepção de política educacional para a elite grega, ou para formar a elite grega propiciando sua preparação para exercer o poder, a citada autora traz considerações sobre a Paidéia grega resumida como uma formação que engloba muitas dimensões do humano, como a filosófica, a espiritual, a política, entre outras, se consolidando como uma formação refinada, que inspirou e inspira reflexões educativas até a contemporaneidade, quando se trata de educação integral. Seguindo pela Paidéia cristã fundamentada em valores e ensinamentos morais e cristãos do medievo, passando pela escola humanista, no período posterior a idade média alicerçado numa formação com lastro na natureza humana, até chegar a *bildung*, que nas palavras de Souza (2019, p.75), seria uma formação com a missão de atribuir uma dupla função: “Por um lado, a promoção da formação intelectual voltada para o desenvolvimento científico e, por outro, conteúdos voltados para a formação moral dos indivíduos”

Com base nessas considerações sobre a educação grega das elites, e o seu poder de inspirar a educação em todo o ocidente, como nos fala a autora acima mencionada, não é difícil para nós observarmos também o quanto isso ainda reverbera no formato de educação integral que tratamos nesta dissertação. Em comum, vemos essa dualidade ou esses dois modelos de ensino integral que compõem o Palei, a educação integral e a educação integrada à formação profissional. Essas irradiações param por aqui, já que a educação integral desenvolvida na esfera pública de uma rede pública de ensino não é pensada para as elites que pretendem se manter no poder, muito pelo contrário. No entanto vemos essa dualidade como uma divisão dentro de uma classe que já está, por ocasião da posição que ocupa na estratificação social, na parte inferior da pirâmide. Trata-se de uma subdivisão dentro de uma mesma classe social, formatando uma escola para aqueles que poderiam seguir para a universidade, já que suas famílias teriam condições de bancar essa moratória breve, enquanto seus filhos não trabalham ainda, e uma outra parte – dessa mesma classe – em que não há como esperar a conclusão de um curso superior e uma futura profissão, enviando seus filhos desde o término do ensino médio para o mercado de trabalho.

A concepção de educação delineada na legislação que trata das diretrizes e bases educacionais, é a que tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos, assim está posto no segundo artigo do referido instrumento normativo. Nesse sentido, traz para o Estado o dever de propiciar, ainda que em colaboração com a família, uma educação que compreende e precisa dar conta da integralidade dos sujeitos que estarão sob a sua tutela, seja diretamente nas instituições ou pela estruturação de políticas públicas para tal fim.

Importantes considerações trazem Coelho e Maurício (2016) ao tratarem da escalada que as políticas públicas vêm trilhando em relação à educação em tempo integral. Enfatizam que o projeto de educação em tempo integral escolar deve necessariamente pressupor um projeto de formação humana, um projeto que considere os sujeitos em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões, e não como seres fragmentados ou despossuídos de saberes, e asseveram que se esse projeto de formação para a integralidade não for levado a sério, pode se transformar em mera demagogia, isto é, perde seu sentido e passa a ocupar o campo das propostas sem consolidação e efetivação na prática.

Educação integral é a que permite ao sujeito se enxergar, se pensar e repensar, é aquela que propicia enxergar o mundo que está à sua volta e o lugar de onde esse sujeito se pensa, se constrói. É uma educação, ou precisa ser uma educação que permita também enxergar os outros e que contribua para que esses sujeitos construam suas histórias atentos às suas vivências individuais e ao mesmo tempo atentos ao mundo.

Na mesma perspectiva, antes do educador, filósofo ou professor de filosofia pensar no ensino, é fundamental viver a experiência de se pensar, de pensar sua prática, de investigar como esta está chegando aos estudantes ou como ela se constrói a partir do encontro com os discentes. O ato de estudar, como passo inicial para ser professor, segue pelo estudar-se, como salientam Braga e Severino (2015) percorrem o caminho da busca, da inquietação, da pesquisa e indignação diante de uma realidade que não lhe satisfaz.

Para Arroyo (2011) a educação integral na perspectiva da formação humana está relacionada uma concepção que o ser humano é um total, integral, que precisa ser compreendido e tratado enquanto sujeito de conhecimentos, de cultura, de valores entre outras dimensões, e a educação para que seja considerada integral, necessita atender esses sujeitos em todas as suas dimensões da formação humana.

Na mesma perspectiva, Paro (2009) defende que a educação por essência é integral, isto é, a proposta de educação que não considera o sujeito como um ser inteiro, não pode ser pertencente à categoria de educação. O autor ressalta que educação não pode se restringir à

transmissão ou repasse de conhecimentos, ela é essencialmente caminho para a apropriação, pelos sujeitos, da cultura em sua totalidade, da arte, das ciências, da filosofia entre outras. É essa educação integral que nos faz sujeitos. E enfatiza que a escola precisa ter essa ambição de ultrapassar o limite do ensinar apenas para as avaliações externas ou para o mercado de trabalho, trazendo uma importante reflexão no sentido de alertar-nos para alguns aspectos em relação ao que tem sido associado a educação integral, destacando que permanecer mais tempo na escola não significa necessariamente educar para a formação humana, podendo, a seu ver, inclusive deseducar os sujeitos quando não se tem uma clara definição do papel da escola na formação das pessoas.

Outro aspecto que merece ser destacado, e que concordamos com o pensamento de Paro (2009), ainda em relação a escola e a educação integral que passa por esse espaço, é que quando a escola limita o acesso a história como bem cultural, quando atua para transmissão de conhecimentos em detrimento de acesso aos diversos saberes e dimensões da formação humana, essa escola age como se tivesse renunciado a estar na história, a ser parte de um todo que permanecerá para as outras gerações.

Entendemos com Freire (1996) que educar é substancialmente formar, e essa formação abarca as diferentes dimensões do humano, que passa evidentemente pelos saberes da escola, mas que precisa alcançar ou avançar para as dimensões tais como a da curiosidade epistemológica e não apenas ingênua, pela dimensão da ética, da política, da compreensão de inconclusão e inacabamento tanto dos educadores quanto dos educandos, bem como a dimensão afetiva que se reconhece e reconhece o outro. Uma educação que não leve em consideração essas muitas dimensões podem ensejar numa educação desumanizada, e que de nada adianta um discurso competente quando se tem de outro lado uma ação pedagógica impermeável às mudanças.

### **3.5. Educação Integral e Escola em Tempo Integral**

Comprendemos com Arroyo (2012;2013) que parte do que propõe a escola em tempo integral converge com a perspectiva da educação como formação integral, no sentido de que para que se dê conta das várias dimensões da formação humana, é necessário a escola destinar mais tempo nessa tarefa. No entanto, destaca que não é apenas ampliando o tempo de permanência na escola que se poderá falar em educação integral, ou que se poderá falar em formação humana integral, pois as pessoas se educam também em outros espaços, a exemplo

da família, do trabalho, nas relações sociais, pois a formação humana, como resultado de uma educação integral passa pela escola, mas esse espaço não lhe é suficiente.

Concordamos com o autor supracitado, nas suas distinções entre educação integral e escola em tempo integral, e quando ele ressalta que é papel da escola ter como horizonte a garantia da formação humana, bem como compreender que há também outros tempos e espaços que devem ser considerados, e que a escola em tempo integral precisa dialogar com esses tempos e espaços, que podem ser até mais intensos e impactantes nas vidas dos estudantes que a formação ofertada pela escola.

No bojo de uma escola em tempo integral, assume-se o compromisso de educar considerando a multidimensionalidade que compõe o humano, isto é, a escola parece trazer para si o compromisso de dar conta além do que está estabelecido nas orientações curriculares comuns e atividades complementares, a tarefa de reunir esforços e ações que ultrapassem esses limites das áreas do conhecimento, e alcance os educandos em sua totalidade.

Ao passo que a escola de tempo integral assume esse compromisso, que deve se materializar na ampliação do tempo que os estudantes permanecem na instituição, ou seja, na utilização desses tempos e espaços para trabalhar as diversas dimensões da formação humana, vem se desenhando por meio de reformas legais, uma flexibilização do currículo do ensino médio. Dessa forma, nos questionamos o sentido que essa flexibilização vai impingir ou contribuir para a educação integral. Dizendo de outra maneira, nos interessa entender se a escola, aqui representada pelo mesmo Estado que se comprometeu com uma educação plena, caminha com uma proposta de currículo que tem por horizonte a educação integral. E mais, nesse contexto que visa a integralidade, como as diferentes áreas do conhecimento, em meio a uma modificação e flexibilização, podem contribuir com essa formação integral.

### **3.6 Educação Integral e o Programa Alagoano de Ensino Integral**

A medida que avançamos nos estudos acerca da educação integral como formação humana já legitimada na lei de diretrizes e bases, passando pelo que está posto na legislação de fomento a educação em tempo integral, a proposta de reformulação do ensino médio assim como as propostas de organização curricular, é fundamental trazermos essa reflexão para o Programa Alagoano de Ensino Integral ao tempo que também nos indagamos se o projeto de educação deste programa converge para a formação humana plena. Ao trilharmos o caminho que procura observar mais de perto, o desafio de observar por dentro, o referido programa e o

espaço para o ensino de filosofia ou a potencialização deste ensino proporcionada pela ampliação de tempo para este componente curricular nos permite perceber, ainda que indícios, de que essa proposta de educação integral está no mesmo compasso da educação para formação humana integral.

Guiados por essas inquietações, nos debruçamos na análise dos seus documentos, mas também na observação do que nos pode revelar a prática, e nos propusemos começar a escavar em busca de indícios, o documento que primeiro normatiza o programa, ou seja, o decreto que o institui. Encontramos nas considerações que levam a instituição do programa a justificativa de que este tem por escopo melhorar a qualidade da educação pública, ampliar as oportunidades de conclusão da educação básica ou ainda proporcionar a convivência com a diversidade. A priori, embora sejam estas justificativas importantes, não há ainda menção ao que o programa associa à educação integral.

Seguindo na leitura documental, entramos nos objetivos do programa, o que pode nos indicar qual seria a concepção de educação integral que serve de base para a referida política educacional. No art 1º §1º do Decreto 50331/2016 temos os objetivos do Programa Alagoano de Ensino Integral, a saber:

[...] - assegurar o **desenvolvimento integral** dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promovendo a formação de sujeitos capazes de se inserir de forma crítica e autônoma na sociedade;  
IV. proporcionar ao estudante acesso e alternativas de **ação nos campos social, cultural, esportivo e da informação**.  
(ALAGOAS, 2016 grifos nosso).

Da análise do trecho acima podemos perceber que os objetivos propõem como finalidade a ser alcançada pelo programa o desenvolvimento das múltiplas dimensões que compõem esses sujeitos, o que leva a uma formação integral, ou seja, seus objetivos convergem com o que se estabelece como educação integral, embora no corpo do decreto não haja menção ao conceito de educação integral.

Além do documento que institui o programa nos propomos a analisar os documentos internos das escolas da pesquisa, para observar como tratam a questão da educação integral, isto é, como essas questões são compreendidas no interior da escola, para isso começamos pelos projetos político-pedagógicos das duas escolas referenciadas como *lócus* da nossa pesquisa.

Uma das escolas apresentou documento, cuja última atualização e/ou versão é anterior a implantação do programa de ensino integral, com isto não nos foi possível, por meio deste documento, ter a clareza da concepção de educação integral que formalmente, ao menos a

princípio, norteia essa instituição. No entanto, poderemos perceber como essa concepção se materializa por meio das entrevistas com os professores e estudantes, bem como na observação da prática, que serão tratadas no momento oportuno deste estudo. Esse fato, revela que ainda há um longo caminho para que as instituições construam normativas que permitam o desenvolvimento de um trabalho educativo coerente com as suas perspectivas de sujeitos e sociedade. Ressaltamos que essa questão de documentação pedagógica nas escolas, é um ponto nevrálgico há muito tempo, o que, no nosso entendimento, carece de outros estudos que se debrucem sobre essas questões.

Na escola que estava com o projeto político-pedagógico com versão de 2019, há menção ao ensino integral como possibilitador de aprendizagens que vão para além dos conteúdos escolares, que chegam ao mundo da vida. Sendo essa a única referência neste documento que traz o termo integral. Contudo ao longo da leitura do documento encontramos, a título de um dos objetivos específicos, a promoção de uma educação que desenvolva o aluno como um todo, na perspectiva de formar para a cidadania.

Ainda acerca da concepção de educação, no marco situacional, o documento traz como seu objeto a tarefa de desenvolver a capacidade de saber pensar, de enfrentar situações novas, não temer o desconhecido. Embora essa versão do projeto político-pedagógico possa nos mostrar algumas pistas acerca das concepções de educação integral, teremos assim como já mencionado em relação a outra escola, a oportunidade de perceber ao longo da pesquisa, qual/quais concepções conduzem a prática pedagógica.

## 4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Apreendi com Rômulo Queiroga (um pintor boliviano): A  
 expressão reta não sonha.  
 Não use o traço acostumado  
 A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma  
 atormentada pode trazer para a voz um formato de  
 pássaro.  
 [...] O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
 É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros  
**As Lições de R.Q.**

Na prática docente, ao tempo que vamos nos construindo como professores, também vamos desconstruindo certezas, nos despindo do traço acostumado como nos lembra o poeta Manoel de Barros, quando nos apresenta a necessidade de transver o mundo, ao passo que nos faz caminhar com atenção por esse mundo específico que é a educação. No sentido de estar atentos ao mundo, ainda que mergulhados e absorvidos pelo cotidiano, somos atravessados por mudanças que chegam à escola, sob o viés de reformulações de ordem curricular, que pretendem redesenhar o ensino médio público brasileiro.

Na esteira desse redesenho chega a proposta de ensino integral ou educação em tempo integral, com a ampliação da carga horária e arranjos curriculares que envolvem todas as áreas do conhecimento, em que espaços e tempos para as ciências humanas e sociais, em especial para fins de recorte deste estudo, a Filosofia, são em tese ampliados. Essa ampliação ou possibilidade de conquista de espaços nos instigaram a observar mais de perto esse ensino, assim o nosso objeto de estudo é a prática docente do professor de filosofia tendo em vista a ampliação do tempo de aula no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral. Nossa inquietação que se inicia com a proposta de reforma para o ensino médio e na implementação dessa política de ensino integral, deságua na seguinte problematização: **a ampliação da carga horária, no âmbito do programa alagoano de educação integral consolidou a ressignificação da prática docente do professor de filosofia, contribuindo efetivamente para formação do educando, levando-o ao saber filosófico, ou essa extensão significou mera ampliação de tempo na escola permanecendo práticas forjadas do ensino enciclopédico?**

Nessa seção temos como objetivo apresentar o percurso metodológico seguido, no sentido de alcançar o objetivo da pesquisa que é o investigar se o Programa Alagoano de Ensino



Integral- Palei potencializou o ensino de filosofia no ensino médio contribuindo para a formação integral dos sujeitos. Como desdobramentos necessários para melhor compreendermos o fenômeno estudado destacamos: a necessidade de mapear o perfil profissional dos docentes de filosofia que atuam no Ensino Médio na modalidade integral; observar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico, e examinar as experiências e/ou possibilidades de resignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral.

Considerando o objetivo exposto, percebemos que o fenômeno exige uma abordagem qualitativa, representativa dessa realidade, dada a importância e particularidade de tal escolha para a educação pública estadual, além da consciência de que a composição de um amálgama de ferramentas como recursos para a coleta de informações, organização e análise dos dados irão compor os instrumentos necessários ao estudo. Concordamos com Minayo (2009) quando ela afirma ser a pesquisa fonte da atividade de ensino ao tempo que atualiza esse ensino “frente à realidade do mundo”. Assim, como itinerário metodológico da nossa pesquisa, apresentamos a seguir os passos que foram trilhados na perspectiva de recolher informações pertinentes a este estudo, elementos relativos ao contexto pesquisado, seus sujeitos, instrumentos e estratégias de coleta, tratamento e análise dos dados.

#### **4.1 Seguindo as trilhas da pesquisa qualitativa: um estudo de caso**

Compreendemos com Minayo (1999), que a pesquisa qualitativa busca compreender a lógica que permeia a prática que acontece em determinada realidade, e diante da atual contexto do ensino médio no Brasil e em particular de Alagoas, com esforços que direcionam para a implementação de políticas que possam interferir nesta realidade, a partir da implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral-Palei, avançando gradativamente na oferta do ensino de tempo integral, consideramos estudar por meio de uma investigação qualitativa a forma de caminhar ao tempo que se procura e segue os vestígios desse fenômeno de certa forma novo, que se apresenta para a educação pública.

A proposta educacional para o ensino médio em Alagoas é de expansão da oferta na modalidade “médio integral”, o que já desperta o interesse tanto da comunidade educacional quanto da sociedade, uma vez que o programa impacta e produz uma nova forma de olhar para o ensino médio. Nesse sentido, concordamos com Michel (2005), quando ressalta a importância que tem o pesquisador e o processo, e não apenas o resultado da pesquisa, ou seja, a relação

viva entre o sujeito e o objeto. Desse modo, o posicionamento que tivemos frente ao nosso objeto se deu considerando as relações entre a difícil e necessária tarefa de observar de forma rigorosa o ensino de filosofia nesse contexto de mudanças.

Embora conscientes das potencialidades da pesquisa qualitativa, ao longo da investigação tivemos o entendimento das críticas já realizadas a esta metodologia, das quais ressaltamos duas delas. Sobre isso, Guerra (2012) nos diz que:

Duas grandes críticas feitas às metodologias qualitativas são a sua **falta de representatividade** e a **generalização selvagem que efetiva**. De fato, considera-se que não tem muito sentido falar de amostragem, pois não se procura uma representatividade estatística, mas sim uma representatividade social (GUERRA, 2012, p.40, grifos nosso)

Nesse sentido, a nossa opção pela pesquisa qualitativa, deu-se mediante suas possibilidades e “representatividade social”, ou seja, ao buscarmos aproximações acerca do ensino de filosofia em uma realidade com a especificidade da modalidade tempo integral, e pretendemos trazer os aspectos que um olhar quantitativo talvez não enxergue, que somente mergulhados na busca pormenorizada de informações, dados e observações que vão além das entrelinhas, possamos de fato compreender o ensino e os espaços que podem ou não se abrir para a filosofia no ensino médio, bem como por onde se pode caminhar com essas escolhas e mudanças, seus limites e as críticas que outros pesquisadores já fizeram ao longo do percurso trilhado pela ciência, pois essa se constrói na articulação de saberes.

Optamos pela abordagem estudo de caso por se caracterizar como uma estratégia que investiga um fenômeno no contexto em que este ocorre, ou seja, aqui nos propomos a estudar o ensino de filosofia que acontece no âmbito do ensino médio integral, em específico no sertão de Alagoas - local com suas especificidades, pertencente a uma rede de ensino, e que como parte integrante, precisa ser visto e ouvido.

Desse modo, o estudo de caso se delineia como estratégia adequada também por abarcar importantes etapas, que vão do planejamento cauteloso, a coleta, a análise e sistematização de dados, até chegar à elaboração do relatório. Além de fornecer alguns pressupostos, como os destacados por André (2013) a serem considerados pelos pesquisadores, tais como: a importância de também observar aspectos que emergem no decorrer do estudo ou da pesquisa e não somente o referencial teórico; as múltiplas dimensões do fenômeno estudado e, a descrição das evidências utilizadas para demonstrar uma atitude ética daqueles que realizaram a pesquisa.

A possibilidade de aprender a partir das interpelações que outros estudiosos fizeram no contexto de suas próprias análises, é uma oportunidade de aprendizado. Nesta perspectiva, utilizar-se de estudos de caso, é uma opção interessante para pesquisadores menos experientes. Como assinala Yin (2001) caso é:

[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto (YIN, 2001, p. 32).

A escolha por essa abordagem caminha ao encontro do que se tem como realidade a ser pesquisada, e da realidade de quem pesquisa, do seu lugar de fala e das experiências que lhes atravessam. A intencionalidade desta pesquisa é estudar o fenômeno do ensino de filosofia no âmbito da educação integral, ou seja, nessa circunstância específica como parte da política educacional da rede estadual de ensino alagoana, considerando o atual contexto histórico de reformulação curricular do ensino médio.

Como benefícios desta pesquisa destacam-se a contribuição para o aprimoramento da educação, o acompanhamento de políticas públicas adotadas para o ensino médio, a ampliação do debate acerca do ensino de filosofia como uma questão também filosófica e não somente pedagógica, e, por fim e não menos importante, circunscrever a educação desenvolvida no interior do estado, para as juventudes que lá estão, como sujeitos de um tempo e um processo que também fazem parte da história da educação alagoana.

#### **4.2 O contexto social - o sertão de Olho de d'Água das Flores e o de Santana do Ipanema**

Para a realização do referido estudo levantamos dados referentes ao ensino de filosofia, bem como, observamos a prática docente desenvolvida pelos professores em duas escolas de tempo integral, da rede estadual de ensino de Alagoas, localizadas nos municípios de Olho d'Água das Flores e Santana do Ipanema, circunscritas a 6ª Gerência Regional de Ensino – GERE – Santana do Ipanema sertão de Alagoas, na intenção de trazer o enfoque do ensino de filosofia no contexto de ensino integral num espaço geográfico para além do comumente estudado, que se afasta das regiões metropolitanas e/ou das áreas regularmente consideradas nas escolhas investigativas, na tentativa de fornecer outras faces da interiorização do ensino de filosofia nesta etapa e modalidade da educação básica.

Historicamente ao se falar de espaços que caminham para o interior do Brasil, aqui em especial para o sertão nordestino/alagoano, remete a imagem muitas vezes estereotipada de lugar em que nada muda, permanecendo lugar atrasado, com pessoas sem conhecimentos, sem

sonhos, sem projetos, e por isso, sem a importância necessária para que se gaste tempo, investindo na escuta e investigando esses sujeitos, suas práticas, seus saberes. Como assevera Chauí (2001), desde a fundação ou criação do que chamou de mito fundador, se alimenta no país a visão de um Brasil litorâneo, formal, caricatura letrada e burguesa da Europa liberal, e de outro lado, se contrapondo a esse ideário, um Brasil sertanejo, real, pobre, analfabeto e inculto.

No sentido de romper com esse estereótipo, mas sem descaracterizar o lugar e seus sujeitos, ancoramo-nos no que Arroyo (2013) pontua em reagir às formas negativas de ser pensado, e reconhecer autorias positivas, enveredamos por esse caminho estreito e tortuoso que é o de realizar um estudo de caso a partir do sertão de Alagoas acerca do ensino de filosofia. É desse lugar, que ao tempo que reafirmamos como lugar de saberes, de culturas e existências, nos propomos também a investigar, a questionar, a fazer perguntas que podem nos levar a possíveis respostas, ou então com perguntas que, a exemplo de parte do chão sertanejo, nos façam tropeçar em novas perguntas, mas que, como todo sertanejo preenchido de esperança que nem o mais rigoroso verão o faz esmorecer, acredita que o tempo das chuvas também chega, e daquele chão em que antes só brotavam permanências, possa germinar outros saberes.

Começamos nossa jornada pelo município de Olho d'Água das Flores localizado na região centro-oeste do Estado de Alagoas, com área que ocupa 183,5 km<sup>2</sup> o que equivale a 0,70% de Alagoas, trata-se de uma pequena cidade, com cerca de 22 mil habitantes, inserida na mesorregião Sertão Alagoano e na microrregião Batalha, que somente em 1953, através da Lei 1.748 é desmembrada do município de Santana do Ipanema, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.<sup>10</sup>

A cidade tem origem a partir de uma choupana erguida nas proximidades de uma serra, por um religioso pernambucano que se desloca para a região, ao estilo da tradição brasileira, na missão de catequizar. Nessa terra, o padre Antônio Duarte encontrou uma espécie de olho d'água, que na época da floração cobria-se de flores caídas de uma árvore comum da região chamada pau d'arco, ficando esse local conhecido entre os viajantes por Olho d'Água das Flores. Posteriormente transfere-se para o já considerado povoado, Ângelo de Abreu que com seus familiares começam atividades da agricultura e pecuária, contribuindo para o desenvolvimento do povoado, que depois recebe o título de distrito, até ser alçado à condição de município.

---

<sup>10</sup> IBGE cidades <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/olho-dagua-das-flores/panorama>

No campo educacional Olho d'Água das Flores conta atualmente com 10 escolas públicas municipais que atendem estudantes da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. O ensino médio é ofertado em 2 instituições públicas da rede estadual, não havendo atualmente oferta de ensino médio na rede privada no município, ou seja, o ensino médio – em todas as suas modalidades – regular/parcial, integral e educação de jovens e adultos fica a cargo da rede estadual.

O nosso trajeto de pesquisa segue até Santana do Ipanema<sup>11</sup>, cidade sertaneja situada às margens do Rio Ipanema, e que, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1921 através da Lei nº 893, é elevada à categoria de cidade, desmembrando-se do território de Traipu. Considerada uma das principais cidades do sertão alagoano, conta uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística cerca de 47 mil habitantes, estende-se por um território de 437,875 km<sup>2</sup>. No campo educacional, conta com 25 instituições da rede municipal que ofertam da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Na rede estadual são sete escolas ofertando ensino fundamental - anos finais e ensino médio nas modalidades regular/parcial, educação de jovens e adultos, e ensino integral. Nesta última modalidade, em somente uma escola, no formato ensino integral profissionalizante. Há ainda, na rede pública com ensino médio profissional uma escola da rede federal. Além da rede pública, há ensino médio também na rede privada, atualmente ofertado em três escolas.

Pelo espaço geográfico e a própria história as cidades *locus* dessa pesquisa -Olho d'Água das Flores e Santana do Ipanema- tem uma relação de proximidade e mantém ainda um vínculo quase que familiar, considerando o grau de parentesco das famílias que ajudaram a fundar e desenvolver o comércio nessas duas cidades sertanejas. Há ainda uma relação comum entre as pequenas cidades do sertão alagoano, em que estudantes migram de uma localidade para a outra para seguirem sua vida escolar, ou seja, procuram as universidades nas cidades vizinhas, no caso de Santana do Ipanema, há a oferta de cursos superiores na rede pública estadual e federal, com *campi* da Universidade Estadual de Alagoas e da Universidade Federal de Alagoas, além da oferta do ensino superior público na modalidade a distância nas duas cidades.

Nesse cenário de relações históricas, políticas e até educacionais, situamos a nossa pesquisa, adentrando pelo caminho que vem sendo trilhado pelo ensino integral, na intenção de observar seus espaços, experiências e acontecimentos, a fim de que assim possamos ver mais

---

<sup>11</sup> IBGE cidades <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/santana-do-ipanema/panorama>

de perto o ensino de filosofia nesse contexto particular, em que a ideia de ensino integral está em desenvolvimento.

### **4.3 Os lócus: as escolas**

#### **4.3.1 A escola A**

Chegamos finalmente ao espaço formal onde a experiência do ensino médio acontece. A Escola Estadual Ângelo de Abreu recebeu essa denominação em homenagem a Ângelo de Abreu, que como já supramencionado faz parte da fundação e desenvolvimento do então povoado de Olho d'Água das Flores.

A história da escola, narrada em seu projeto político-pedagógico<sup>12</sup>, se desenvolve junto com a história do município. Em 1955, quando Olho d'Água das Flores, AL, contava cerca de cinco mil habitantes, havia a percepção de que o progresso econômico e social de uma comunidade exigia a melhoria no âmbito educacional, e por iniciativa do então prefeito junto ao governo estadual, foi instalada a primeira escola oficial de ensino de Alagoas neste município. Localizada no centro em Olho d'Água das Flores, iniciou suas atividades em setembro de 1956.

A história da escola também se entrelaça com o percurso que a comunidade olhodaguense vem fazendo a partir da demanda por educação formal, ou seja, a escola vem ao longo dos anos acompanhando a necessidade desta sociedade. No início das suas atividades, contam seus documentos, atendeu estudantes dos anos iniciais, depois passou também a ofertar os anos finais do ensino fundamental. Seguindo a marcha do tempo e da municipalização do ensino fundamental, aos poucos os estudantes do ensino fundamental migram para a rede municipal, e a instituição passou a atender somente o ensino médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos. Em 2017 faz a opção de ofertar ensino médio em tempo integral.

Dados colhidos junto a secretaria da instituição<sup>13</sup>, informam que em 2020 a escola contava com 384 alunos matriculados, sendo 159 matrículas no ensino integral, 104 em turmas regulares, e 121 na educação de jovens e adultos, essas duas últimas modalidades ofertadas no turno noturno. Essa é, no entanto, uma primeira fotografia de uma das escolas em que vamos analisar o ensino de filosofia, à medida que a pesquisa foi avançando outros elementos foram

---

<sup>12</sup> Documento interno onde consta a história da escola, sua organização, estrutura, missão e valores.

<sup>13</sup> Dados informados pela Secretaria da Escola a partir do Sistema de Gerenciamento Escolar

sendo incorporados e analisados, no sentido de melhor compreendermos o fenômeno investigado.

#### **4.3.2 A escola B**

A Escola Estadual Professora Laura Maria Chagas de Assis foi fundada em 2002, e está localizada na cidade de Santana do Ipanema, e oferta o ensino fundamental - anos finais e ensino médio na modalidade integral desde 2016. Em 2020, conforme dados da secretaria da escola, havia 407 alunos matriculados, destes, 190 nos anos finais do ensino fundamental e 217 no ensino médio. Fica localizada numa espécie de conglomerado de escolas, que a comunidade costuma denominar de “Cepinha” em alusão ao conjunto de escolas, que fica localizado na capital do Estado, e é denominado: Centro Educacional de Pesquisa Aplicada - Cepa.

Numa breve visita, realizada ainda na fase de exploração da pesquisa, e antes do período de isolamento social, nos impressionou a grande área construída que a escola ocupa, que possui andar térreo e um primeiro andar, salas de aula com conforto térmico, sala de leitura, laboratório de informática, refeitório, auditório, banheiros, espaço destinado a área administrativa, entre outros. Nos chamou atenção a dimensão da escola quando comparada com a outra escola que também faz parte do nosso estudo, embora ambas estejam em bom estado de conservação.

#### **4.4 Os sujeitos**

Por se tratar de um estudo que visa compreender a dinâmica do ensino de filosofia no contexto do ensino médio de tempo integral, foram incluídos os professores do respectivo componente curricular, e os estudantes da terceira série do ensino médio, sendo excluídos os professores dos demais componentes curriculares que compõem a matriz curricular do ensino médio em tempo integral, assim como os estudantes das primeiras e segundas séries das escolas pesquisadas.

Os interlocutores se constituíram de três professores do componente curricular Filosofia, na etapa final da educação básica denominada ensino médio, na modalidade tempo integral, mediante suas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que atuam nas duas escolas que ofertam tal modalidade, no âmbito da 6ª Gerência Regional de Ensino de Alagoas. Participaram ainda, os estudantes das séries finais do ensino médio em tempo integral, inicialmente se tratou de cerca de 102 pessoas, com as devidas autorizações de pais e/ou responsáveis, para os casos dos menores de idade, que espontaneamente demonstraram interesse em participar dos grupos focais ou entrevistas semiestruturadas.

Acerca dos participantes de uma pesquisa qualitativa, e a questão da representatividade estatística em contraposição a representatividade social, autores como (BARDIN, 2016; GUERRA, 2012) convergem no sentido de que a centralidade não é a “imensidade de sujeitos”, mas a “dimensão de sujeitos socialmente significativos”, em que devem ser consideradas outras perspectivas para além da quantidade, tais como as culturas, expectativas entre outras.

Nesse sentido, desde a aprovação do projeto pelo comitê de ética e pesquisa, iniciamos os contatos com os sujeitos envolvidos nos estudos, iniciando pelos professores e posteriormente com os estudantes, para um contato informal, por meio dos recursos digitais, dadas as condições vivenciadas no período de distanciamento social, fazendo uma apresentação breve sobre os pesquisadores e o programa a que estamos vinculados, tendo o cuidado de explicar aos estudantes o que é uma pesquisa para a pós-graduação, ressaltando a importância da participação e das contribuições que cada um poderá ter e fazer, bem como da pesquisa, que poderá fornecer elementos para possíveis realinhamentos das políticas públicas educacionais, ou outras questões da vida prática, em que a partir do momento que outras vozes passam a ser ouvidas, podem enriquecer o debate acerca dessa temática.

#### **4.4.1 Os professores**

Da decisão por investigar um determinado fenômeno, construir um projeto de pesquisa e chegar até os sujeitos desse estudo há um percurso longo e intenso, que embora estejamos falando de pessoas/profissionais da educação que ocupam o lugar de professores de filosofia, o sentimento de pertencimento a um lugar e a uma área profissional, talvez tenha nos impulsionado para caminhar na pesquisa, mesmo com tantas pedras no caminho, e é assim que chegamos aos professores. Inicialmente entramos em contato com a direção de cada escola, apresentamos nosso projeto de pesquisa, recebemos a devida autorização, e pedimos os contatos dos professores que atuam no ensino integral com Filosofia nas duas escolas já mencionadas, o que fomos prontamente atendidos pelos diretores das respectivas instituições.

De posse desses contatos, iniciamos informalmente a apresentação da nossa proposta de pesquisa, e fomos bem recepcionados por todos os professores de filosofia. A partir daí começamos a utilizar o primeiro instrumento para reunião de informações. No questionário buscamos colher informações que vão da formação profissional à prática docente, e que a posteriori, traremos a análise desses dados.

Considerando o andamento da pesquisa e as condições vividas no período de atividades não presenciais, impostas pela pandemia da Covid-19, utilizamos ainda os instrumentos das



entrevistas semiestruturadas, a observação das aulas - por videoconferência, além da análise de outros documentos utilizados pelos professores

#### **4.4.2 Os alunos**

No sentido de conhecer também os caminhos percorridos pelo ensino de filosofia, consideramos ainda a observação a partir da dimensão dos estudantes. Inicialmente buscamos junto às escolas informações acerca de quantidade de turmas e de estudantes matriculados na última série do ensino médio integral, e outros dados que pudessem auxiliar tanto no contato inicial com esses sujeitos, já que o contato presencial passou a ser inviabilizado a partir de março de 2020, quanto em informações que nos levassem a traçar um perfil desses alunos, como informações sobre local de residência - urbana ou rural, faixa etária, gênero entre outros.

Começamos os contatos pelos estudantes da Escola Estadual Ângelo de Abreu, apresentamos nossa proposta de estudo, convidando-os a participar, deixando, no entanto, evidente que se trata de uma participação voluntária, e combinado com eles o melhor horário para a possíveis encontros virtuais e/ou presenciais. À medida que os contatos iam acontecendo fomos registrando no nosso caderno de notas como se deu a recepção dos estudantes a nossa proposta de estudos, e já de saída registramos a preocupação dos alunos em entender o que é uma pesquisa na pós-graduação e para que serve.

#### **4.5 A produção dos dados – estratégias e instrumentos**

Os dados foram coletados por meio de observações diretas no ambiente virtual, questionários produzidos com o emprego de ferramentas online como o *google formulário*, entrevistas semiestruturadas com professores, gravação de áudio e/ou vídeo dos grupos focais com estudantes, transcrição de falas das entrevistas, análise dos documentos norteadores do programa alagoano de ensino integral, bem como os demais documentos formais ou informais balizadores desta modalidade disponíveis nas escolas.

Entre os riscos considerados em uma abordagem de estudo de caso, diante das entrevistas, grupos focais ou outros instrumentos utilizados, estão a inibição diante do pesquisador, a tentativa de oferecer respostas que agradem ao entrevistador ou ainda não saber respondê-las. Sob o ponto de vista da utilização de recursos para gravação de entrevistas há o risco de falhas de equipamentos na captação dos áudios. Para minimizar esses riscos os participantes foram informados que o anonimato era uma regra, ou seja, não seriam identificados pelo nome real, a participação nas gravações, bem como as transcrições ou

respostas aos questionários acontecem a partir da aceitação dos participantes com termo assinado. Os equipamentos tiveram que ser previamente testados e houve ainda a possibilidade de anotação das respostas no caderno de notas da pesquisadora.

Acerca do instrumento escolhido para dar início a coleta formal, Moreira (2009) ressalta a importância de se ter pressupostos ao se fazer a opção pelo trabalho com questionários, a fim de se evitar extrair conclusões equivocadas, e elenca esses pressupostos que vão da necessidade de o investigador ter definido o que quer saber junto aos respondentes, se esses compreendem os itens arguidos, se os interpretam num sentido próximo ao do investigador, passando pela observância de que os respondentes dispõem de informações suficientes e se estão dispostos a fornecê-las, até chegar a sugerir que o pesquisador considere a possibilidade de elaborar questões que permitam aos respondentes serem sinceros nas suas respostas, ou seja, que não os coloque em situações embaraçosas que não lhes seja possível usar da sinceridade como baliza para as suas possíveis respostas.

Para a elaboração de questionários, sugere ainda Moreira (2009) que se construa uma versão inicial, depois submeta-se essa primeira versão ao exame de outros especialistas e/ou pares, aplique-se a alguns indivíduos com perfil semelhante ao daqueles a quem se pretende ouvir, numa espécie de estudo piloto, para só após esses passos se ter uma versão final. Lembra a referida autora que esse percurso é importante para que se realinhe o questionário aos objetivos do estudo, mas reconhece que é natural que algumas dessas fases acabem por não ocorrer.

Ao optarmos pelo questionário, consideramos entre outros fatores, sua viabilidade de utilização e da transposição das perguntas para o ambiente virtual, ou seja, nos apropriamos dos formulários eletrônicos/digitais no *google forms* e adaptamos os questionários que tínhamos previamente elaborado e submetido a análise de voluntários de outras escolas, diversas das que foram estudadas, com perfis semelhantes aos do nosso público-alvo, e após algumas adequações, enviamos para os e-mails dos participantes, e também enviando via aplicativo de mensagens, os *links* para aqueles que não conseguimos os endereços eletrônicos e só tivemos acesso por este meio.

A escolha do instrumento questionário com questões fechadas se deu também em razão da possibilidade de respostas objetivas, pela facilidade inicial para tratamento das informações, bem como considerando o contexto de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19, e se apresentar como opção para dar andamento a pesquisa, e a partir da análise dessas

primeiras respostas realinhar os roteiros das entrevistas para aprofundar questões que se apresentem importantes e que vão emergindo dos questionários.

Além deles, utilizamos as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta. Sobre essa ferramenta Guerra (2012) enfatiza que esta tem a possibilidade de recolher informações a partir do estabelecimento de uma relação de confiança, em que desde logo é importante que o pesquisador trate das questões de confidencialidade, dos objetivos, bem como a forma que irá utilizar para devolver os resultados daquilo que recolheu e tratou ao longo do período estudado.

Para utilizar o instrumento entrevista, a autora acima mencionada pontua alguns elementos que devem ser considerados para potencializar o uso dessa ferramenta na coleta de informações, tais como: diretividade na condução, construção do que denomina guião da entrevista, a gravação e a transcrição, assim como tempo de duração e o lugar de realização dessas entrevistas, pois considera que a inobservância desses elementos pode comprometer tanto a coleta quanto a qualidade das informações.

Ainda como instrumento de coleta de dados em que há interação direta com os participantes, foi feito uso dos grupos focais, pois ao optarmos também por ouvir as contribuições dos estudantes acerca do ensino de filosofia, ou em outros termos, como o ensino de filosofia é compreendido e vivenciado pela ótica do estudante, nesses processos de ensino e de aprendizagem. Pela forma como todos fomos afetados pela pandemia, em que as instituições escolares em todo o mundo fecharam suas portas físicas, e em Alagoas a partir do final de março de 2020, justamente quando começávamos a fase exploratória da nossa pesquisa para posterior ida a campo, o uso dos grupos focais, com as devidas adequações, nos parece um instrumento viável considerando a possibilidade de utilização de forma remota, ou seja, por videoconferência gravada com os estudantes.

Este instrumento permite a consecução de boa quantidade de informações num razoável período de tempo, pois considerando o contexto vivido no período de coleta, e já supramencionado, acreditamos na eficácia dos grupos focais como ferramenta viável frente aos tempos e espaços que se redesenham para a pesquisa.

A escolha pelos grupos focais também se deu em razão de que estes permitem aos participantes a possibilidade de “respostas mais completas”, podendo ocupar lacunas deixadas pelos questionários, ao que complementa Gatti (2005) que os grupos focais poderão contribuir também na obtenção de informações “de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão”, além da possibilidade de prover a “compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia”.

A despeito das possibilidades mencionadas acima, Gatti (2005) destaca alguns cuidados metodológicos que devem ser considerados na utilização dos grupos focais, tais como: foco no assunto em pauta, a importância dos pesquisadores e/ou moderadores estabelecerem um sentimento de confiança, além de que todos estejam cientes de que a adesão para participação nos grupos focais deve ser voluntária. A autora enfatiza ainda, que não se deve utilizar os grupos focais em questões delicadas que possam trazer algum constrangimento para os participantes, bem como não fazer uso desse instrumento quando se deseja chegar a um consenso, pois é a diversidade das respostas que enriquece o estudo, e por fim, também não se deve utilizar os grupos focais quando não se puder assegurar a confidencialidade das informações fora do grupo.

Outro ponto que é necessário considerar é a organização, ou seja, dos sujeitos que compõem os grupos focais, observando elementos de quantidade, homogeneidade e de variações. No nosso estudo trabalhamos com grupos de 6 a 10 pessoas, considerando como fator de homogeneidade as turmas em que os estudantes estão matriculados, qual seja: todos estão na terceira série do ensino médio integral. Acerca das possíveis variações que poderão existir nesses grupos estão o local de residência se urbana ou rural, o gênero, bem como o contato com o ensino de filosofia antes do ensino médio, já que estamos falando de estudantes que estão na última série da educação básica, e carregam toda uma trajetória de estudos e de vida. A respeito da quantidade de grupos focais a serem realizados (GATTI, 2005; GONDIM, 2003) entre outros autores, trazem a perspectiva da “saturação de respostas”, ou seja, quando as respostas produzidas nos grupos focais já não trazem mais informações relevantes para o objeto da pesquisa.

O local de realização dos grupos focais foi o ambiente virtual conforme os protocolos de segurança sanitária estabelecidos. O tempo de duração de cada grupo, nos ensina Gatti (2005) deve ser entre uma hora e meia e três horas, considerando os encontros presenciais, no entanto, como os grupos focais foram realizados no ambiente virtual, observamos as condições de acesso à internet, pacotes de dados para a participação, e a própria dinâmica do espaço virtual, de modo que esse tempo necessitou ser adequado às demandas dos participantes.

## **4.6 A análise dos dados**

### **4.6.1 A análise de conteúdo**

A partir dos dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo como ferramenta de organização e categorização desses dados. Sobre a análise de conteúdo, Guerra (2012) desenvolve a seguinte explicação:

Já mais perto do final do século (1980), Krippendorff retira a dimensão descritiva e quantitativa e define a análise de conteúdo a partir das inferências como uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto [...]. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista, face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-metodológicos cuja articulação permite formular regras de inferência (GUERRA, 2012, p.62).

Nessa perspectiva, analisamos as evidências e as palavras silenciadas, o não dito ou a ausência de determinadas questões que, por ventura, ficaram evidentes à pesquisadora, e que foram descritas no caderno de notas. A partir dos dados coletados e organizados, foi realizada uma triangulação entre os dados coletados, o arcabouço teórico que trata do tema pesquisado e as inferências da pesquisadora, estruturando o texto com informações escritas, tabelas, quadros ou outros meios que se mostraram necessários ao longo do percurso da escrita.

Para Guerra (2012), a categoria é uma classe ou rubrica que reúne elementos do discurso. Nessa direção, com a sistematização dos dados coletados delineamos com mais propriedade as categorias de análise. Embora façamos a opção por deixá-las em suspenso, compreendemos que ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tanto a revisão de literatura quanto os dados coletados forneceram pistas e argumentos para termos um panorama do ensino desenvolvido pelos sujeitos que em tese estão à frente do componente curricular – filosofia – os professores do tempo integral, mas também podem proporcionar a visão daqueles a quem se destina esse ensino, os jovens estudantes do ensino médio, abrindo a possibilidade de comparar a concepção daquele que ensina e o que ensina, às daquele que aprende ou como recebe este ensino, e o que é observado na prática da sala de aula, presencial ou não, pela pesquisadora.

## **5 EXPRESSÕES CONCRETAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE ALAGOAS**

A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo da busca.

Paulo Freire  
**Pedagogia da Autonomia**

No processo de ensino, a filosofia nos escapa... E,  
no entanto, penso que devemos nos dedicar a essa  
aventura que é o ensino de filosofia. Sim, aventura,  
pois sabemos quando e de onde saímos, mas não  
sabemos quando, aonde ou mesmo se chegaremos.

Sílvio Gallo  
**Metodologias do ensino de filosofia**

Nesta seção apresentamos nossa travessia no processo de busca e de escuta dos diferentes sujeitos no período que durou nosso estudo de caso, concretizada na análise dos dados da pesquisa realizada que teve como objeto de estudo o ensino de filosofia desenvolvido no contexto do Programa Alagoano de Ensino Integral – Palei, tendo como objetivos norteadores: mapear o perfil profissional dos docentes que atuam no ensino médio integral; observar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia, evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico; e examinar as experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa. Para alcançar os objetivos propostos, estruturamos a análise em três categorias: ensino médio; educação integral e ensino de filosofia. A partir dessas categorias foram realizadas entrevistas, observações, aplicados questionários e grupos focais.

Esta seção está organizada da seguinte forma: inicialmente trazemos considerações acerca da realidade do ensino médio encontrada nos locais onde se deu a pesquisa de campo, em seguida discorremos sobre o perfil dos professores e estudantes do ensino médio das escolas de ensino integral; tratamos da forma como esses sujeitos se situam e compreendem a educação integral, e chegamos a prática do ensino de filosofia. Descrevemos as observações realizadas, transcrevemos e analisamos as entrevistas com professores e estudantes, bem como informações coletadas dos documentos, questionários e conversas informais. Todo esse esforço é impulsionado e permeado pelo desejo e a aventura, como nos fala uma das epígrafes, que é o ensino de filosofia.

### 5.1 Ensino Médio: lócus de sociabilidade

Considerando a especificidade da nossa pesquisa, ou seja, um estudo de caso em escolas de ensino médio de dois municípios do sertão alagoano, tendo o ensino de filosofia no âmbito da educação integral como objeto, é que tomamos consciência, no processo de fazer a pesquisa, que os casos, isto é, os fenômenos estudados, são dinâmicos, móveis, e por isso, é preciso que o pesquisador observe as potencialidades presentes nele no sentido de mudar os rumos da pesquisa quando necessário. Assim é que nos sentimos diante da Pandemia da Covid-19, pois tivemos que ressignificar o planejamento inicial, que foi construído levando em conta as dimensões presenciais, onde observaríamos as redes de sociabilidade que os sujeitos mantêm na escola – na entrada, no horário de intervalos, na saída. Nos referimos a ressignificação porque tivemos que mudar o modo como abordaríamos as turmas, os corredores, as salas de aula e sala dos professores, tendo em vista que migraram para o ambiente virtual. Mesmo assim, passamos a entender que a vida pulsava nas redes digitais. É que saímos do formato das paredes, e fomos desenvolver nossas ações nas redes (SIBILIA, 2008), tudo agora se passa nas salas virtuais, nos grupos de mensagens.

Nesse sentido, as buscas pelos sujeitos se mostraram mais delicadas, pois a pandemia nos revelou, dentre outros aspectos, que nossos alunos vivenciam uma cruel desigualdade sociodigital, onde não há presença do mínimo para interagirem nesse formato online. Assim, o desafio estava posto. E considerando os prazos de conclusão do mestrado, tivemos que encarar o mesmo, para evitar a mudança no objeto de estudo. Além disso, ressaltamos que pesquisar na área de educação é um desafio desde períodos mais remotos, tendo em vista que ainda vivemos num contexto de deslegitimação da área, de negação da ciência, de hierarquização de saberes e da naturalização das desigualdades sociais.

Nesta direção, ao chegamos aos nossos *locus* de pesquisa, ficamos ainda mais conscientes da realidade e, no mesmo sentido, mais curiosos e motivados para acessar esses novos espaços, esses sujeitos e informações que se apresentaram em uma versão diferente, despida das vestes do contato presencial, mas carregada de sentidos, gestos e palavras que talvez o ambiente virtual possa assegurar como forma de encorajar diálogos que muitas vezes se intimidam diante da presença física.

Ao entrarmos em contato com as escolas e solicitado acesso aos estudantes e professores, ao menos o contato telefônico para que pudéssemos iniciar uma aproximação, fomos surpreendidos de forma positiva porque não apenas nos foram enviados todos os dados solicitados como também nos confiaram a participação nos grupos de mensagens de cada uma

das três turmas. Nesse ambiente pudemos nos apresentar, apresentar a proposta de estudo, tirar dúvidas dos estudantes e professores e, aos poucos, desenvolver uma relação de confiança e credibilidade com a pesquisa em andamento. Embora estejamos falando de espaços sem contato físico, vivenciamos a experiência de espaços de afeto e acolhimento.

As aulas para as todas as turmas do ensino médio nas escolas pesquisadas aconteceram por meio de videoconferências e entrega de material impresso, atendendo as regras de segurança sanitária e as portarias da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, no entanto, as turmas de terceira série receberam tratamento diverso das demais turmas em ambas as escolas. Para as primeiras e segundas séries a organização no período de distanciamento social se deu pedagogicamente por meio de Roteiros de Estudos estruturados por laboratórios de aprendizagem, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Comunicação, Desenvolvimento de Ideias Inovadoras, Iniciativas Sociais ou Comunitárias, Atividades Lúdicas e Clube de Leitura conforme Portaria/SEDUC N° 4.904/2020, já para as turmas da última série – objeto de nossa observação – o período das atividades escolares não presenciais foi utilizado para preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio-Enem, com aulas organizadas em Roteiros de Estudos por área do conhecimento Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciência Humanas, além de um roteiro específico para Redação, a serem trabalhados em períodos quinzenais.

As aulas de filosofia para as terceiras séries foram planejadas dentro do roteiro de Ciências Humanas, seguindo inicialmente um tema geral para todos os componentes curriculares e, posteriormente, organizado de forma diversa, em que cada componente abordava temáticas distintas com textos e questões objetivas. Os roteiros de estudos eram postados nas salas virtuais do *Google classroom*, e todos os alunos e professores foram cadastrados tendo acesso a e-mail institucional disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação. Foram organizados cronogramas com horários das aulas, que em algumas ocasiões aconteciam em conjunto com um ou mais professores daquela área do conhecimento, e em outros momentos aulas para explicar os roteiros com as atividades de cada componente.

Muitos estudantes não conseguiram participar das videoconferências por diferentes fatores, desde a falta de acesso à internet, falta de celular com memória suficiente, de computadores, até a falta de espaço físico e ambiente apropriado aos estudos em suas residências, já que tinham por hábito passar o dia inteiro na escola, e agora com essa nova realidade isso não foi mais possível, pois suas casas, segundo nos foi relatado, não tinham espaço ou ambiente adequado em que pudessem estudar. Para os estudantes que ficaram de fora do mundo virtual, as escolas disponibilizaram roteiros impressos com todas as atividades de



todas as áreas do conhecimento, e para estes não houve, em muitos casos, acesso aos professores para tirar dúvidas. Embora seus pais ou responsáveis fossem as escolas retirar as atividades, nem todos periodicamente o faziam, muitas vezes acumulando dois ou mais roteiros de estudos quinzenais, sendo retirados somente quando essa entrega coincidia com a da merenda escolar, que também foi disponibilizada para todos os estudantes da rede.

Em conversas informais com os estudantes, foi unânime o tom de desabafo em relação a dificuldade para acompanhar as aulas, de que pouco ou quase nada conseguiram aprender neste último ano com esse arranjo tecnológico que foi implementado pela rede estadual, seja pelas próprias condições materiais em que se deram essas aulas, seja pela falta de hábito e autonomia para estudarem de forma remota, de precisarem construir um planejamento e rotina de estudos. Observamos ainda nessas conversas, que alguns estudantes permaneceram matriculados, mas relataram estar em subempregos no horário em que deveriam se dedicar com exclusividade a escola, o que impactou ainda mais na aprendizagem e motivação, inclusive para se inscrever e, para os já inscritos, fazerem as provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, objetivo principal da estruturação didático-pedagógica para as turmas da terceira do ensino médio do Palei no período pesquisado e observado. Pudemos observar, nesse sentido, que a pandemia trouxe o agudizamento das desigualdades sociais, uma vez que o nível de desemprego aumentou, e o Auxílio Emergencial, no valor de R\$ 600,00 reais, implementado pelo Governo Federal no início da pandemia, como forma de minimizar os impactos, sobretudo econômicos nas diversas regiões do país, não foi capaz de atender a todas as demandas dos sujeitos.

Além do documento acima mencionado, a Secretaria de Estado da Educação editou a Portaria/SEDUC N°7651/2020, que estabeleceu o percentual mínimo de participação dos estudantes nas atividades propostas, e que as escolas da rede deveriam alcançar nesse período, seja no ambiente virtual e/ou presencial correspondente a 80% dos matriculados, para que as cargas horárias letivas dessas atividades fossem validadas. No mesmo ato normativo há ainda menção ao tempo que deve ser reservado para que os docentes realizem momentos de planejamento e estudos, e traz também orientações acerca da avaliação dos educandos, numa tentativa de manter o vínculo dos estudantes com as escolas, e assim minimizar a evasão escolar.

Considerando o período em que se deu a fase final de observação e coleta dos dados, foi possível perceber que para nos aproximarmos ainda mais da realidade das aulas de filosofia no ensino médio integral, não bastava nos ater apenas a esse período letivo referente ao ano de

2020, que mesmo nos trazendo tantas formas novas de olhar e perceber a escola, o ensino, os estudantes e professores, foi um ano atípico, diferente de tudo o que foi vivido e sentido até então. Nos propusemos, à medida que íamos utilizando os diferentes instrumentos de coleta de dados, a uma permanente avaliação desses instrumentos e de seus alcances para atingirmos ou nos aproximarmos de respostas mais sólidas à nossa questão principal da pesquisa.

Dessa maneira, durante as entrevistas, questionamos aos sujeitos acerca do ensino filosofia atualmente, ao passo que também perguntamos sobre como ocorria o referido ensino nos anos anteriores, no formato presencial, mesmo, muitas vezes, essa questão ser recorrente e aparecer de forma espontânea. Nesse momento, foi possível comparar e compreender o ensino de filosofia em toda a extensão do ensino médio, já que os alunos entrevistados estavam no final da terceira série, e assim eram capazes de olhar para suas próprias trajetórias, e de alguma maneira trazer esses saberes e vivências para o nosso estudo.

### **5.1.2 Perfil dos professores da escola média integral: formação, tempo de ensino, encontros e desencontros**

No planejamento para a coleta de dados idealizamos situações e analisamos as possíveis dificuldades que poderíamos encontrar, já que acreditamos conhecer também a estrada que devemos seguir e considerando que por se tratar de escolas, que são ambientes conhecidos por todos nós, uma vez que já fomos estudantes, e mesmo atualmente habitando o lugar de professores e pesquisadores, temos a sensação de fácil acesso aos sujeitos, de que esse transitar pelo espaço da docência poderia se apresentar de uma forma mais simples, menos congestionada. No entanto, não foi bem assim que na prática esses encontros se realizaram. Pesquisar já não é algo simples, e em meio a um cenário de pandemia, de adoecimentos, de incertezas e falta de perspectivas tornou-se ainda mais desafiador.

Conseguimos os contatos dos professores de filosofia junto à direção das escolas, mas encontramos sujeitos em situações bem diversas. Inicialmente fizemos um primeiro contato para apresentar a nossa proposta de pesquisa e já convidá-los a colaborar respondendo aos questionários, e sondando se havia interesse em nos conceder entrevistas. Fomos muito bem recepcionados por todos, enviamos os questionários em arquivo de texto e tivemos devolutivas totalmente diferentes de cada professor. Por um lado, houve caso do professor se deslocar da cidade vizinha para nos trazer o questionário respondido e se inteirar de mais detalhes da pesquisa, e na oportunidade já aproveitamos para realizar escutas. Por outro lado, houve professor que respondeu e devolveu o questionário por e-mail, e ainda, situações que por

motivos alheios a pesquisa, mas em razão desse momento histórico supramencionado, de encontrar professores que demoraram a nos dar devolutiva e, não encontrarmos muita abertura para realização de entrevistas ou conversas mais aprofundadas.

Além das diferenças percebidas em relação aos professores, encontramos escolas que embora pertencentes à mesma rede, com proposta de ensino integral para o ensino médio, têm realidades distintas, uma oferta o ensino integral e a outra o ensino integrado ao profissionalizante, contudo, essas diferenças não se encerram aqui. Na Escola B temos a realidade de ensino integral que começa nas séries finais do ensino fundamental e se estende até o ensino médio. Na Escola A temos três realidades funcionando concomitantemente, com turmas de ensino médio integral, ensino parcial regular e educação de jovens e adultos, todas essas particularidades influenciam na forma como as aulas de filosofia acontecem nas escolas. Seja pela carga horária de cada modalidade, seja no planejamento das aulas e adequação a cada público, ou ainda, interferem no tempo que cada professor precisará atuar nesta ou naquela escola para cumprir a carga horária de trabalho, e que em alguns casos precisa atuar em mais de uma escola e em diferentes municípios, além de planejar para diferentes modalidades de ensino médio.

Nos documentos analisados e questionários aplicados observamos também a questão da permanência dos professores de filosofia durante o transcurso do ensino médio integral, isto é, o tempo que o professor fica lotado em cada escola atuando nas três séries que compõem o ensino médio. Ainda que tenhamos percebido que houve um ganho com os últimos certames realizados pela Secretaria de Estado da Educação para a contratação de professores efetivos com formação específica na área, resolvendo em tese um recorrente problema apontado nos estudos acerca do perfil do professor de filosofia no ensino médio, os dados nos mostraram que em nenhuma das três turmas houve a permanência dos mesmos professores durante os três anos.

Essa constatação nos conduz a reflexão acerca do tempo não apenas destinado às aulas de filosofia, mas também ao tempo necessário para que os estudantes que chegam as novas escolas, com suas dinâmicas de organização e modalidade de ensino, novos componentes curriculares – como é o caso da filosofia, e ainda terão que administrar essas mudanças de professores que, embora pareçam naturais e necessárias, impactam nos processos de aprender e de ensinar, particularmente a filosofia que necessita de um tempo especial para que conceitos e reflexões se construam e reconstruam, e essas mudanças sucessivas contribuem para não permitir que vínculos entre professores e alunos se estabeleçam.

Nos levantamentos iniciais tínhamos quatro professores de filosofia como sujeitos da pesquisa, e quatro turmas de terceira série, totalizando cerca de 100 alunos das duas instituições, todavia, com os pedidos de transferência dos alunos para outras instituições ou migrando para o ensino parcial, uma das escolas ficou com um número reduzido de estudantes para formar duas turmas, e por orientação da Secretaria de Estado formou uma só turma com quarenta e dois alunos. Com essa mudança houve um rearranjo, diminuindo a demanda de professores, passando de quatro para três turmas a serem observadas. Durante a pesquisa conseguimos entrar em contato com esses três professores de filosofia das escolas observadas, tendo um que atua em ambas, mas em modalidades diferentes.

Todos os profissionais são do gênero masculino e tem formação inicial em Filosofia, além de outras graduações como História, Matemática e Teologia. Dois têm especialização em gestão escolar, e apenas um está concluindo o mestrado profissional em filosofia. Esses dados são alentadores, considerando que a realidade de um passado não muito distante foi a que o ensino de filosofia na rede pública estadual de Alagoas era de adaptação, isto é, a de que licenciados em Pedagogia poderiam assumir a cadeira da Filosofia no ensino médio.

Outro aspecto encontrado em relação ao perfil do professor de filosofia foi a forma de contratação, ao menos para o ensino integral, observamos ao analisar o período que durou a pesquisa, que mesmo uma impermanência de professores nas escolas e nas três séries do ensino médio integral, cerca de 30% são professores com contratos temporários, sendo 70% de professores concursados com carga horária semanal de 21 a 40 horas, que atuam com a filosofia como componente curricular, mas também em outros espaços com as atividades complementares, como os Projetos Integradores, as Ofertas Eletivas e Pro-Turma – Docente Orientador de Turma, o que abre para o ensino e para o professor de filosofia outras perspectivas para além do tempo destinado a base nacional comum.

O tempo de experiência como professores do ensino médio integral é curto, ou seja, apesar de se tratar de professores experientes, a vivência com o ensino integral é uma novidade para todos os professores entrevistados, nenhum deles está há mais de dois anos atuando nesta modalidade aqui na região ou teve experiência com educação integral em outras redes de ensino neste ou em outro estado. Nas conversas que tivemos, apenas um externou que não pretende continuar no magistério, e que seguirá outra carreira a partir do próximo ano.

Em resumo, podemos delinear o perfil do docente de filosofia do ensino médio integral nos *locus* de pesquisa como um professor do gênero masculino, com formação inicial em filosofia, mas também com outras licenciaturas ou bacharelados, que trabalha entre 21 e 40

horas semanais distribuídas em diferentes escolas e modalidades, tem especialização em gestão escolar e tem vínculo empregatício efetivo na rede estadual de educação de Alagoas. O que nos leva a constatar alguns importantes avanços quando olhamos para o caminho trilhado pelos professores que atuam no nível médio, mas que ainda permanecem velhos e conhecidos entraves da profissão, tais como a necessidade de atuar em outras áreas do conhecimento, deslocar-se para diferentes municípios e escolas, a fim de conquistar melhores condições de trabalho e renda, pouco tempo destinado à formação continuada, já que somente um está concluindo o mestrado, e ainda assim precisa se deslocar para outro estado da federação para alcançar esse título e progressão na carreira.

### **5.1.3 Perfil dos estudantes do ensino médio integral**

Diferente da realidade que nos deparamos quando da coleta dos dados a partir das observações, questionários e entrevistas com os professores, a receptividade e colaboração dos estudantes foi infinitamente maior, em parte acreditamos ser porque a pesquisa tendo eles como sujeitos é algo novo, também atribuímos essa abertura para o diálogo como consequência da situação de distanciamento vivido no período pesquisado, já que quase todos os estudantes expressaram essa necessidade de falar, de serem ouvidos, como se esse direito a fala os transportasse para mais perto do modelo de escola que estavam habituados antes da pandemia, pois estavam há quase um ano, segundo relato dos próprios alunos, como espectadores, como pessoas que só ouvem e pouco ou quase nada falam. O corpo desse trabalho é constituído em grande parte dessas falas, muito mais do que das falas dos professores, porque são os estudantes em maior número evidentemente, e também porque se dispuseram a falar e contribuir com nosso estudo.

Para construir o perfil dos estudantes utilizamos o formulário online como ferramenta de coleta de dados. Diante da realidade que se apresentou no período da pesquisa, optamos por elaborar o questionário no *Google* formulários e enviamos o *link* para os contatos individuais dos estudantes que estavam nos grupos de mensagens das três turmas. Encontramos o quantitativo de 102 alunos matriculados distribuídos em três turmas, sendo uma turma com 42 alunos na escola A e as outras duas com 28 e 32 alunos na escola B. Desse total somente 87 tinham número de telefone cadastrado nos grupos de mensagem das suas respectivas turmas, o que já de início nos mostrou que em razão das normas de segurança sanitária e suspensão das

aulas presenciais, só teríamos acesso a 85% dos alunos, considerando a possibilidade de que todos responderiam espontaneamente ao questionário.

Das informações extraídas do questionário constatamos que a faixa etária dos estudantes que estão concluindo o ensino médio integral na região pesquisada 47% têm até 17 anos e 53% entre 18 e 19 anos, já há aqui uma pequena distorção idade-escolaridade considerando que a idade, de acordo com o constructo legal, para concluir o ensino médio é até os 17 anos. Ao mesmo tempo, essa constatação vai ao encontro das metas instituídas pelo Estado de Alagoas para aumentar a taxa de matrículas dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio, conforme a meta 3 do Plano Estadual de Educação.

A grande maioria - 78% -, dos respondentes moram na área urbana próximo às escolas, e apenas 22% informaram residir no campo, e se deslocam para a cidade por não ter escola de ensino médio integral na área rural em nenhuma das cidades pesquisadas. Também nos chamou a atenção em relação aos estudantes da área rural foi que mesmo se tratando de cidades pequenas do sertão, há conexão de internet para esses alunos, uma vez que os que não possuíam telefone e acesso a rede sequer tiveram a possibilidade de responder o questionário.

Do recorte em estudo outra característica é que 57% se declararam do gênero feminino e 43% do gênero masculino, embora haja esse corte por gênero nas respostas, na pergunta deixamos também a opção de não quero responder para observarmos se haveria alguém que não se enquadraria em nenhum dos gêneros, mas não tivemos a alternativa marcada por nenhum dos respondentes. Diante dos dados acima expostos, o perfil que podemos traçar é que o estudante do ensino integral provavelmente não é repetente, é residente urbano e tem domicílio próximo a escola, e em sua maioria é do gênero feminino, com acesso aos meios de comunicação.

## **5.2 Educação integral no mundo da vida: a experiência do Palei**

Neste subitem discutimos o sujeito docente na urdidura da educação integral, de como ele vai se construindo e construindo seus saberes nessa relação complexa que se estabelece no cotidiano escolar. Nas nossas observações on-line, das aulas dos professores de filosofia, pudemos perceber que há a mobilização de uma série de saberes, que nesse contexto foram imprescindíveis aos digitais, mas também sem deixar de considerar aqueles que Tardif (2014) vai definir como profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, no desencadear da pesquisa, sobretudo no momento da coleta de dados notamos que assim como o ensino em tempo integral é uma realidade nova para os estudantes do ensino médio, o é também uma

experiência de docência nova que vai se construindo e exigindo novas formas de ensinar – concepção ampliada acerca do sujeito em formação, por exemplo -, e também há uma ressignificação no ser professor. Os professores têm a clareza do que é uma educação integral e a importância dessa compreensão para pensar e repensar-se como docente em direção a uma formação humana, da necessidade da mobilização dos seus muitos saberes, que ultrapassam os currículos e os documentos que normatizam essa modalidade de ensino, e que encontram sujeitos plurais.

Concordamos com Tardif (2014) quando define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional, relacionados à formação científica que podem ser incorporados à prática docente e os saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas ou concepções. Os saberes disciplinares, pontua o referido autor são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento tais como integrados nas universidades sob a forma de disciplinas; já os saberes curriculares são os relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que alicerçam a instituição escolar, concretizados na estrutura dos programas das escolas; e os saberes experienciais emergem do trabalho cotidiano dos professores, da experiência docente e que são por eles validados.

Quando tratamos de maneira informal, no sentido de não utilizarmos instrumentos de coleta de dados específicos, mas recorrendo a conversas realizadas em diferentes momentos da pesquisa acerca da docência no Palei e de como os professores avaliam essa experiência, com ênfase no ensino de filosofia, já que é nosso interesse de estudo, pudemos perceber que para eles esse momento ou essa experiência se apresenta ainda como um processo de transição do ensino da modalidade parcial para a modalidade integral e, nesse sentido, se encontram num momento de adaptação, no entanto avaliam como positivas as diversas possibilidades que o ensino integral oferece tanto aos professores quanto aos estudantes, onde tem a possibilidade de desenvolver uma aula de filosofia menos cristalizada e mais reflexiva, tendo em vista que a ampliação da carga horária da disciplina no currículo favorece mais tempo para a reflexão. Por outro lado, tem o desafio de tornar essas aulas mais atraentes para os alunos, haja vista muitos considerarem a disciplina complexa e desinteressante. Nesse sentido, Tardif (2014) enfatiza que:

[...] os saberes dos professores são plurais, mas também impactados pela temporalidade, ou seja, alguns processos de aprendizagem e socialização são atravessados pelas suas histórias de vida e pela carreira em si. Ele é um sujeito epistêmico

que se coloca numa relação com o conhecimento, mas é um ser existencial, é um ser-no-mundo, é um ser comprometido com e por sua própria história (TARDIF, 2014, p.102).

É também uma formação que considera os tempos anteriores vividos como estudante e a relação estabelecida com o saber e com os professores que passaram por essa trajetória, que tem continuidade na academia, que segue permanentemente na prática docente, e como destaca Cerletti (2009) se constitui como um desafio de assumir o lugar de sujeito da educação, fazendo a escolha de deixar de lado algumas tutelas para que possa se converter em protagonista da sua própria formação, e esse caminho passa em revista inclusive a formação acadêmica mostrando suas virtudes e falências e requer do docente o compromisso de transformar-se.

A respeito desses saberes que se constroem antes mesmo do professor chegar à profissão, ou seja, que atravessam a vida ainda quando estudantes, Gallo (2012) afirma que:

Em geral, o professor de filosofia busca modelos para balizar sua ação. Modelos positivos, que ele tende a imitar, dos bons professores que teve e lhe proporcionaram um aprendizado significativo. Mas também modelos negativos, que ele tende a não imitar. (...) E nesse movimento de rechaço do ruim e de imitação do bom, o professor de filosofia constrói sua prática, sua própria imagem de professor de filosofia, seu próprio personagem (GALLO, 2012, p.131).

No entanto, nos alerta o autor que esse movimento de aceitação e negação também pode levar a reprodução, a ausência de inovação, de contato com novas experiências, fazendo com que se retorne sempre para os mesmos lugares, os mesmos conceitos de seus professores, o que mitiga a atividade criativa como produção conceitual, comprometendo novos começos, virando uma prática meramente reprodutora.

Neste mesmo sentido Freire (1996) ao tratar dos saberes necessários à prática educativa pontua o lugar ocupado pela experiência discente para a prática do futuro professor, das experiências vividas enquanto discente e que refletem na prática quando docente, e também nessa relação humana viva e constante do docente com os discentes, dos saberes que emergem dessa prática e a importância de pensar essa prática docente fazendo um movimento de abertura para além do pensar somente os conteúdos que devem ser trabalhados, e avançar no sentido de refletir como se dá essa prática.

A formação humana objeto da educação integral, que ao mesmo tempo propõe trabalhar as múltiplas dimensões do humano que há nos estudantes, caminha para o humano que há naquele que ensina, seus saberes plurais construídos na experiência quando alunos, na academia, nas relações também humanas com seus colegas de ofício, com o repensar de suas



práticas e de seus saberes, bem como com os estudantes, pois aquiescemos com o que assinala Tardif (2014) ao afirmar que objeto de trabalho dos professores são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo, e que essas relações que se estabelecem com seu objeto de trabalho são relações individuais, sociais e humanas.

### **5.2.1 Jovens estudantes do ensino médio e a experiência da educação integral**

Aos jovens que chegam na última etapa da educação básica, muitas expectativas são impostas, sendo as mais comuns as questões inerentes à educação escolar, a preparação para outras etapas de estudos, a profissionalização, as questões éticas, políticas entre outras. Todas elas tentam à sua maneira alcançar esses sujeitos jovens tanto de forma individual como também na perspectiva coletiva, ou seja, tentam capturar sua subjetividade, mas também a sua perspectiva de coletividade, de categoria social.

No contexto educacional as reformas para o Ensino Médio que caminham na direção do ensino em tempo integral é indispensável compreender a quais juventudes essa política pretende atender, como são pensadas, compreendidas ou até idealizadas, para que também seja pensado que ensino seria possível, com ou em quais espaços teriam as diferentes áreas do conhecimento, e aqui, neste estudo o que nos interessa em especial, é saber que possibilidades e espaços são apresentados para o ensino de filosofia na proposta de ensino integral aos jovens do ensino médio. No documento orientador do Palei está explicitado o alinhamento da visão de juventudes plurais com o estabelecido na BNCC.

Tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular, documento que explicita as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas, ao tratar do ensino médio, concebe a categoria juventudes numa perspectiva de pluralidade, ou seja, que compreende as múltiplas dimensões que compõem as juventudes e, conforme suas vivências, experiências e contextos sociais, econômicos, políticos e culturais entre outras, trata-se de sujeitos diferentes, atravessados por experiências diversas, que não cabem numa simples definição etária ou biológica. Nesse sentido a organização da escola e o seu currículo, precisam atender a esses diferentes jovens de forma a contribuir para a definição de seus projetos de vida.

No entanto, o mesmo documento, ao tempo que reconhece que as juventudes são múltiplas, apresenta a realidade do ensino médio brasileiro como “gargalo” no direito à educação, e elenca os fatores que contribuem para o desempenho insuficiente dos estudantes do ensino médio, entre eles o “excesso de componentes curriculares” e uma prática pedagógica

distanciada dessas juventudes, ou como algo sem significação para os jovens, seja na sua vida de estudantes no sentido de continuação de estudos acadêmicos ou para o mundo do trabalho.

Aqui fica evidente que a opção que justifica a escolha das competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no ensino médio e balizarão a estrutura curricular das instituições escolares que ofertam o ensino médio, deverão rever seus arranjos curriculares para acolher as juventudes numa perspectiva de educação integral, que compreendam esses sujeitos na sua totalidade e não de forma fragmentada. Esses mesmos arranjos curriculares deverão caminhar na direção de proporcionar aos jovens a ideia de protagonismo, de autoria e construção dos seus projetos de vida, e que esses não passam pelo velho formato da escola, com “excesso de componentes curriculares”.

Esse fato, nos leva ao questionamento de como conciliar essa idealização de jovens críticos e autônomos descritos na Base Nacional Comum Curricular, o que implica pensar que para se desenvolver essa criticidade e autonomia seja necessário se apropriar de diferentes conhecimentos para além dos componentes curriculares, se o próprio documento tenta atribuir os baixos desempenhos dos estudantes do ensino médio justamente ao excesso de componentes que perfazem o currículo? Em outras palavras, como ampliar a perspectiva de conhecimento se amparando na justificativa de redução de componentes curriculares? Se há conhecimento insuficiente e se pretende desenvolver a criticidade não seria necessário ampliar a oferta e acesso aos diferentes conhecimentos?

Arelada às ideias de criticidade, autonomia e protagonismo das juventudes o referido documento traz também a ideia de responsabilidade pelas decisões tomadas por esses jovens que chegam ao ensino médio, isto é, o protagonismo parece apresentar não somente a face que dá sentido às escolhas, os itinerários que os jovens farão ou aquelas que se aproximam dos seus estilos de vida, mas também a face do protagonismo que entrega a responsabilização por essas escolhas. Nesses termos, a BNCC diz que:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018, p.463).

Logo somos novamente atravessados por outro questionamento a respeito dessa precoce responsabilização para com contingentes tão diversos que compõem as juventudes que chegam às escolas de ensino médio numa sociedade marcada pela desigualdade como é o caso

brasileiro. Como pensar num ensino que pretende desenvolver ao mesmo tempo o protagonismo e a responsabilização pela construção de um projeto de vida no contexto da realidade social, em especial para as juventudes do ensino médio público brasileiro? Seria a ampliação da jornada escolar ou o ensino em tempo integral o caminho? Como seria o processo de ensino para atender as expectativas desse protagonismo? E, na perspectiva das ciências humanas que permeiam os nossos estudos, quais espaços poderiam ser ocupados pela Filosofia na construção desses sujeitos críticos, autônomos e protagonistas? Que docência seria capaz de atender as essas exigências?

Ao nos propormos a ouvir, a ir ao encontro desses jovens em busca de respostas às nossas inquietações iniciais da pesquisa e as surgidas ao longo do caminho, o primeiro questionamento acerca do ensino médio integral realizado durante as entrevistas com os estudantes foi sobre a escolha dessa modalidade de ensino, considerando que nas duas cidades onde essas escolas estão localizadas há outras unidades escolares com ensino médio parcial. As respostas apontam que por diferentes motivos, o ensino médio em tempo integral foi uma escolha bem analisada pelos estudantes e suas famílias, sopesando as informações que tinham acesso naquele momento de ingresso.

Essas informações, que alimentaram as escolhas, vão desde a mobilização dos diretores das escolas de ensino integral fazendo visitas às escolas de ensino fundamental, para apresentar o ensino médio integral ofertado na rede estadual, passando pelas experiências que os estudantes tiveram com outros membros ou conhecidos de suas famílias que já tiveram a experiência nesta modalidade, pela oportunidade de fazer um curso integrado ao técnico, até chegar a motivações relacionadas a necessidade de mudar de escola como tentativa de superar problemas de relacionamento, timidez e dificuldade de socialização. Fica evidente na análise das respostas que foi uma escolha ancorada na vontade dos próprios estudantes, com a aprovação de seus familiares, como podemos perceber nas seguintes falas:

**Foi por necessidade e por acordo também.** Eu estudava em colégio particular, só que a mensalidade ficou muito cara, então tive que decidir ir pra um colégio público. Escolhi esse porque lá tinha curso técnico e meus amigos iam pra lá também. Fiquei meio tenso porque eram 9 horas diárias (A 17).

**Em relação a isso foi uma escolha conjunta.** Eu sou muito ligada ao currículo, ao que mostrar no meu currículo, pra quando as pessoas olharem pra mim verem a trajetória escolar que passei (A 18).

Embora a escolha pelo ensino médio integral tenha sido feita de forma consciente pelos estudantes e corroborada por seus familiares, nenhum dos entrevistados sabia o significado do Palei apenas um disse que já ouviu essa expressão em alguma reunião ao longo do curso, mas não sabia explicar o que é. Outra importante constatação foi a de que nenhum dos estudantes ouvidos foi para o ensino médio integral por falta de opção, ou seja, que na cidade de seu domicílio ou nas cidades vizinhas, como normalmente acontece nas pequenas cidades do sertão – em que há esse deslocamento para estudar.

O que reafirma o compromisso inicial quando da implantação do Palei, onde um dos critérios seria o de que a oferta de ensino médio integral deveria acontecer como opção, havendo sempre outras escolas com ensino médio parcial. Na região em estudo, e a partir das falas dos estudantes, percebemos que eles compreendem e analisam as opções que lhes são apresentadas, além do ensino médio integral, como: escolas federais com ensino médio técnico integrado, ensino médio em tempo parcial tanto diurno quanto noturno e ensino médio parcial na modalidade educação de jovens e adultos. Essas diferentes opções de ensino médio público são reflexo da política pública de expansão dos institutos federais, bem como das políticas educacionais do Estado de Alagoas, estabelecida na Meta 3 do Plano Estadual de Educação de Alagoas.

Tratando das motivações que conduziram as escolhas pelo ensino médio integral e as expectativas dos estudantes em relação a essa modalidade, a princípio foram enfáticos ao afirmar que grande parte de suas expectativas foram atendidas, embora ressaltando sempre o fator cansaço, sensação de aprisionamento, pouco espaço para lazer, no ambiente escolar em que normalmente passavam no mínimo nove horas diárias. Entre as expectativas atendidas, é recorrente nas falas, gestos e expressões dos estudantes a de interagir, de fazer novos amigos, socializar. Contudo, há frustração em relação ao que foi apresentado como escola de ensino integral e o que se consolidou na prática, a exemplo do exposto abaixo:

Assim... eu tinha uma certa expectativa do primeiro ano, apresentaram o ensino integral pra gente de um jeito, e quando cheguei foi totalmente diferente. E pra falar a verdade, falaram que a gente ia ter curso técnico e eu coloquei uma expectativa enorme nisso e não aconteceu. Falaram que a gente ia ter vários workshops, mas o que teve foram os que nós fomos buscar, não houve tanta mobilização da escola, entende? (A3).

Foi... algo bem assim, um choque de realidade na verdade, porque você entra pensando que vai ter 9 horas de aulas, mas tem muitas aulas vagas às vezes (A17).

Há também outras falas em que os estudantes afirmam que o ensino integral foi além das suas expectativas, principalmente em relação às atividades complementares, ou seja aquelas desenvolvidas nos Projetos Integradores, Ofertas Eletivas ou Clubes Juvenis, como o revelado nas falas a seguir:

Foram atendidas, foram até ultrapassadas, a minha visão de ensino médio era diferente. Eu nunca imaginei fazer uma oferta eletiva de robótica no ensino médio (A7).

Assim, a minha expectativa seria do curso né, que no curso integral tinha curso técnico e eu fiquei muito surpresa, porque eu faço o curso de marketing, e eu não tinha muita ideia daquilo, de como seria, entende? Com o passar do tempo foram acontecendo várias coisas e eu gostei (A22).

Percebemos também nos momentos de escuta desses estudantes o quanto o discurso vigente acerca da escola pública influencia e é reproduzido por eles, a visão social de que a escola pública é inferior a escola privada se apresenta em diferentes momentos, seja quando eles dizem optar pelo ensino médio integral porque vinham de um *“ensino fundamental defasado”* (A1) em tempo parcial, e por isso escolheram e colocaram expectativas de melhoria ou de recuperação dessa aprendizagem na escola de ensino médio integral, ou quando tropeçamos na conhecida expressão *“apesar de ser uma escola pública”*, para embasar a justificativa de que o receio de não se ter um ensino de qualidade não seria real, *“apesar de ser uma escola pública – que muita gente tem receio – coisa de gente que não conhece, é um erro. O ensino da escola é muito bom”* (A10).

Para nos apropriarmos do sentido e do significado que a educação integral tem para os jovens estudantes do ensino médio, durante as nossas conversas formais e informais perguntamos o que eles compreendiam acerca dessa forma de educação, quais aprendizagens e sentimentos permearam a sua relação com a escola. Vejamos algumas dessas falas e seus sentidos:

Olhando vejo o nome integral eu acho que é um extensivo, uma extensão da educação dentro da vida do aluno, estudar de manhã e à tarde, como se o parcial fosse superficial (A1).

A maioria das pessoas acha que é ter um horário a mais na escola, de uma escola que não cabe num horário só e sim em dois. Eu acho que é algo mais do que isso. Embora tenha as aulas práticas, gera também mais conhecimento pra gente (A5).

Mais oportunidade de aprender, é cansativo e ao mesmo tempo gratificante, por saber que estou aprendendo mais, o que não poderia acontecer se não tivesse na escola integral. (A7)

Uma busca pela educação, pra que o aluno possa não tirar sua atenção dos estudos, da escola, ter relações interpessoais mais abrangentes, aprender a se relacionar. É isso, é conhecimento junto com experiência redobrada (A18).

Analisando o que os estudantes nos disseram, percebemos que eles compreendem o ensino integral como oportunidade de “aprender mais”, ou de ter uma “boa educação”, apontando, nesse sentido, fragilidades no ensino parcial. Ainda demonstram entendimentos quanto ao significado de uma educação integral, ou seja, aquela que promoveria o aprofundamento das diversas dimensões dos sujeitos, sejam físicas ou intelectuais. Podemos inferir também que sinalizam que não é apenas uma extensão espaço-temporal, mas a criação de lugares de aprendizagens, isto é, “de uma escola que não cabe num horário só”.

Foi lugar comum também, nos depararmos com narrativas como a que se segue:

Antigamente eu pensava que era como na América do Norte, chegava 6 da manhã e saia 6 da noite, hoje vejo que é uma forma de dar um reforço aos alunos e dar paz aos pais (risos), é o que minha mãe fala. Eu gosto de ficar na escola porque tem hora para tudo, de estudar, de comer, de descansar, e agora com essa pandemia ficou complicado. Era uma rotina legal pra mim (A3).

Percebemos que muitos associam o ensino integral com a passar mais tempo na escola, a um reforço escolar ou mesmo uma escola que “tira mais do aluno”, que serve para “dar paz aos pais”, ou seja, o entendimento que a questão do tempo a mais que passam na escola está relacionada a ocupar esse tempo do estudante, mantendo-o fora de problemas e dando tranquilidade a seus pais, já que não precisarão se preocupar em deixá-los em casa ou ociosos.

Nota-se, que eles sentem que é uma educação diferente, que deveria promover um desenvolvimento maior, tanto em relação a aprendizagem de conteúdos quanto a aprender a conviver, bem como ter mais tempo de estar perto dos professores e de seus ensinamentos. A compreensão de desenvolvimento de outras habilidades relacionadas ao trabalho aparece em pouquíssimas entrevistas. Ficou bem marcado em todas as falas a importância da criação de vínculos, a questão afetiva se sobressai, seja em relação aos colegas ou em relação aos professores, a exemplo do que podemos inferir da fala deste aluno: *“É uma educação muito superior ao tempo parcial, porque você tem mais tempo com o professor e com as outras tarefas que ajudam no desenvolvimento pessoal (A9).*

A educação integral, tal como nos conceitos dos documentos que embasam a proposta do Programa Alagoano de Ensino Integral e dos diferentes autores aos quais recorreremos, nos apoiamos e concordamos para a construção de um conceito de educação que visa as múltiplas dimensões humanas, ainda é um conceito muito distante do que os estudantes compreendem.

Embora algumas dessas estejam no horizonte, concretizado pelo que verbalizaram acerca da socialização, criação e manutenção de vínculos afetivos, aprendizagem dos conteúdos, outras dimensões não foram citadas e nem conseguimos perceber aproximações, a exemplo das dimensões política, histórica e cultural.

Há uma espécie de centralização do conhecimento – no imaginário dos estudantes – na figura do professor, é ele que tem o saber, e por isso, passar mais tempo na escola e consequentemente mais perto dos professores, traz a sensação de que é possível aprender mais. Essa simbologia ou centralização do saber perpassou todas as falas dos estudantes entrevistados, o que revela um certo apagamento da autonomia dos estudantes, no sentido de não se entenderem como sujeitos dessa relação de aprendizagem. Quando se veem como ativos nessa relação com o conhecimento, geralmente é para rechaçar que os professores ensinam, mas nem todos querem aprender, ou seja, responsabilizam a eles mesmos pelo insucesso diante dos temas e dos conteúdos não assimilados.

Antes de iniciar com as perguntas do roteiro, fizemos um momento de introdução, onde foi lido um poema de Drummond com os estudantes entrevistados intitulado “Verbo Ser”, logo após conversamos acerca das impressões do texto bem como os sentimentos e reflexões afloradas pela leitura, e percebemos o quanto esses estudantes ainda não se compreendem como sujeitos históricos, em algumas reflexões expressaram inclusive o medo do futuro, de que por não saberem o que vão ser nesse futuro não se veem e não se sentem sendo alguém nessa etapa da vida.

Noutras conversas informais após a aplicação dos questionários, nos intervalos entre uma e outra entrevista, relatam como sentiram que são vistos, por vezes, com a carga excessiva de expectativas para seu futuro, ou seja, a expectativa que seus familiares lhes impõem, noutras a falta de confiança que a sociedade também lhes impõe por serem jovens, como se em alguns casos não fossem levados a sério, e precisam sempre ter que ter alguém para lhes apontar o caminho, dizer por onde tem que seguir. Nesse sentido prevalece uma visão fragmentada de educação para pessoas que não são vistas em sua integralidade, mas parte de um sujeito que habita diferentes espaços, ainda que esse espaço seja o escolar de uma instituição com a proposta de ensino integral.

Quando questionados a respeito da vivência no ensino médio com jornada ampliada e as contribuições dessa escolha para a formação, ou seja, para sua vida de uma forma geral incluindo a de estudante, a maioria absoluta considera que sim, que passar mais tempo na escola contribui porque tem mais acesso aos professores, podem também tirar dúvida com os amigos,

aprendem a ter uma rotina, além dos outros espaços de aprendizagem das atividades complementares, como podemos ver na narrativa abaixo:

Pra mim contribuiu porque com certeza não veria numa escola de horário normal, um projeto integrador, onde o professor fica mais à vontade com o aluno pra trabalhar determinado assunto, também nos clubes juvenis que a gente pode interagir com alunos de outras turmas, é isso (A5).

No entanto, mesmo que de uma forma geral façam uma avaliação positiva em relação a contribuição desse tempo a mais que permanecem na escola, trazem considerações interessantes que revelam perspectivas que precisam ser mais aprofundadas, em estudos posteriores, mas que dão pistas significativas para possíveis realinhamentos dessa política implantada na rede estadual através do Palei, vejamos:

A quantidade de aulas eu acho que não contribui, só contribui para o cansaço, para o ensino não, não contribui, pra minha aprendizagem não contribui. Eu tava pesquisando umas escolas em Goiânia – sistema de ensino se não me engano-, e vi que tem um tempo para estudo nas salas de aula, umas 3 aulas, mas tem também tempo para estudos individuais, para construir o conhecimento individual, e no nosso tempo integral não tem isso. Só tem aula, aula, e mais aula (A1).

O relato desse estudante sinaliza a necessidade de um olhar mais atento e um atendimento individualizado mais eficiente, considerando que dentro da carga horária proposta pelo Palei há a previsão desse espaço e tempo, denominado de Estudos Orientados onde, segundo o documento orientador apregoa a autonomia como princípio fundamental desta ação, e é também nesse tempo que “os estudantes deverão desenvolver o senso crítico, a capacidade de autogovernar-se, de refletir sobre suas necessidades de aprendizagem e de tomar decisões”, organizado num momento de “02 (duas) aulas semanais contínuas e simultâneas para todas as turmas do pALei” onde os estudantes deverão ser estimulados a:

[...] querer estudar, pensar esta atitude como uma prática muito positiva com a qual não haverá possibilidade de perda; poder estudar, o momento de reflexão sobre suas vontades, os seus hábitos de estudos, sua capacidade intelectual, suas condições familiares e, sobretudo, saber estudar, ou seja, conhecer e como dominar técnicas de estudo e quais as possíveis estratégias que precisam desenvolver de modo a favorecer a efetiva aprendizagem (ALAGOAS, 2019, p.108)

Percebemos, pelas narrativas do estudante acima citado e de outros, que mesmo com esse tempo previsto na carga horária e organização do ensino integral, há ainda uma carência em relação a construção da autonomia para desenvolvimento de estudos e aprendizagem de



forma mais independente, menos centrada no professor, e tão necessária nesse cenário que vem se desenhando para a educação pública.

Outros relatos nos chamam a atenção a respeito do significado que tem a escola de tempo integral como forma de controle do tempo desses jovens, numa espécie de rotina estruturada, vista as vezes de forma positiva e em outras não, ao tempo que fazem a reflexão de que não lhes resta espaço para outras atividades comuns aos jovens, e que eles sentem falta desses momentos, da vivência em outros espaços.

Eu acho que contribui sim, no ensino, no horário... pra controlar o horário na vida da pessoa. Quando não estava o integral não tinha o tempo organizado pra estudar, mesmo agora em casa, na aula a distância, dá pra me organizar e também as coisas pessoais (A2).

Sinceramente mesmo? O que aconteceu no período das 7 horas da manhã as 5h:20min da tarde poderia acontecer das 6 horas ao meio dia, de uma forma melhor. Acredito que foi muito tempo procrastinando, foi muito tempo perdido na verdade, muito tempo perdido, muito tempo perdido. Tempo que poderia ser usado pra estar em casa estudando ou realizando outras atividades, estava na escola sem fazer nada. No primeiro ano quando tinha uma aula vaga ou o intervalo que durava um pouco mais a gente pensava que tava aproveitando, só que não. Eu acredito que não me ajudou muito não (A18).

As declarações dos estudantes nos levam a pensar em outras formas de enxergar, de perceber esse espaço já tão escrito, falado e pensado que é a escola. Nos remetem a contradição existente entre uma proposta de educação que visa o desenvolvimento integral do ser humano e que concomitantemente não lhes deixa espaços para a construção dessa humanidade, dessa autonomia de fato, restringindo as experiências e a tarefa de educar exclusivamente a escola, e mais, aos educadores, que ao menos na percepção dos estudantes desempenham um papel de protagonismo.

A despeito de todos os fatores que pesaram ao longo dos três anos de educação em tempo integral, tais como a falta de tempo para “estudar” e para as outras atividades, o cansaço e as implicações que passar o dia inteiro na escola possam impactar na vida dos estudantes, de todos os vinte e três que se disponibilizaram a ser entrevistados, apenas um afirmou que se pudesse voltar no tempo e escolher novamente não escolheria a escola de tempo integral, que “fugiria do tempo integral”. A grande maioria, mesmo porque os que mudaram de ideia já abandonaram o ensino médio integral no primeiro ano, afirma que se voltasse no tempo escolheria o ensino médio integral novamente, principalmente pela possibilidade de ficar mais próximo dos amigos e dos professores. Não temos como saber se essa afirmação é

exclusivamente porque assumiram o ensino médio integral como escolha e/ou até que ponto essa ênfase na socialização está influenciada pelo momento histórico vivido no período em que se deu a pesquisa, por estarem todos vivendo em ensino remoto e distanciamento social causados pela pandemia da Covid-19, ou ainda ser a junção desses fatores, fato é que só um certo distanciamento histórico e mais pesquisas nessa área poderão mostrar com mais aprofundamento as reais contribuições da educação integral na vida desses jovens e da educação pública em Alagoas.

### **5.3 O ensino de filosofia e a escola média pública: caminhos percorridos, desertos a atravessar**

Na intenção de conhecermos as percepções também dos professores, movidos ainda pela necessidade de comparar essas percepções no sentido de entender em que divergem e em que convergem, questionamos acerca da prática, do contato e do significado da filosofia para os docentes do ensino médio integral, da relação com a filosofia e seu ensino.

As respostas seguiram inicialmente na direção dos recursos didáticos e metodologias utilizadas, ou seja, caminharam no sentido de tratar o ensino de filosofia partindo do como ensinar, da forma ou das formas pelas quais os professores se organizam e planejam suas aulas, para que possam chegar mais perto dos estudantes ao longo dos três anos do ensino médio e conseqüentemente fazer a filosofia chegar até eles.

Não houve um recurso que se sobressaiu, segundo os dados informados pelos professores, os mais utilizados na prática das aulas de filosofia no ensino integral são os textos ou parte de textos dos filósofos fazendo uma contextualização para a realidade atual e a experiência de vida dos estudantes; o livro didático tendo como base a sequência ou as temáticas deste recurso. Na prática também foi mencionado o planejamento e trabalho em sala considerando as habilidades e competências definidas na BNCC para o ensino médio; as temáticas ou grandes temas da filosofia sendo traçado um paralelo com o contexto contemporâneo e os conceitos construídos pelos filósofos; apareceu ainda nas respostas o trabalho numa perspectiva de trazer a história da filosofia, tendo como ponto inaugural os pré-socráticos até chegar aos filósofos contemporâneos, e aulas ministradas a partir da problematização dos conceitos e temas da filosofia aliados às questões que emergem do cotidiano de sala de aula na interação com os estudantes.

O que se aproxima do que pontua Gallo (2012) quando afirma que ao longo do tempo o professor vai formando o seu arsenal ou sua caixa de ferramentas de recursos didáticos que

serão utilizados à medida que seu trabalho for se concretizando, e as necessidades forem surgindo conforme se apresentem as turmas e seus sujeitos estudantes. Destaca que:

[...] nunca se sabe de antemão quando se usará certo instrumento [...] Por isso, uma disposição importante para o professor é a capacidade de manter a atenção, aprimorar a capacidade de ler, nos acontecimentos cotidianos da sala de aula, a oportunidade para usar este ou aquele recurso, fazendo valer sua proposta de trabalho filosófico (GALLO, 2012, p.142).

O autor acima mencionado dá atenção ao livro didático e ao programa nacional que alcança todas as escolas públicas brasileiras como um ganho para o ensino de filosofia na escola média, mas traz também para a composição do arsenal dos recursos didáticos do professor, texto dos filósofos “com traduções confiáveis”, textos não filosóficos mas que possibilitam uma interação com temas e problemas trabalhados, obras de arte, músicas, filmes, entre outras ferramentas que propiciem a sensibilização dos estudantes para os problemas filosóficos que serão trabalhados.

Os dados acerca dos recursos utilizados nas aulas aparecem de forma diversa, e quando perguntamos aos estudantes quais eram os mais utilizados pelos professores, houve um claro escalonamento, onde o livro didático aparece em primeiro lugar como o recurso mais lembrado por 83% dos respondentes, em segundo lugar vem os textos ou parte de textos, com 55%, as aulas a partir da história da filosofia foi mencionada por 53% e o trabalho com problematização e conceitos foi apontado por apenas 39% como sendo o mais utilizado.

Acerca da metodologia utilizada pelos professores no ensino de filosofia na escola integral, as repostas não foram convergentes nem mesmo em relação aos próprios professores, há uma prática que se mantém ao longo dos três anos, e há uma prática que se adequa no último ano as exigências das avaliações para o ingresso dos estudantes no ensino superior, vejamos:

Costumo utilizar a mesma metodologia, pois acredito que até o momento tem proporcionado um bom resultado. Mas sempre atento às necessidades que passam a surgir no percurso (P1).

Nas 1ª e 2ª séries do ensino médio, tendo como princípio que a Filosofia pode exercer papel fundamental na formação humana dos estudantes, as aulas são temáticas e centradas na investigação sobre a importância da Filosofia na produção de conhecimento. Na 3ª série do ensino médio as aulas são mais objetivas devido a preparação para o ENEM e os vestibulares, praticamente uma abordagem com perguntas e respostas preestabelecidas (P2).

Dessas diferentes práticas inferimos que a realidade do Palei converge para o que Cerletti (2009) afirma no sentido de que não há maneira privilegiada ou ainda um método eficaz

de ensinar filosofia, dependerá do professor-filósofo ou professora-filósofa que se seja e das condições em se tente esse ensino para que seja possível o filosofar.

Na direção do ensino de filosofia, mas também trazendo à baila o aprender filosofia, que no seu entender embora se entrelaçam, são processos diferentes. Sobre essa questão, Gallo (2012) afirma que:

Podemos construir todos os esforços para ensinar e controlar o que e como aprende, com o auxílio de métodos, políticas públicas, coerções, provas e exames. Mas o aprender escapa, o aprendiz devaneia e encontra caminhos outros, diferentes. O aprendiz pensa, produz, aprende para além e apesar de todos os métodos (GALLO, 2012, p.87).

Ainda sobre o ensino de filosofia, percebemos nas conversas com os professores os avanços mas também as contradições que permeiam esse ensino nas instituições escolares, que os professores relatam como certa falta de autonomia, de limites impostos pelo espaço que a filosofia ocupa no currículo e na escola como representação estatal, o é a princípio contraditório quando analisamos na linha do tempo e das lutas por espaço no currículo do ensino médio, que a filosofia vem travando em sua história recente. Essa falta de autonomia, ou a obrigação de seguir diretrizes, próprio do ensinar no campo da institucionalização faz os professores refletirem se é possível uma filosofia institucionalizada ser conciliada com a liberdade necessária a essa mesma filosofia. Nessa direção, Cerletti (2009) ao tempo que nos alerta, também no traz a reflexão como alento:

O ensino filosófico nos situa, de maneira explícita ou implícita, diante dos limites educativos institucionais. Em virtude das decisões que sejam tomadas com respeito ao sentido autorizado ao ensino de filosofia, pode ocorrer que não se vá mais além da reprodução de saberes estabelecidos ou se abra a possibilidade de construir nas aulas um espaço de pensamento (CERLETTI 2009, p.69).

Mesmo se tratando de um ensino institucionalizado, foi possível perceber práticas que conseguiram ultrapassar essas limitações, ou seja, conforme as decisões de alguns professores, em parte do tempo/espaço que a filosofia conquistou no currículo escolar, há janelas nas aulas e práticas que oportunizam o pensamento, não é o ideal do ponto de vista que se espera do ensino de filosofia, considerando que deveria haver liberdade e espaço para que se exerça livremente esse ensino filosófico, porém a realidade se impõe e o professor acaba tendo que trabalhar dentro do possível, e desse lugar de possibilidade seguir conquistando outros lugares e espaços na escola integral. Cerletti (2009) nos alerta ainda para o fato de que há uma tênue

linha em que o professor de filosofia trabalha no contexto institucional e sua elaboração e reelaboração de sua prática:

[...] o ensino de filosofia, ao tentar exercer-se livremente, encontra-se com limites que tocam o institucional. A questão é que esse reconhecimento de limites não se consuma em mera reelaboração de conteúdos filosóficos para fazer com que eles concordem com as normativas da vez, mas se referem ao próprio filosofar. O fato de que o atual professor de filosofia seja um funcionário do Estado pode definir um papel institucional mais ou menos importante na reprodução do estado de coisas, mas não se esgota necessariamente a fertilidade do lugar em que se inscreve (CERLETTI, 2009, p.73).

Para nos aproximarmos ainda mais da prática, perguntamos aos professores se é possível filosofar ou encaminhar os estudantes para o filosofar, para a reflexão sobre si e sobre o mundo no contexto do Programa Alagoano de Ensino Integral, e encontramos respostas positivas, afirmando que é possível filosofar no Ensino Médio, ainda que os alunos só tenham acesso a filosofia ao chegarem a essa etapa da educação básica, entende-se que a filosofia tem o papel de problematizar a vida e, nesse sentido, a problematização leva a reflexão.

Sendo assim, o filosofar torna-se um ato inerente ao ensino de filosofia em qualquer modalidade de ensino. Consideram que a aprendizagem do aluno está mais ligada ao seu envolvimento com o objeto do conhecimento do que com o ato de ensinar formalizado na escola, sendo assim, os sujeitos aprendem quando se envolvem com as possibilidades que lhes são ofertadas e, nesse sentido o ensino integral amplia os instrumentos que favorecem o aprendizado do sujeito, cabe ao mesmo a entrega ao aprendizado.

As contribuições dos professores vão ao encontro do que afirma Cerletti (2009) no sentido de que ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento, e que:

Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica (CERLETTI, 2009, p.19).

Percebemos aspectos do filosofar também nas falas dos estudantes, bem como nas observações realizadas no percurso das nossas escutas durante a pesquisa de campo. Surgiram expressões que, se não tivéssemos um olhar e contato mais atentos, ainda que mediados pela tecnologia, mas de forma individualizada, não teríamos percebido ou até mesmo dado

significado e sua devida importância. Ao tratarmos da vivência no ensino integral e o lugar do ensino de filosofia nesse contexto e momento da trajetória dos estudantes, muito nos chamou atenção a forma como foram externadas essas vivências. Relatamos no nosso caderno de anotações, e segue a transcrição:

Hoje um dos alunos falou do ensino de filosofia na escola integral como uma experiência, num primeiro momento fomos tentados, talvez devido aos nossos ouvidos acostumados com a palavra, a acreditar que experiência para aquele estudante era uma palavra qualquer ou só uma aventura, um desafio, no entanto após a conclusão da entrevista, o estudante perguntou se poderíamos conversar mais, ao sinalizar positivamente tivemos a grata surpresa de melhor compreender o significado que aquele aluno deu ao termo experiência, como aconteceu o processo de construção de sentido e significado de viver o ensino integral e a filosofia como uma experiência de aprendizado contínuo, que careceu de tempo para maturar e apontar novos sentidos, para rever algumas certezas, bem como imprimir certo medo do desconhecido, mas ao mesmo tempo que esse receio se apresentou veio o desejo de seguir pesquisando, se questionando e questionando o mundo em que vive. Esse aluno relatou a experiência com a filosofia como algo que passou a permear sua relação com outros campos, espaços e aspectos da sua vida, do desejo de saber, dessa relação com o saber. (Caderno de notas – 11/12/2020).

Tomando como referência esse relato e de outros que aconteceram durante a pesquisa de campo, em especial no contato com os estudantes, vemos indícios da internalização acerca da importância da filosofia na escola de ensino médio, e o quanto essa presença pode se tornar cada vez mais significativa quando é permitido ao estudante construir uma relação que ultrapassa o domínio de um saber pré-determinado ou listado no rol de habilidades e competências que devem ser transmitidos a qualquer custo em nome de um ensino de filosofia vigiado e avaliado pelo Estado. Das palavras dos estudantes também podemos perceber a relação que alguns de seus professores durante o percurso do ensino médio, mantiveram com a filosofia e o seu ensino, o que Cerletti (2009) traduz como coerência do que se assume, enquanto professor ou professora, entre o que é filosofia e o que se ensina em seu nome.

Esse olhar sob o ponto de vista da coerência nos conduz para um ensino de filosofia que parte do pressuposto de que se ensina de algum lugar, de algum sentido que foi e que vai se construindo no percurso da vida daquele que ensina, não somente a quem se ensina, e sim da união de muitos fatores e saberes que constituem o ensinante, e que este também vai se modificando e reconstruindo na relação com os estudantes, com a prática, com as condições dessa prática assim como da reflexão que se faz desta e nestas relações. Essa perspectiva converge com o que pontua Tardif (2014) e com a qual concordamos em que ensinar é, portanto,

fazer escolhas constantemente em plena relação com os alunos, e essas escolhas são atravessadas de suas experiências, crenças, compromisso com o que fazem e o respeito aos próprios alunos.

Considerando uma educação que se pratica em sala de aula, no âmbito de quatro paredes, para além e aquém das políticas educacionais<sup>14</sup>, e trazendo para a filosofia que se pratica ou o exercício desse filosofar nas salas de aula do ensino médio integral, e que evidentemente necessitará de mais tempo de estudo e mais observações, é importante para se compreender esse fenômeno ou essa forma de resistir que a filosofia na escola média vem consolidando nos últimos anos, e que pode produzir efeitos interessantes, como os percebidos em falas dos estudantes sujeitos desta pesquisa, assim como das práticas de alguns professores mencionadas ao longo dessa dissertação. Para Gallo (2012, p.26) “no caso do ensino de filosofia, é tempo de nos ocuparmos menos em justificá-la, afirmando a necessidade de sua presença, para nos dedicarmos mais a militância em nossas próprias salas de aula, a qual possa produzir efeitos importantes”. O autor levanta a necessidade de militância num contexto em que a filosofia havia retornado ao currículo do ensino médio, e precisava se firmar neste espaço, e para que isso se concretizasse haveria que estar de fato presente no chão das escolas, nas práticas e experiências de cada professor.

Passada quase uma década, e no turbilhão de reformas para o ensino médio, nos vemos novamente sob a ameaça de perder espaço nessa mesma escola média com a diluição da filosofia no bojo da área de conhecimento denominada ciências humanas, como já destacado neste estudo. No entanto, vimos no decorrer dessa pesquisa que no ensino integral outras possibilidades vão se abrindo, com a intervenção e perspicácia desses mesmos professores de filosofia, que como pontua o supramencionado autor, militam em favor do exercício do filosofar e dos efeitos que essas ações podem trazer.

Efeitos esses que pudemos constatar nas diferentes falas dos estudantes ouvidos ao longo do nosso estudo, mas que pode estar acontecendo simultaneamente em outros espaços, em outras salas de aula do ensino médio integral espalhadas pelo estado de Alagoas ou até em outros estados da federação, em práticas que precisam ser trazidas aos olhos de outros professores e pesquisadores para que não apenas conheçamos e nos inspiremos, mas sobretudo para que possamos verificar que outras práticas são possíveis, que além de lutar por espaço,

---

<sup>14</sup> Silvio Gallo quando trata da educação como política pública idealizada e a educação que se realiza no contexto das escolas.

também é importante e necessário ir ocupando esses espaços que aparecem ou são conquistados pelos professores e professoras de filosofia.

### **5.3.1 O ensino de filosofia os estudantes e seus projetos de vida**

Concordando com Cerletti (2009) quando afirma que deveremos refletir sobre o lugar que ocupa quem aprende filosofia, que protagonismo tem na própria aprendizagem e qual é a relação com quem ensina, nessa perspectiva lançamos um olhar também sobre os dados acerca dos projetos de vida, que embora seja uma dimensão muito presente nos documentos orientadores do Palei, apresentaram-se de forma bastante diferente nas respostas dos estudantes em relação aos outros questionamentos, quando a maioria sinalizava certa tendência. Os dados mostram que 40% dos estudantes que se propuseram a responder não tem projeto de vida delineado, ou não pensam sobre o futuro para depois do ensino médio.

Dos 60% que afirmam ter projetos de vida, todos falam seguir como primeira escolha a universidade, nem mesmo os que estão matriculados no ensino integral integrado – com vinculação a curso profissionalizante – mencionaram a possibilidade de seguir nas áreas que já estão cursando, o que nos leva a refletir acerca da finalidade da oferta de integral integrado. Os cursos ofertados, com o objetivo de profissionalizar para inserção no mercado de trabalho, estão atingindo sua real finalidade? Se não estão, o entrave está na qualidade da oferta do curso ou na sua inadequação para a demanda da região? Em que medida essas inadequações podem atingir os projetos de vida dos estudantes? As escolas têm autonomia para realinhar suas ofertas de cursos profissionalizantes? Esses questionamentos cabem neste espaço de escrita, mas por óbvio não tem como ser respondidos neste momento, carecendo de estudos posteriores e acompanhamento dos egressos do Palei para alcançarmos possíveis respostas.

Embora grande parte dos entrevistados não tenham ou não quiseram expor seus projetos de vida, a maioria – com e sem projetos – afirmam que o ensino de filosofia contribuiu de forma peculiar para pensar e organizar suas perspectivas para o pós-ensino médio.

Sim, olha, ela [a filosofia] contribui porque quando a gente entra no ensino médio a gente não pensa em como vai ser daqui pra frente, depois vai vendo que todas as matérias vão mostrando, mas a filosofia ajuda bastante a pensar no futuro, ao que vamos fazer a partir dali. Tipo a filosofia ajudou bastante a gente a pensar na vida, de uma forma filosófica, de como será nosso futuro, um emprego, a nossa vida daqui pra frente (A23).

Acho que sim. Não sei responder direito porque estou aprendendo, me aprofundando, mas a filosofia tem me ajudado. Tenho projetos, acredita? Tava querendo fazer o subseqüente no



Ifal ou fazer uma faculdade. Quero fazer na área contábil. Me identifico com essa área (A3).

É assim, eu vejo que quando a gente entra para o médio é que começa a pensar pra vida. Desde pequena eu sempre soube que queria ir pra área da saúde, a filosofia pra mim e vejo que para meus colegas, serve pra ampliar nosso pensamento (A10).

Sim, sim, é... ajudou muito a pensar sobre determinados projetos, refletir sobre aquilo, ver como vou me sair, levantar hipóteses do que pode acontecer sobre o que eu quero no futuro (A18).

Ainda acerca do ensino, Cerletti (2009) credita a filosofia para jovens estudantes a tarefa de contribuir, não como ferramenta de adaptação ao mundo, mas como mecanismo para ajudar a pensar esse mundo, de onde e como querem habitá-lo.

Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transferir dados filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública (CERLETTI, 2009, p.87).

Um outro aspecto que os dados trazidos pelas falas dos estudantes nos apontam acerca do ensino de filosofia no ensino médio integral é que quando eles são despertados a pensar sobre seus projetos de vida e como sujeitos desses projetos e dessa vida, e há uma clara influência da filosofia nessa reflexão por parte dos estudantes, eles demonstram o pouco tempo para pensar sobre essa dimensão da sua formação, como se o tempo da filosofia no ensino médio fosse insuficiente, carecesse de mais tempo para maturação dessa dimensão, e que talvez um contato desde o ensino fundamental pudesse propiciar esse amadurecimento.

### **5.3.2 Protagonismo, trajetória e experiências: vestígios de que os estudantes filosofam**

Nas trajetórias dos estudantes do Programa Alagoano de Ensino Integral procuramos vestígios do ensino de filosofia e o sentido dessa experiência para os jovens estudantes do ensino médio, e escolhemos também devolver-lhes a palavra, a possibilidade de escuta desses sujeitos, por concordarmos com Larrosa (2002) na afirmação de que o homem está tecido de palavras, e esse tecido se constrói ao darmos sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Percebemos ao longo das escutas realizadas que ao relatarem suas trajetórias e a relação com a filosofia, foram também refletindo sobre as suas palavras e a própria trajetória.

A experiência de observar e fazer uma reflexão com mais vagar, com mais tempo aos detalhes acerca do ensino de filosofia, nos mostram como seguem os relatos, a capacidade que esses jovens têm de ao mesmo tempo se autoavaliar olhando para o seu percurso e evolução, a capacidade de avaliar a experiência com o ensino de filosofia, a atuação dos professores – e aqui trazemos um destaque até para uma antiga mazela das escolas públicas – a rotatividade dos professores, bem como a capacidade de refletir o impacto dessa mudança de professores ao longo dos três anos do ensino médio tanto no ensino, quanto na aprendizagem.

No começo eu achei muito diferente, porque a gente não estudava filosofia. Achei diferente a gente tirar um tempo pra pensar na vida, nas coisas da vida, da morte, essas coisas. A filosofia trabalha muito o pensar, eu não parava pra pensar antes de estudar filosofia no ensino médio. Depois eu comecei a gostar muito de estudar filosofia. A filosofia toda vez é diferente, a cada ano eu começava a pensar coisas que eu nunca tinha pensado, cada aula era uma experiência diferente (A23).

Do relato acima podemos inferir que o ensino de filosofia para este estudante ultrapassa o simples ato de assistir aulas, e o alcança como experiência individual travestida do irrepetível, de algo que é diferente a cada aula e que o vai transformando.

No início, no primeiro ano eu odiava filosofia, acho que o professor não sabia muito explicar. Quando mudou de professor, eu passei a gostar da filosofia, como algo natural da nossa vida. A mudança do professor fez essa mudança em mim. Essa mudança de professor me ajudou muito (A1).

Podemos perceber tanto nas palavras do estudante acima, bem como em outros momentos de escutas informais dos estudantes das duas escolas, o impacto que a mudança de professor no transcurso dos três anos do ensino médio se impôs, e como isso os afeta em especial por estarem num novo ciclo de suas vidas como estudantes – já que saíram do fundamental e entraram para o ensino médio -, também pelas próprias mudanças biopsicossociais que se apresentam nesse espaço de transição entre infância/adolescência/juventude, chegando a uma “disciplina nova”, a novas formas de pensar o mundo e a si mesmos, e ainda encontrar respostas para atender aos questionamentos feitos pelos professores e pelas escolas tal como se dão as nossas estruturas curriculares e a nossa relação com o conhecimento. Como podemos perceber nos relatos abaixo:

Muita dificuldade no primeiro ano, durante o ensino médio tive muita dificuldade. Pra entender os filósofos, pra escrever, pra

entender a diferença entre o certo e o que queriam que eu falasse e escrevesse. Nesse final foi mais difícil, agora o professor não está na sala, a gente tem que pesquisar mais (A6).

É praticamente um processo de evolução, no primeiro ano como era o começo era mais difícil, depois no segundo e no terceiro foi ficando mais fácil. Fui me adaptando, sabe? As aulas são boas, tiro ensinamentos pras aulas e pra vida também (A7).

Bom acho que o primeiro ano foi um primeiro impacto, e como qualquer impacto você rejeita um pouco, no segundo continuou isso, mas diria que esses dois anos se pudesse dar uma nota seria 10. Já esse ano, por tudo que está acontecendo, seria quase zero. Fiquei um pouco desmotivado, mas não por causa do professor, mas por causa da mudança em si, dessa didática nova (A16).

Além dos fatores já mencionados, ao fazerem uma reflexão acerca do ensino de filosofia, os estudantes pontuaram a forma como suas escolas e professores atuaram durante o período de pandemia, onde externam os desafios e dificuldades enfrentadas e os muitos estudantes que não tiveram acesso a internet de qualidade, nem espaços adequados em suas residências, e que foram ainda mais prejudicados em relação a aprendizagem dos conteúdos e a possibilidade de interação, de escuta e partilha.

### **5.3.3 O lugar e o sentido da formação dos professores de filosofia no Palei**

Ao tratarmos do ensino de filosofia na escola integral, sobretudo da relação com a prática, acabamos por refletir e adentrar o campo da formação desses professores, nas inúmeras conversas e escutas, ficou evidente que não houve no período da implantação e até o final das observações desta pesquisa, formação específica para o trabalho com filosofia na escola média integral. O que se tem de formação continuada também denominada formação em serviço, conforme dados dos questionários dos professores, aconteceram por iniciativa dos docentes, a exemplo do mestrado profissional em filosofia que um dos professores está cursando. Os dados revelam que as formações ofertadas pela rede pública estão relacionadas a utilização ou preenchimento dos formulários e instrumentos de acompanhamento dos estudantes, e numa linha de tempo mais próxima, as formações foram direcionadas para o uso de ferramentas tecnológicas para efetivar as aulas de forma não presencial.

Das conversas podemos inferir que eles desconhecem formação específica para atuação com a disciplina filosofia no Palei, e se houve, não participaram. Nos informaram que os professores de filosofia atuam fundamentados nas suas formações acadêmicas, tendo o livro

didático como instrumento auxiliar para planejamentos das aulas e estudos do Referencial Curricular de Alagoas e a Base Nacional Comum Curricular e as suas experiências que foram construindo ao longo de suas trajetórias como professores, o que se aproxima do que enfatiza Cerletti (2009) acerca da formação do professor de filosofia, quando afirma que:

Um professor de filosofia não se forma tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi (CERLETTI, 2009, p.55).

Inicialmente não havíamos pontuado essa questão da formação ou a importância da formação do professor de filosofia para os estudantes, ou seja, quando nos propomos a elaborar um roteiro de entrevistas não cogitamos essa possibilidade, e se este fator seria ou faria algum sentido para os estudantes, para nossa surpresa essa questão emergiu em diferentes momentos das escutas, com estudantes das três turmas pesquisadas.

Ao tratarem das suas vivências com o ensino de filosofia no ensino médio integral e de como as temáticas e conceitos foram trabalhados durante esse percurso, os estudantes destacaram a importância da formação inicial dos professores, a exemplo do estudante que “aconselharia o profissional licenciado em filosofia” para poder sentir-se mais seguro nas aulas e em relação aos conhecimentos que seriam compartilhados. Além dessa formação inicial, foi recorrente nas falas dos estudantes a necessidade de “procurar se atualizar” (A1), no sentido que eles sentem uma distância grande entre a linguagem de alguns professores e a capacidade de compreensão deles como estudantes de uma “disciplina nova”.

Nos chamou atenção, ainda a respeito do sentido que a formação dos professores de filosofia tem para os estudantes, foi o interesse e a atenção que eles têm em acompanhar essas trajetórias formativas de seus professores, a ponto de abordarem com certo orgulho esse assunto como se fosse também parte de suas próprias experiências e conquistas. “Olha a minha experiência de 2018 foi ótima, meu professor de filosofia se formou agora em mestre, ele até tá trabalhando na gerência na formação de outros professores” (A21).

Além da formação inicial e continuada, os estudantes trazem como fator que influencia o ensino de filosofia, e conseqüentemente a aprendizagem, a questão do tempo de trabalho, da experiência com o ensino do componente curricular, como podemos perceber no relato do estudante a seguir “No primeiro ano foi bem complicado, já depois o professor era bem experiente, foi mais fácil. Por conta do professor foi muito difícil no início” (A9).

### 5.3.4 Os estudantes e as práticas do ensino de filosofia no PALEI

A medida que fomos enveredando pelos caminhos trilhados pelos estudantes percebemos espaços e sentidos que o ensino de filosofia tem para eles, mas também ficou evidente o lugar de destaque dado para as práticas desse ensino, especialmente quando essas práticas fogem da aula padrão, ou na linguagem utilizada por eles, do trabalho que “está próximo dos estudantes”, que há espaço para quem ensina, mas também para outros protagonismos. Pelas narrativas abaixo, podemos perceber que a experiência com atividades que exigiam mais aprofundamento, mais envolvimento dos estudantes, foram as que se sobressaíram quando fizeram uma espécie de retrospectiva da vivência com a filosofia no ensino médio.

Na minha escola, nos primeiros anos teve um café filosófico, que ajudou muito a questão filosófica, porque cada grupo pegava um assunto pra debater e depois apresentar, era um negócio bem interessante, era quase uma festazinha. Eu acredito que pra filosofia serve muito essa liberdade de sair dos padrões, essa liberdade criativa (A16).

Os primeiros anos o professor era rígido, era sério, abordava os assuntos, ele não tinha limites, só que assim, respeitando os nossos espaços, nossas opiniões, sem se intrometer na vida de ninguém, sempre explorando o máximo de espaço interno e externo fora da aula. Por exemplo: se um tema ou filósofo tivesse relacionado a física, ele levava a turma pra fora da sala e mostrava algum experimento básico, se fosse mais teórico ele explicava no quadro mesmo, com desenhos. Eu sei que são coisas básicas, mas é... são extremamente necessárias (A17).

Nessas narrativas dos estudantes quando se referem as aulas de um dos professores de filosofia que lecionou nas primeiras séries do ensino médio, de uma das escolas pesquisadas, fica evidenciado que eles vão caminhando com a mediação desse professor do campo da opinião para o campo do trato com conceitos, e, conseqüentemente, com a possibilidade de exercitar o filosofar, seguindo ao encontro do que nos fala Gallo (2012, p.25) a respeito do exercício filosófico, que “é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis sempre instáveis, sempre dinâmicos”.

A gente devia praticar mais, fazer mais projetos. Na minha escola teve um projeto em 2019 que eu amei apresentar, era o café filosófico, a gente pegava um teórico, estudava ele, fazia uma dissertação e depois ia falar sobre o que ele abordou. Eu falei sobre André Sponville – a felicidade desesperadamente, é ... ele fez esse livro, ele é um filósofo francês. A gente tirava uma noite pra falar sobre filosofia e tomar café, era o café filosófico (A21).

Os dados acima, ainda que se refiram a uma pequena parcela de estudantes, considerando o universo de uma rede de ensino, demonstram o quão atentos estão e o quão significativa é uma prática de ensino em que há espaço para diferentes protagonismos. As falas asseveram o papel indispensável do professor bem como o protagonismo dos estudantes, e esses relatos sinalizam ou desconstruem uma cultura fortemente legitimada de que os estudantes não se interessam pela filosofia, de que não há espaço para a filosofia no currículo vivido – ainda que ela faça parte do currículo instituído oficialmente. Esses relatos nos fazem mergulhar nas águas mornas da esperança de que é possível – para a filosofia – ocupar outros espaços para além da sala e da “aula travada”. Corroborando com o que nos fala Gallo (2012, p.30) acerca dessas aulas, para que “nem sejam irremediavelmente chatas, nem um circo de debates vazios. Mas uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência”.

Na finalização das entrevistas e momentos de escutas dos estudantes pedimos que eles fizessem um exercício de inversão de papéis com os professores, e que se pudessem sugerir atividades ou até mesmo formas de tratar a questão do ensino de filosofia nas escolas de ensino integral, o que eles teriam a nos dizer, as falas abaixo refletem as que, ainda que com palavras diferentes, foram as que mais apareceram no horizonte de respostas e ou sugestões dos estudantes;

Eles falam muito, cansam o aluno. Precisam rever essa didática. Aulas cansativas para o tempo integral, se só fala, fala, o aluno cansa. Essa forma padronizada de sempre fazer a mesma coisa (A1).

Tipo a forma de explicação, é uma linguagem passada, os professores deviam trazer para o presente (A3).

Seria a questão de didática, tem professor que é muito travado no quadro. É aquele padrão. Não que eu não goste desse padrão, pra mim funciona também, mas para a filosofia que fala sobre o estilo dos gregos, poderia ser mais aberto (A16).

Eu acredito que sempre tem que ter diálogo. É certo que os alunos né, são muito calados, gostam só de ouvir e não falar nada, mas o orientador não pode obrigar a falar, ele deve levantar ideias, fazendo com que o aluno se comunique seja oralmente ou escrito. O orientador deve ele mesmo se colocar em tudo, e mostrar como é a filosofia na vida dele e na vida outro. Com exemplos, mesmo que não sejam reais. Quando tem diálogo, quando tem experiência de vida, quando tem reflexão sobre alguma coisa, de forma que nos deixe à vontade, sempre flui melhor (A18).

Uma forma mais dinâmica, por conta que a aula é muito cansativa, a pessoa acaba não se interessando muito em aprender, só fica assistindo a aula (A15)

A filosofia vai tocando de forma diversa cada um, em tempos e espaços diferentes, porém um traço comum a grande maioria dos entrevistados foi a maneira como eles sentem e percebem, ainda que em alguns casos tenha dificuldade para explicar, a forma como os professores se relacionam com a filosofia e com seu ensino. Quando levantamos a possibilidade de que eles, como estudantes, também vão evoluindo, de pronto argumentaram que foi a mudança do professor que promoveu ou ajudou a promover a mudança na forma de pensar determinadas questões. Essa percepção vai ao encontro do que afirma Cerletti (2009) acerca do desafio posto em especial ao docente que ensina filosofia, que é o ultrapassar o limite da transmissão e produzir a mudança subjetiva, tanto nos estudantes quanto em si mesmo. Enfatiza o autor a importância do vínculo que se estabelece entre esses sujeitos dos processos de ensinar e aprender.

Uma proposta de educação ou ensino integral que se apresenta muitas vezes para controlar, guardar corpos e mentes, pode se deparar na escola com uma filosofia viva, como nos fala Gallo (2012, p.30) “[...] uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionária. Pode ser uma arma de produção da autonomia, mesmo no contexto de uma sociedade de controle”, e encontrar ou conquistar espaço dentro de outros espaços a exemplo dos que existem no Palei, seja nas aulas como componente da base comum, seja nos espaços das atividades complementares, trilhando uma lógica que subverta esse controle e promova de fato a tão propalada autonomia que aparece tanto nos instrumentos normativos quanto nos documentos orientadores do programa.

Para que essa autonomia se construa e consolide, com a contribuição das aulas de filosofia, é necessário ainda que os professores também percebam esse potencial, que consigam se distanciar desse controle travestido de autonomia imposto pela realidade das políticas educacionais, e compreendam seu lugar nesse contexto, que possam a partir daí ressignificar sua prática, e isso não acontece no isolamento, mas em contato com outros professores e práticas, com estudantes e suas falas, com formações continuadas, não aquelas que se espera passivamente que o estado oferte, mas aquelas nos religam, que põem novamente em contato com a vida acadêmica, fazendo um movimento de mão dupla, onde transitem saberes diversos, como nos fala Tardif (2014), saberes da experiência, saberes profissionais e outros saberes,

que não encontram espaço nem no currículo da academia nem no currículo escolar, mas que são essenciais para manter viva a filosofia e os sujeitos que se dispõem ao exercício do filosofar.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa caminhada com o objetivo de investigar se o Programa Alagoano de Ensino Integral potencializou o ensino de filosofia como experiência do filosofar, corroborando para a formação integral dos sujeitos, nas turmas do ensino médio da rede pública. Partimos da seguinte problemática: a ampliação da carga horária no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral consolidou a ressignificação da prática docente do professor de filosofia contribuindo para formação do educando, ou essa extensão significou mera ampliação de tempo na escola permanecendo práticas forjadas do ensino enciclopédico? E a partir desse lugar pensar o ensino de filosofia no ensino médio, do tempo e espaço que a filosofia passa a ocupar na proposta de educação integral, isto é, o alargamento do espaço e tempo como possíveis fatores de potencialização do ensino de filosofia no ensino médio.

Para melhor compreendermos o fenômeno estudado utilizamos como objetivos específicos a necessidade de i) mapear o perfil profissional dos docentes de filosofia que atuam no Ensino Médio na modalidade integral; ii) observar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico, e iii) examinar as experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Ensino Integral.

Fizemos a opção metodológica pela abordagem estudo de caso por se caracterizar como uma estratégia que investiga um fenômeno no contexto em que este ocorre, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, e utilizamos como técnicas de coleta de dados: questionários, observações diretas, estudo documental, grupo focal e entrevistas. Quanto ao método de análise, elegemos a análise de conteúdo como ferramenta de organização e categorização e análise desses dados. Como nos propomos a estudar o ensino de filosofia que acontece no âmbito do ensino médio integral, em específico no sertão de Alagoas, levantamos dados referentes ao ensino de filosofia, observamos a prática docente desenvolvida pelos professores em duas escolas de tempo integral, da rede estadual de ensino de Alagoas, localizadas nos municípios de Olho d'Água das Flores e Santana do Ipanema, circunscritas na 6ª Gerência Regional de Ensino – Gere – Santana do Ipanema, sertão de Alagoas. Os participantes da pesquisa foram os professores de filosofia da rede pública estadual de duas escolas que ofertam a modalidade tempo integral e o grupo de alunos das turmas de terceira série do ensino médio.

A partir dos dados coletados foi possível construir o perfil profissional, dos docentes de filosofia que atuam no ensino médio na modalidade integral das escolas públicas da regional acima mencionada, com as seguintes características: trata-se de professor do gênero masculino, com formação inicial em filosofia, mas também com outras licenciaturas ou bacharelados, trabalhando entre 21 e 40 horas semanais distribuídas em diferentes escolas e modalidades, com especialização em gestão escolar, vínculo empregatício efetivo na rede estadual de educação de Alagoas. Revelando alguns importantes avanços relacionados à formação profissional adequada ao componente curricular que leciona, ao vínculo empregatício no sentido de maior estabilidade e observância da legislação em relação aos períodos destinados a hora atividade em sala de aula e horas de trabalho pedagógico coletivo ou individual. Ao lado dos avanços, constatamos entraves que perseguem a profissão docente, tais como a necessidade de atuar em outras áreas do conhecimento, deslocar-se para diferentes municípios em busca melhores condições de trabalho e renda e limitação de tempo destinado à formação continuada e a consequente progressão na carreira.

Da observação do processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia, e com a intencionalidade de conhecermos mais de perto o significado desses processos e práticas, questionamos os docentes do ensino médio integral acerca da sua relação com a filosofia e seu ensino. As respostas seguiram na direção dos recursos didáticos e metodologias utilizadas, ou seja, caminharam no sentido de tratar o ensino de filosofia partindo do como ensinar, da forma ou das formas pelas quais eles se organizam e planejam suas aulas.

Por todo o contexto das aulas em sistema não presencial, da redução na quantidade de professores desde o início da pesquisa em consequência das transferências e abandonos dos estudantes, não evoluímos o quanto planejamos e desejamos em relação a uma escuta e observação pormenorizada das aulas. Por outro lado, o contato com os estudantes através de conversas nos aplicativos de mensagens, observações da interação nas salas de aulas virtuais, e/ou grupos de mensagens das turmas, grupos focais e entrevistas nos renderam farto material que nos proporcionaram suprir certas lacunas deixadas pelas dificuldades quanto a interação com os sujeitos ensinantes, por todos os motivos já expostos.

Encontramos desde relações superficiais com o ensino e a aprendizagem filosófica, até relações mais aprofundadas e significativas para a vida dos sujeitos estudantes, evidentemente considerando esse ensino como experiência inicial desses sujeitos no ensino médio, já que a filosofia não é componente obrigatório nas etapas que antecederam a vida desses estudantes.

Acerca das experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no ensino médio integral, considerando toda a travessia da pesquisa, fomos ao longo do estudo nos questionando a partir de qual ou quais perspectiva/s se ensina filosofia na educação integral no contexto do Palei, e chegamos a diferentes respostas conforme o tempo e espaço que esse ensino se concretizou no intervalo que durou o ensino médio nas turmas observadas.

- Foi possível perceber que nos primeiros anos (1ª e 2ª séries) em uma das escolas, conforme relatos dos estudantes, esse ensino se apresentou num viés mais próximo ao de um ensino vivo, criativo em que os conceitos foram trabalhados, se aproximando e imprimindo significado para os jovens estudantes.
- Em outros momentos, esse ensino se apresentou de forma diferente, a partir da perspectiva adotada ou aceita pelo professor – aqui falamos em aceita porque como vinculado a uma rede de ensino, muitas vezes, as decisões em relação às políticas educacionais são tomadas e posteriormente informadas as escolas e professores, que tem o papel de implementá-las, de reproduzi-las sem que haja muita ou qualquer resistência por parte desses atores, já que pertencem a uma rede, e acabam por aceitarem esse confortável lugar de seguir o manual de orientações sem questionamento, ou ainda, questionando, mas ao fim, vencidos, mantendo a prática dentro dos padrões da orientação.
- Encontramos práticas que reafirmam nossa pressuposição inicial, ofertando a resposta fácil que a ampliação da carga horária não possibilitou uma ressignificação na forma de ensinar filosofia, seguindo com ênfase conteudista e/ou enciclopédica, corroborando para que a prática do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Educação Integral-Palei incline-se para a repetição do que já existe, ou seja, reproduzindo uma prática preocupada com os conteúdos, agora numa escala maior considerando que a jornada ou carga horária para componente curricular foi ampliada.
- Identificamos, também, experiências e práticas muito alentadoras, que nos fizeram acreditar que algumas mudanças estão em curso, a partir da presença verdadeira, no chão da escola e não apenas no currículo, da filosofia como nos falaram esses mesmos estudantes e professores com palavras e gestos, que conseguimos capturar a cada observação, entrevista, e até em conversas informais.

Quando construímos pressupostos ou possíveis respostas a questões norteadoras do nosso estudo, ou ainda daquilo a que nos propomos a pesquisar, podemos tanto caminhar nas pegadas que tendem a justificar e reafirmar esses pressupostos iniciais, como também, seguindo alguns vestígios deixados nesse mesmo caminho, nos deparar com respostas insuspeitadas, não imaginadas porque também não estamos imunes à tentação das respostas fáceis, e nos acostumamos a seguir pegadas mais firmes, e às vezes não nos atemos às outras pegadas que também se apresentam pelo caminho, mesmo que de forma mais discreta, mais silenciosa, menos perceptíveis a olhos não muito treinados. Foi o que nos aconteceu nessa jornada de estudos, parte do que pressupomos quando da feitura do projeto de pesquisa.

Pela dinâmica do fazer pedagógico e da vida que pulsa nas escolas, não se trata de respostas definitivas, mas ainda assim carregam o significado de conclusões parciais, de respostas desse caminho até aqui explorado, evidentemente há um longo caminho a ser percorrido, nos valendo do filosofar de Gallo (2012), nos foi possível perceber que as sementes estão sendo lançadas, mesmo sem saber se darão flores ou monstros, ou mesmo coisa alguma. Se germinarão não sabemos, só o distanciamento histórico e a sequência nas pesquisas poderão nos trazer mais respostas, quem sabe ainda mais alentadoras.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS, **Decreto nº 40.20 de 20 de abril de 2015**. Institui o Programa Alagoano de Educação Integral. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/136-janeiro/378-edital-seduc-n-004-2017?option=com\\_jdownloads](http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/136-janeiro/378-edital-seduc-n-004-2017?option=com_jdownloads). Acesso em: 02 de jan.2019

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 50.331 de 12 de setembro de 2016**. Que atualiza o Programa Alagoano de Educação Integral. Disponível em: [http://www.imprensaoficialal.com.br/wp-content/uploads/2016/09/diario\\_oficial\\_2016-09-13\\_completo.pdf](http://www.imprensaoficialal.com.br/wp-content/uploads/2016/09/diario_oficial_2016-09-13_completo.pdf) Acesso em 20 de jan.2019

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.795/2016**. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Disponível em: [https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf). Acesso em: 12 de jan.2019

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: ciências humanas**. Maceió: Imprensa Oficial, 2014

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazos Afonso de. **O que é um estudo de caso em educação?** Revista Educação e Contemporaneidade v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. Salvador: 2013

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline...[et.al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos** Porto Alegre: Penso, 2012

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

BONDÍA, Jorge Larossa, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira da Educação, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 de fev.2020

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, para fomentar a educação integral por meio de atividades no contraturno. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em 18 de fev.2020

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2008**. Institui o Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br> . Acesso em 19 de jul. de 2020

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art.36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a

Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 10 de jan. 2019

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 12 de jun de 2020

\_\_\_\_\_. **Resolução FNDE/CD nº 4, de 25 de outubro de 2016.** Destina recursos financeiros ao ensino médio inovador. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br> Acesso em: 12 de jun de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 12 de jun de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução MEC-CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 12 de jun de 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 2116, de 6 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em 10 de jan.2020

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 10 de jan.2020

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em: 22 de jul de 2020.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2012

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral.** Brasília: Em aberto, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em: 20 de fev. 2020

CAVALIERE, Ana Maria. GRABRIEL, Carmen Teresa. Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline...[et.al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempo e espaços educativos Porto Alegre: Penso, 2012

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad.Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

\_\_\_\_\_, **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURICIO, Lúcia Velloso. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 07 ago. de 2020.

CUNHA JR, Williams Nunes. **O ensino de filosofia no ensino médio: uma abordagem fenomenológica para a compreensão de sentidos**. Dissertação (de Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas, Maceió: 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3727> Acesso: 02 de jan. 2019

FAVACHO BRAGA, Lélío; JOAQUIM SEVERINO, Antônio. **Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo**. Estação Científica (UNIFAP), [S.l.], v. 4, n. 2, p. 65-73, jul. 2015. ISSN 2179-1902. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1321>>. Acesso em: 02 de jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre, RS: L & PM, 2015

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012

\_\_\_\_\_, **Ética e cidadania: elementos para o caminho da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 2012

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liberlivro, 2005.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo- sentidos e formas de uso**. Principia Editora. Cascais: 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação, 12(24), 149-161. Salvador: 2003

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia, ensino e currículo: legalidade x legitimidade In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo. BIELLA, Jaime (Org.). **Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2013

KOHAN, Walter O. **Filosofia- o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

\_\_\_\_\_, **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador**. Tradução Hélia Freitas. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_, **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

LECLERC, Gesuina de Fátima Elias e MOLL, Jaqueline.(org). **Educação integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade?**. Brasília: Em aberto, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em: 22 de fev. 2020

MATOS, Junot Cornélio. Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de Filosofia. Tese (de Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo: 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253253>. 30 de mar de jan. 2020

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como?. In: KOHAN, Walter O. (org). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral**. Brasília: Em aberto, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em: 20 de fev. 2020

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia da Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para o acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOLL, Jaqueline...[et.al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos** Porto Alegre: Penso, 2012

MOREIRA, João Manuel. **Questionários: teoria e prática**. Edições Almedina S.A. Coimbra: 2009.

MYNAIO, Maria Cecília e Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

NOSELLA, PAOLO. **Ensino médio: unitário ou multiforme?**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 07 ago. de 2020

NOVAES, José Luís Correa. **Filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Sulina, 2014

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. da Costa. (Org.). **Educação integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

SETUBAL, Maria Alice. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. In: LECLERC, Gesuina de Fátima Elias e MOLL, Jaqueline.(Org.). **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: Em aberto, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em: 20 de fev. 2020

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.



SILVA, K.N.P. **Educação integral no ensino médio brasileiro** – proteção integral ou formação humana? Cadernos GPOSSHE On-line, v. 1, n.1, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/index>. Acesso em 3 de mai de 2020

SOUZA, Edileia Alves Mendes. Educação de tempo integral: uma análise das implicações da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2014) 2019. 251f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26715>

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia como disciplina: entre a instituição, a vigilância e o pensar filosófico. In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo. BIELLA, Jaime (Org.). **Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2013

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. Maceió: EDUFAL, 2015

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. Trad. Bia Nunes de Souza. São Paulo: Tordesilhas, 2014

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento de métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE - PROFESSORES**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA?** da pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo de caso se propõe a analisar a prática docente considerando a ampliação da jornada ou carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral-PALEI, como fator de potencialização da experiência do filosofar nas turmas do ensino médio da rede pública estadual.
2. A importância desta pesquisa é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, já que o estudo ensejará uma análise dos dados teóricos e práticos da implementação dessa modalidade, proporcionando um debate no campo educacional para pensar o ensino de filosofia como um problema genuinamente filosófico e ainda, subsidiar o realinhamento de ações e estudos de outros pesquisadores.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) analisar a prática docente considerando a ampliação da jornada ou carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral, como fator de potencialização da experiência do filosofar nas turmas do ensino médio da rede pública estadual; b) conhecer o perfil profissional dos docentes de filosofia que atuam no Ensino Médio na modalidade integral; c) analisar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico; d) evidenciar experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Educação Integral.
4. A coleta de dados começará em junho de 2020 e terminará em dezembro de 2020, (em virtude do atual cenário devido a pandemia da COVID-19, nós pesquisadores, nos comprometemos a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.528 de 17 de março de 2020; 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020, 69.722 de 05 de maio de 2020 e 70.066, de 09 de junho de 2020).
5. O estudo será feito da seguinte maneira: os dados serão coletados por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas com professores, transcrição de falas das entrevistas, análise dos documentos norteadores do programa alagoano de educação em tempo integral, bem como os demais documentos balizadores desta modalidade disponíveis nas escolas.

6. A sua participação ocorrerá nas observações diretas e nas entrevistas semiestruturadas na concordância de ter as suas aulas observadas e registradas.
7. Os riscos e incômodos da pesquisa podem ser de inibição e constrangimento diante do observador, e/ou não saber o que responder no momento da entrevista. As gravações de áudio também podem possibilitar riscos de alterações do comportamento e desconforto, no entanto, para minimizar ou evitar os riscos, os participantes da pesquisa escolherão o melhor momento para responder as perguntas da entrevista e ficarão livres para escolher se querem suas falas gravadas em áudio ou não. Da mesma forma, será respeitada a preferência e não assentimento dos participantes visando o seu bem estar no processo investigativo. Em casos de riscos e danos significativos percebidos ao participante da pesquisa, a pesquisadora responsável dará assistência imediata ao participante, informando o fato imediatamente ao Sistema CEP/CONEP, conforme consta na Resolução CNS n° 466 de 2012 item V.3, para avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.
8. Os benefícios que se deve esperar com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuição para o aprimoramento da educação, o acompanhamento de políticas públicas adotadas para o ensino médio, a ampliação do debate acerca do ensino de filosofia como uma questão também filosófica e circunscrever a educação desenvolvida no interior do estado, para as juventudes que lá estão, como sujeitos de um tempo e um processo que também fazem parte da história da educação alagoana.
9. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica mantendo a identidade dos participantes em sigilo. O sigilo dos dados e das informações dos participantes será assegurado pela codificação dos participantes (P1, P2, P3...).
10. Você contará com a seguinte assistência: atendimento e encaminhamento especializado, sendo responsável por ela a pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales.
11. Você será informado (a) do resultado final da pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A comunicação visando quaisquer esclarecimentos pode acontecer por meio de telefonemas, bem como de comunicado escrito. Quanto à apresentação do resultado da pesquisa, a pesquisadora enviará um convite informando local, dia e horário em que promoverá um momento para tal fim.
12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- 13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
- 14. O estudo não acarretará nenhuma despesa nem ressarcimento para você
- 15. Caso você venha a sofrer algum tipo de prejuízo em virtude da participação, comprovado o nexo causal, conforme decisão judicial ou extrajudicial, prevista ou não neste Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ser indenizado, por parte da instituição ou do pesquisador.
- 16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação e/ou do estudante pelo qual sou responsável legal no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maceió, de de .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntário(o, a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas.</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE  
– PAIS/RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS MENORES**

Você pai/responsável pelo menor ....., está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA?** da pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo de caso se destina a analisar a prática docente considerando a ampliação da carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral-PALEI, como fator de potencialização da experiência do filosofar.
2. A importância desta pesquisa é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, proporcionar um debate no campo educacional e ajudar a pensar o ensino de filosofia como um problema genuinamente filosófico.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) analisar a prática docente considerando a ampliação da jornada ou carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral, como fator de potencialização da experiência do filosofar nas turmas do ensino médio da rede pública estadual; b) conhecer o perfil profissional dos docentes de filosofia que atuam no Ensino Médio na modalidade integral; c) analisar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico; d) evidenciar experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Educação Integral.
4. A coleta de dados começará em junho de 2020 e terminará em dezembro de 2020, (em virtude do atual cenário devido a pandemia da COVID-19, nós pesquisadores, nos comprometemos a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.528 de 17 de março de 2020; 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020, 69.722 de 05 de maio de 2020 e 70.066, de 09 de junho de 2020)
5. O estudo será feito da seguinte maneira: os dados serão coletados por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas, gravação de áudio dos grupos focais com estudantes, transcrição de falas das entrevistas, análise dos documentos norteadores do programa alagoano de educação em tempo integral, bem como os demais documentos balizadores desta modalidade disponíveis nas escolas.
6. A sua participação será a de autorizar a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa

7. Os riscos e incômodos da pesquisa, em relação ao seu filho(a) podem ser de inibição e constrangimento diante do observador, e/ou não saber o que responder no momento da entrevista. As gravações de áudio também podem possibilitar riscos de alterações do comportamento e desconforto, no entanto, para minimizar ou evitar os riscos, os participantes da pesquisa escolherão o melhor momento para responder as perguntas da entrevista e ficarão livres para escolher se querem suas falas gravadas em áudio ou não. Da mesma forma, será respeitada a preferência e não assentimento dos participantes visando o seu bem estar no processo investigativo. Em casos de riscos e danos significativos percebidos ao participante da pesquisa, os pesquisadores responsáveis darão assistência imediata ao participante, informando o fato imediatamente ao Sistema CEP/CONEP, conforme consta na Resolução CNS n° 466 de 2012 item V.3, para avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.
8. Os benefícios que se deve esperar com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuição para o aprimoramento da educação, o acompanhamento de políticas públicas adotadas para o ensino médio, a ampliação do debate acerca do ensino de filosofia como uma questão também filosófica e circunscrever a educação desenvolvida no interior do estado, para as juventudes que lá estão, como sujeitos de um tempo e um processo que também fazem parte da história da educação alagoana.
9. O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: tirar dúvidas sobre a pesquisa, sendo responsável por ela a pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales.
10. Você será informado (a) do resultado final da pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A comunicação visando quaisquer esclarecimentos pode acontecer por meio de telefonemas, bem como de comunicado escrito. Quanto à apresentação do resultado da pesquisa, a pesquisadora enviará um convite informando local, dia e horário em que promoverá um momento para tal fim.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa nem ressarcimento para você.
14. Caso você venha a sofrer algum tipo de prejuízo em virtude da autorização de participação do menor sob sua responsabilidade, comprovado onexo causal, conforme decisão judicial ou extrajudicial, prevista ou não neste Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ser indenizado, por parte da instituição ou do pesquisador.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., responsável pelo menor ..... que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas  
Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.  
Cidade/CEP: Maceió-AL  
Telefone: (82) 3021-4399  
Ponto de referência: Centro de Educação

**Contato de urgência:**

Endereço:.  
Cidade/CEP:  
Telefone:  
Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campos A. C. Simões, Cidade Universitária  
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.  
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntário(o, a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas.</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--



## APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA?** da pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução. Seus pais ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa (riscos e benefícios) e permitiram sua participação.

16. O estudo de caso se destina a analisar a prática docente considerando a ampliação da carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral-PALEI, como fator de potencialização da experiência do filosofar.
17. A importância desta pesquisa é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, proporcionar um debate no campo educacional e ajudar a pensar o ensino de filosofia como um problema genuinamente filosófico.
18. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) analisar a prática docente considerando a ampliação da jornada ou carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral, como fator de potencialização da experiência do filosofar nas turmas do ensino médio da rede pública estadual; b) conhecer o perfil profissional dos docentes de filosofia que atuam no Ensino Médio na modalidade integral; c) analisar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico; d) evidenciar experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Educação Integral.
19. A coleta de dados começará em junho de 2020 e terminará em dezembro de 2020, (em virtude do atual cenário devido a pandemia da COVID-19, nós pesquisadores, nos comprometemos a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.528 de 17 de março de 2020; 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020, 69.722 de 05 de maio de 2020 e 70.066, de 09 de junho de 2020).
20. O estudo será feito da seguinte maneira: os dados serão coletados por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas, gravação de áudio dos grupos focais com estudantes, transcrição de falas das entrevistas, análise dos documentos norteadores do programa alagoano de educação em tempo integral, bem como os demais documentos balizadores desta modalidade disponíveis nas escolas.
21. Os riscos e incômodos da pesquisa podem ser de inibição e constrangimento diante do observador, e/ou não saber o que responder no momento da entrevista. As gravações de áudio também podem possibilitar riscos de alterações do comportamento e

desconforto, no entanto, para minimizar ou evitar os riscos, os participantes da pesquisa escolherão o melhor momento para responder as perguntas da entrevista e ficarão livres para escolher se querem suas falas gravadas em áudio ou não. Da mesma forma, será respeitada a preferência e não assentimento dos participantes visando o seu bem estar no processo investigativo. Em casos de riscos e danos significativos percebidos ao participante da pesquisa, a pesquisadora responsável dará assistência imediata ao participante, informando o fato imediatamente ao Sistema CEP/CONEP, conforme consta na Resolução CNS n° 466 de 2012 item V.3, para avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

22. Os benefícios que se deve esperar com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuição para o aprimoramento da educação, o acompanhamento de políticas públicas adotadas para o ensino médio, a ampliação do debate acerca do ensino de filosofia como uma questão também filosófica e circunscrever a educação desenvolvida no interior do estado, para as juventudes que lá estão, como sujeitos de um tempo e um processo que também fazem parte da história da educação alagoana.
23. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica mantendo a identidade dos participantes em sigilo. O sigilo dos dados e das informações dos participantes será assegurado pela codificação dos participantes (A1, A2, A3...).
24. Você contará com a seguinte assistência: atendimento e encaminhamento especializado, sendo responsável por ela a pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales.
25. Você será informado (a) do resultado final da pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A comunicação visando quaisquer esclarecimentos pode acontecer por meio de telefonemas, bem como de comunicado escrito. Quanto à apresentação do resultado da pesquisa, a pesquisadora enviará um convite informando local, dia e horário em que promoverá um momento para tal fim.
26. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
27. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
28. O estudo não acarretará nenhuma despesa nem ressarcimento para você.
29. Caso você venha a sofrer algum tipo de prejuízo em virtude da participação, comprovado o nexo causal, conforme decisão judicial ou extrajudicial, prevista ou não neste Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ser indenizado, por parte da instituição ou do pesquisador.

30. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas  
 Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.  
 Cidade/CEP: Maceió-AL  
 Telefone: (82) 3021-4399  
 Ponto de referência: Centro de Educação

**Contato de urgência:**

Endereço:  
 Cidade/CEP:  
 Telefone:  
 Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
 Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campos A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.  
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntário(o, a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas.</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE  
(ALUNO MAIOR DE IDADE)**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA?** da pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo de caso se destina a analisar a prática docente considerando a ampliação da carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral-PALEI, como fator de potencialização da experiência do filosofar.
2. A importância desta pesquisa é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, proporcionar um debate no campo educacional e ajudar a pensar o ensino de filosofia como um problema genuinamente filosófico.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) analisar a prática docente considerando a ampliação da jornada ou carga horária do componente curricular Filosofia, no contexto do Programa Alagoano de Educação Integral, como fator de potencialização da experiência do filosofar nas turmas do ensino médio da rede pública estadual; b) conhecer o perfil profissional dos docentes de filosofia que atuam no Ensino Médio na modalidade integral; c) analisar o processo educativo desenvolvido pelos professores nas aulas de filosofia evidenciando as percepções dos alunos na aprendizagem do pensamento filosófico; d) evidenciar experiências e/ou possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia no âmbito do Programa Alagoano de Educação Integral.
4. A coleta de dados começará em junho de 2020 e terminará em dezembro de 2020, (em virtude do atual cenário devido a pandemia da COVID-19, nós pesquisadores, nos comprometemos a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.528 de 17 de março de 2020; 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020, 69.722 de 05 de maio de 2020 e 70.066, de 09 de junho de 2020).
5. O estudo será feito da seguinte maneira: os dados serão coletados por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas, gravação de áudio dos grupos focais com estudantes, transcrição de falas das entrevistas, análise dos documentos norteadores do programa alagoano de educação em tempo integral, bem como os demais documentos balizadores desta modalidade disponíveis nas escolas.
6. Os riscos e incômodos da pesquisa podem ser de inibição e constrangimento diante do observador, e/ou não saber o que responder no momento da entrevista. As gravações

de áudio também podem possibilitar riscos de alterações do comportamento e desconforto, no entanto, para minimizar ou evitar os riscos, os participantes da pesquisa escolherão o melhor momento para responder as perguntas da entrevista e ficarão livres para escolher se querem suas falas gravadas em áudio ou não. Da mesma forma, será respeitada a preferência e não assentimento dos participantes visando o seu bem estar no processo investigativo. Em casos de riscos e danos significativos percebidos ao participante da pesquisa, a pesquisadora responsável dará assistência imediata ao participante, informando o fato imediatamente ao Sistema CEP/CONEP, conforme consta na Resolução CNS nº 466 de 2012 item V.3, para avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

7. Os benefícios que se deve esperar com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuição para o aprimoramento da educação, o acompanhamento de políticas públicas adotadas para o ensino médio, a ampliação do debate acerca do ensino de filosofia como uma questão também filosófica e circunscrever a educação desenvolvida no interior do estado, para as juventudes que lá estão, como sujeitos de um tempo e um processo que também fazem parte da história da educação alagoana.
8. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica mantendo a identidade dos participantes em sigilo. O sigilo dos dados e das informações dos participantes será assegurado pela codificação dos participantes (A1, A2, A3...).
9. Você contará com a seguinte assistência: atendimento e encaminhamento especializado, sendo responsável por ela a pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales.
10. Você será informado (a) do resultado final da pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A comunicação visando quaisquer esclarecimentos pode acontecer por meio de telefonemas, bem como de comunicado escrito. Quanto à apresentação do resultado da pesquisa, a pesquisadora enviará um convite informando local, dia e horário em que promoverá um momento para tal fim.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa nem ressarcimento para você.
14. Caso você venha a sofrer algum tipo de prejuízo em virtude da participação, comprovado o nexo causal, conforme decisão judicial ou extrajudicial, prevista ou não neste Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ser indenizado, por parte da instituição ou do pesquisador.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas  
 Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.  
 Cidade/CEP: Maceió-AL  
 Telefone: (82) 3021-4399  
 Ponto de referência: Centro de Educação

**Contato de urgência:** Christianne Thereza de Almeida Sales

Endereço:  
 Cidade/CEP:  
 Telefone:  
 Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
 Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campos A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.  
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntário(o, a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas.</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA? da pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução

1. Qual a sua formação? (Pode assinalar mais de uma opção)

- Graduação em Filosofia
- Graduação em outra área – Qual? \_\_\_\_\_
- Especialização – Qual área? \_\_\_\_\_
- Mestrado - Qual área? \_\_\_\_\_
- Doutorado - Qual área? \_\_\_\_\_

2. Quanto tempo faz que você concluiu sua última formação acadêmica?

- Menos de cinco anos
- Mais de cinco anos
- Mais de dez anos

3. A respeito do seu vínculo de trabalho com o a rede estadual

- Efetivo
- Contrato
- Efetivo + Contrato

4. Carga horária

- menos que 20 horas
- 20 horas
- 21 a 40 horas
- 41 a 60 horas

5. Há quanto tempo atua como professor de filosofia no ensino integral?

- cinco anos
- três anos
- um ano

5. Além da escola de ensino integral, você trabalha com outras modalidades (Regular/EJA) ou em outras escolas?

- sim
- não

6. Além da carga horária na docência de filosofia, você trabalha com alguma outra atividade complementar do ensino integral?

- sim. Qual? \_\_\_\_\_.
- não

7. Das opções abaixo qual/quais você utiliza para estruturar sua prática no ensino integral?

- Utilização de textos ou parte de textos dos filósofos fazendo uma contextualização para a realidade atual e a experiência de vida dos estudantes
- Tomo como base em grande parte a sequência ou temáticas do livro didático e o desenvolvimento/acompanhamento dos estudantes
- Procuo trabalhar as habilidades e competências da BNCC para o Ensino Médio.
- Com temáticas ou grandes temas da Filosofia traçando um paralelo entre a realidade atual e os conceitos dos filósofos
- Numa perspectiva da história da filosofia, começando dos pré-socráticos até chegar aos filósofos contemporâneos.
- Com problematização dos conceitos e temas da filosofia e de questões que emergem da sala de aula.

8. Você trabalha com a mesma metodologia ao longo dos três anos do ensino médio? Se a resposta for não, quais metodologias você utiliza para abordagem dos temas/assuntos/objetivos em cada série?



9. Como estão acontecendo as aulas de filosofia no período de trabalho não presencial?

10. Cite duas vantagens e dois limites do ensino de filosofia não presencial

11. Qual/quais a(s) principal/(is) diferença(s) que você percebe entre o ensino de filosofia na modalidade integral e a modalidade regular:

- O fator tempo é a principal diferença, já que a metodologia utilizada é a mesma
- Possibilidade de maior interação e escuta dos estudantes na modalidade integral.
- Aprofundamento das temáticas utilizando tanto o espaço da base comum do componente curricular filosofia quanto os das outras atividades complementares

12. Das opções abaixo numere na sequência de importância, quais você considera fundamentais para o desenvolvimento das aulas de filosofia. Sendo 1 a mais importante e 10 a menos importante.

- livro didático
- acesso à tecnologia
- formação inicial em filosofia
- formação continuada
- experiência com o ensino médio
- maior carga horária
- trabalho por componente curricular/disciplina
- trabalho por área do conhecimento
- laboratórios de aprendizagem interdisciplinar (diferentes áreas do conhecimento)
- desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas em sala de aula.

13. Na sua opinião, como o ensino de filosofia pode tornar-se mais atraente para o estudante?

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA? da pesquisadora Christianne Thereza de Almeida Sales, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução.

1. Qual a sua idade?

2. Onde você mora?

- )Área Urbana/cidade próximo a escola
- )Área urbana/cidade distante da escola
- )Área rural/campo/povoado/sítio

3. Em qual gênero você se define?

- )Feminino
- )Masculino
- )Não quero responder

4. Você lembra quantos professores de filosofia você já teve no ensino médio?

- ) 1 professor/a – o/a mesmo/a da 1ª até a 3ª série
- ) 2 professores/as – um/uma na 1ª série e outro/a na segunda e terceira série
- ) 3 professores/as diferentes, um/uma em cada série

5. Antes do ensino médio você já teve aula de filosofia?

- ) Sim, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano
- ) Sim do 1º até o 9º ano
- ) Não, só quando cheguei no ensino médio que tive aulas de Filosofia

6. Além das aulas específicas de Filosofia, em quais outras aulas/matérias você consegue perceber os assuntos de filosofia?

- ) Nas outras matéria da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Sociologia) e Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira)
- ) Nas aulas das matérias de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Matemática

Em todas as áreas do conhecimento (Linguagem, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza)

Não consigo perceber os assuntos de Filosofia quando são trabalhados nas outras áreas

Percebo algumas temáticas da Filosofia nas Atividades Complementares (Projetos Integradores, Ofertas Eletivas, Clube Juvenil entre outras)

7. Das opções abaixo qual/quais você lembra que são usadas nas aulas de Filosofia?

Textos ou parte de textos dos filósofos

Temáticas do livro didático como: (Política, Ética, Moral, Estética, Ciência entre outras)

A história da Filosofia, começando dos pré-socráticos até chegar aos filósofos da atualidade.

Com problematização dos conceitos e temas da Filosofia e/ou questões que surgem durante as aulas.

8. Como estão acontecendo as aulas de filosofia no período de trabalho não presencial?

9. Cite duas vantagens e dificuldades que você sente no ensino de filosofia não presencial

10. Leia os itens abaixo e marque na coluna ao lado, demonstrando a importância que você dá a cada um dos instrumentos, para se ter uma boa aula de Filosofia. Sendo próximo a opção 1 menos importante, e as opções próximas a 7 mais importantes

Ter aulas somente de Filosofia separadas das outras matérias

Ter aulas junto com as outras áreas de ciências humanas e sociais

Aulas em laboratórios de aprendizagem interdisciplinar (diferentes áreas do conhecimento)

Desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas em sala de aula.

Livro Didático

Acesso à Tecnologia/internet

Mais aulas da disciplina por semana

11. Na sua opinião, como as aulas de filosofia podem se tornar ainda melhores?

**APÊNDICE G - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, E QUE ATUAM EM TEMPO INTEGRAL**

1. O que você entende por Educação Integral?
2. Qual a sua percepção sobre o Programa Alagoano de Ensino Integral - PALEI?
3. Em sua opinião, qual o papel da escola na promoção de uma Educação Integral?
4. Como você avalia o ensino na Educação Integral, e nesse contexto, o ensino de Filosofia? Quais os principais desafios e perspectivas?
5. Você acha que a filosofia pode contribuir para uma Educação Integral dos sujeitos no ensino médio? Se sim, em que medida?
6. No seu ponto de vista a filosofia pode contribuir para o desenvolvimento de uma atitude protagonista nos educandos, nesse contexto de educação integral? Se sim, em que sentido?
7. Como você desenvolve suas ações pedagógicas no âmbito do PALEI? Utiliza alguma estratégia de ensino específica? Ou para você não há mudança de perspectiva da escola em tempo parcial?
7. Como você avalia a aprendizagem dos alunos no contexto da Educação Integral?
8. Vocês na escola, enquanto docentes, se reúnem para planejamentos ou isso é realizado de forma isolada, por cada professor? Qual sua opinião sobre isso?
9. Você participou de alguma formação específica para atuar com filosofia no PALEI? Há algum material didático específico que trate sobre o ensino de filosofia no programa?
10. Como você avalia o seu ensino no PLEI?

**APÊNDICE H - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA GRUPOS FOCAIS/ENTREVISTAS  
COM OS ESTUDANTES QUE CURSAM A DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA REDE  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, EM TEMPO INTEGRAL**

**VERBO SER**

Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?  
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?  
Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?  
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Posso escolher?  
Não dá para entender. Não vou ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser Esquecer.

(Carlos Drummond de Andrade)

1. Quando você passou para o ensino médio, estudar na Educação Integral foi uma escolha sua, foi uma escolha conjunta ou uma decisão dos seus pais/responsáveis? O que você acha disso? Você sabe o que significa PALEI?
2. Passado esse tempo de estudo no ensino médio, em sua opinião suas expectativas em relação a essa etapa de ensino foram supridas? Em que medida?
3. Como você se sente passando mais tempo na escola durante todo o ensino médio?
4. A partir dessa sua vivência, passados esses três anos como estudante do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), se tivesse oportunidade de escolher novamente entre ensino médio parcial e ensino médio de tempo integral, qual seria sua escolha hoje? Por que?
5. Em sua opinião a ampliação do tempo na escola contribui para a sua vida como estudante? Se sim, de que forma? Se não por que?

6. Você acha que o ensino de filosofia contribui para a sua formação? Esses ensinamentos/temas/conteúdos estão relacionados somente aos estudos na escola ou estão para além dela?
7. Como você percebe/compreende o ensino de filosofia na Educação Integral?
8. Após a conclusão do Ensino Médio nesse formato integral, e passado mais tempo estudando filosofia, você considera que esta disciplina teve alguma contribuição para a construção dos seus projetos de vida? Quais são seus projetos de vida, a partir da conclusão do Ensino Médio?
9. Que reflexão você faz da sua experiência escolar, especificamente em relação as aulas de filosofia durante esse tempo de estudo?
10. Se você pudesse sugerir atividades/mudanças sobre o ensino de filosofia no PALEI, o que você aconselharia?
11. O que você gostaria de dizer, ao final desse momento? O espaço está aberto para quaisquer outras observações que quiserem fazer, e que acreditaram não poder.