



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

ADRIANA VIEIRA LINS

**ENSINO DE FILOSOFIA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS
DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS: REFLEXÕES SOBRE A
JORNADA DE 9 HORAS E SEUS IMPACTOS NO APRENDIZADO**

Maceió

2025

ADRIANA VIEIRA LINS

**ENSINO DE FILOSOFIA E PRÁTICA DOCENTE EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS:
REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DE 9 HORAS E SEUS
IMPACTOS NO APRENDIZADO**

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 – Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Maceió
2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- L759e Lins, Adriana Vieira.
Ensino de filosofia e prática docente em escolas de tempo integral em Alagoas : reflexões sobre a jornada de 9 horas e seus impactos no aprendizado / Adriana Vieira Lins. – 2025.
78 f. : il.
- Orientador: Walter Matias Lima.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025.
- Bibliografia: f. 71-74.
Anexos: f. 75-78.
1. Prática docente. 2. Ensino de filosofia. 3. Ensino Médio. 4. Educação integral. 5. Política educacional. I. Título.

CDU: 372.81



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

**ENSINO DE FILOSOFIA E PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS
DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS:
REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DE 9 HORAS E SEUS
IMPACTOS NO APRENDIZADO**

ADRIANA VIEIRA LINS

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 junho de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas

Orientador

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, Universidade Federal de Alagoas

Avaliador Interno

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, Universidade Federal de Pernambuco

Avaliador Externo à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras do Brasil, em especial aos docentes de Filosofia da Educação Básica. A vocês, que enfrentam diariamente os desafios de uma profissão marcada pela desvalorização, que resistem às adversidades e se empenham em promover uma educação significativa e transformadora, sobretudo, àqueles que ousam questionar o sistema, que se recusam a silenciar diante das injustiças e que lutam incansavelmente por uma sociedade mais justa e equitativa. Suas trajetórias inspiram e reafirmam a importância da Filosofia no fortalecimento do pensamento crítico e da construção de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória foi marcada por inúmeros desafios, reflexo de minha origem em uma família de classe trabalhadora, filha de mãe solteira, mulher cis, feminista, lésbica, existencialista, militante pelos direitos humanos, sem religião, profundamente apaixonada pela arte e pela Filosofia, e pela profissão docente. Desde cedo, amadureci enfrentando dúvidas, angústias, inseguranças e vulnerabilidades. Os medos eram constantes, mas nunca perdi a determinação de superá-los.

Nos momentos de desânimo, encontrei forças nas pessoas que sempre admirei, nas coisas que davam sentido à minha vida, na natureza, na arte e na Filosofia. Encarar a graduação foi um dos maiores desafios: conciliar os estudos com a rotina diária de trabalho, sustentando minha mãe e meu irmão adolescente, exigiu resiliência e fé em meu propósito. Hoje, vejo-me realizando um sonho: ingressar na pós-graduação stricto sensu, que muito desejei, entrar para valer na pesquisa sobre educação, ensino de filosofia etc., contribuir para a humanidade e honrar a mim mesma.

Agradeço, com todo o meu amor, à minha esposa Márcia Virgínia, que esteve ao meu lado em cada etapa, apoiando-me na elaboração do pré-projeto, suportando minhas angústias nos momentos desafiadores de escrita e leitura.

Ao meu orientador, professor, amigo, Walter Matias, cuja sabedoria, humanidade sempre me inspiraram, pela oportunidade de aceitar e acreditar na minha pesquisa, a qual é parte do que sou. Sua crença de que professores e professoras da educação básica podem ser pesquisadores e pesquisadoras, mesmo diante das limitações da educação brasileira, fortaleceu minha jornada.

Agradeço também aos meus alunos do ensino médio, que me ensinaram a acreditar na possibilidade de um ensino de Filosofia mais humano, relevante e prazeroso. Ao Anderson Menezes, pela humildade e sabedoria que tanto me cativaram, em suas aulas, cheia de amor e ao Junot Mattos, cujas referências excepcionais me inspiraram profundamente.

Minha gratidão à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e à universidade pública, que proporciona oportunidades para aqueles que, como eu, vieram de contextos de pobreza, provando que a educação pública pode transformar vidas.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para minha caminhada: vocês foram e são lições valiosas que levo comigo.

“ESCOLA DE SENTIMENTOS”

A ESCOLA QUE NÃO É

Dar lugar

Os sentimentos são feitos de tempo. Ensinam-se. São laços, tecem-se. Vêm com o tempo e com o tempo também mudam ou acabam.

Educar-se nos sentimentos é cultivar o tempo interior, que é feito de ritmos, de fluxos, o mesmo tempo da música. Cada um tem a própria melodia com as suas variações.

Educar os sentimentos é como compor o próprio ânimo[...]. Não se pode ensinar um estilo de vida, pode-se aprendê-lo, aprendendo a falar daquilo que está bem, daquilo que é próprio e impróprio porque é comum, como a vida que nos é própria e imprópria e é comum[...]. A escola dos sentimentos é um modo de ser escola em uma relação que é uma educação nos sentimentos[...]. É necessário ser para torna-se o que se é, mas só se pode ser o que se é tornando-se o que se é.

Ter carinho

[...] A cura em Filosofia é “epimelética”, não terapêutica. Não cuida do outro, mas cuida que o outro tenha cuidado de si. Não cuida do outro, mas tem carinho por ele. Não será, portanto, nem mesmo um processo de identificação, de empatia, como seria um percurso de tradução. Tratar-se-á de um laço. Não uma transferência, é algo como um deslocamento. Educamo-nos. Percorremos o caminho juntos.

Em filosofia o percurso é sempre em subida, se faz sempre na escala da prioridade, não para entender quem e que coisa sejam mais importantes, mas para entender, ao contrário, como se decide sobre a importância de uma coisa, portanto, do seu grau de importância. [...] A filosofia é a única expressão de saber que traz um sentimento na sua denominação. [...] “*Philía*” não é “amor”. Também não é como entendemos a amizade. “*Philía*” é, ao contrário, aquilo porque se tem carinho. [...] “*Philía*” indica a

“*philiação*”, um laço que é familiar, mas não por isso de família, é o estranho familiar, o outro que me torna outro. Não o igual, mas quem me torna igual àquilo que sou. [...].

O sentimento está além do desejo, já é uma educação do desejo, passa a querer uma vontade que transcende.

[...] A relação sentimental é um laço de existência. A *phília* é o laço pelo que se tem carinho. É o sentimento que torna todos os outros como tais. Em uma escala de importância, a *phília* é a virtude do sentimento, aquilo que o torna possível, aquilo que entrega ao sentir o seu princípio, a sua abertura e a sua saída, aquilo que sustenta todo sentir.

O lugar é a relação. Não se pode compreender *phília* sem uma disposição que transforme o espaço em lugar. É necessário dar lugar às relações, afinal são as relações que fazem de um lugar uma figura da geometria do ânimo.

Os lugares são as pessoas que os habitam. Um espaço não é um lugar, porque não tem tempo. E é disciplinar por isso. Dar lugar à filosofia será então estabelecer um tempo disciplinar de uma relação que não pode ser nada além de uma relação educativa.

Giuseppe Ferraro

RESUMO

Esta pesquisa analisa a prática docente e o ensino de Filosofia nas escolas públicas de ensino médio integral em Alagoas, com foco nos impactos da jornada ampliada de nove horas diárias sobre a atuação dos professores e o aprendizado dos estudantes. Considerando o papel da Filosofia na formação crítica, ética e cidadã, a investigação destaca o paradoxo educacional existente: embora a jornada tenha sido estendida com o propósito de ampliar e aprofundar a formação dos estudantes, a carga horária da disciplina permanece restrita, comprometendo sua função no currículo. A pesquisa examina os desafios enfrentados pelos docentes, como o planejamento de aulas significativas em apenas um encontro semanal, a invisibilidade da disciplina na matriz curricular — especialmente na 3ª série — e as dificuldades estruturais e pedagógicas das escolas públicas. Discute também as contradições geradas pela Reforma do Ensino Médio, que fortaleceu os itinerários formativos e áreas técnicas, fragilizando o ensino das humanidades e, particularmente, da Filosofia. Soma-se a esse contexto a pressão social sobre os estudantes, marcada por fatores como a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, o que impacta diretamente a permanência escolar e o engajamento com disciplinas reflexivas. O estudo adota uma abordagem metodológica mista, articulando métodos qualitativos e quantitativos. Utiliza análise documental das diretrizes da Rede Estadual de Educação de Alagoas (RECAL), revisão bibliográfica de autores que discutem a formação docente e o ensino de Filosofia, e observações em sala de aula em uma escola de tempo integral em Maceió, visando compreender suas percepções, estratégias e limitações enfrentadas no cotidiano. A análise de dados se deu por meio da triangulação das fontes, assegurando maior rigor interpretativo. Os resultados apontam para a precarização do ensino de Filosofia nesse modelo, revelando dificuldades relacionadas à formação continuada, à sobrecarga de trabalho e à limitação de tempo para desenvolver atividades reflexivas, dialógicas e interdisciplinares. Em resposta a esses desafios, o estudo sugere o fortalecimento das políticas de formação docente, a ampliação da carga horária da disciplina e a adoção de metodologias criativas, como projetos integradores e ações extensionistas, a exemplo dos Laboratórios de Iniciativas Sociais. A pesquisa contribui para o debate sobre a valorização da Filosofia no ensino médio, ao evidenciar que sua presença qualificada é indispensável à construção de sujeitos críticos e participativos. Reafirma-se, assim, a necessidade de políticas públicas comprometidas com a formação integral, que reconheçam o papel transformador do ensino filosófico em contextos de vulnerabilidade educacional e social.

Palavras-chave: Prática Docente, Ensino de Filosofia, Ensino Médio Integral, Jornada de 9 Horas, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research investigates the teaching practices and Philosophy instruction in full-time public high schools in Alagoas, Brazil, focusing on the impacts of the extended nine-hour school day on teachers' professional performance and students' learning. Considering the role of Philosophy in fostering critical, ethical, and civic education, the study highlights an educational paradox: although the school day has been lengthened to broaden students' academic experience, Philosophy remains confined to minimal instructional time, undermining its role within the curriculum. The study explores challenges faced by teachers, such as planning meaningful lessons with only one weekly class, the marginalization of the subject—especially in the final year of high school—and structural and pedagogical limitations within the public school system. It also addresses the contradictions introduced by the High School Reform, which has reinforced technical education and elective pathways while weakening the humanities, particularly Philosophy. Additionally, the research considers the social pressures experienced by students, including the need for early entry into the workforce, which compromises school retention and engagement with reflective disciplines. A mixed-methods approach was adopted, combining qualitative and quantitative procedures. The research includes document analysis of the official guidelines from the Alagoas State Education Network (RECAL), a literature review focused on teacher education and Philosophy teaching, and classroom observations in a full-time public school in Maceió to understand teachers' perceptions, strategies, and limitations in their daily practice. Data were analyzed using source triangulation to ensure greater interpretive rigor. The findings point to the precarious conditions of Philosophy teaching under the full-time education model, revealing difficulties related to continuing teacher education, work overload, and insufficient time to implement reflective, dialogical, and interdisciplinary activities. As a response to these challenges, the study advocates for the strengthening of teacher training policies, increased instructional time for Philosophy, and the use of creative methodologies such as integrative projects and outreach activities—exemplified by Social Initiative Laboratories. The research contributes to the debate on the value of Philosophy in secondary education by demonstrating that its qualified presence is essential for the formation of critical and participatory individuals. It reaffirms the need for public policies that are genuinely committed to holistic education and that acknowledge the transformative potential of philosophical instruction, especially in contexts of educational and social vulnerability.

Keywords: Teaching Practice, Philosophy Education, Full-Time High School, 9-Hour School Day, Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – (Ateliês Pedagógicos)

BNCC - (Base Nacional Comum Curricular)

CHS – (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

ENEM – (Exame Nacional do Ensino Médio)

FGB – (Formação Geral Básica)

GEE – (Gerência Especial de Educação)

IFA – (Itinerário Formativo de Aprofundamento)

LIS – (Laboratório de Iniciativas Sociais)

LGGT – CHST – (Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Território)

MAT – CNT – (Matemática e Ciências da Natureza no Território)

PPP – (Projeto Político Pedagógico)

PNE – (Plano Nacional de Educação)

PALEI – (Programa Alagoano de Ensino Integral)

RECAL – (Referencial Curricular de Alagoas)

SEDUC/AL – (Secretaria de Estado da Educação de Alagoas)

TAC – (Temas de Aprofundamento Curricular)

PIT – (Práticas de Integração com o Território)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	17
2.1. (Des)Motivações e seus reflexos nas ações educativas dos professores de filosofia no contexto escolar.....	24
2.2. Ensino de filosofia: entre a motivação, a realidade e a autonomia docente	28
3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA JORNADA DE 9 HORAS NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS..	32
3.1. Carga horária ampliada: impactos na organização do trabalho docente.....	33
3.2. Ensino de filosofia: estimulando sentimentos e a formação cidadã	38
3.2.1. A natureza dos sentimentos: tempo, relações e educação	38
3.2.2. A filosofia como modo de vida: construção de sentimentos e cidadania.....	39
3.2.3. O papel do educador: ética, sensibilidade e transformação	39
3.2.4. A educação filosófica como prática de formação cidadã.....	40
4. PRÁTICA PEDAGÓGICA E REFLEXÕES CURRICULARES: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS FILOSÓFICAS NO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	41
4.1. Conectando a reflexão filosófica à expressão criativa.....	45
4.1.1. A filosofia e a arte: uma conexão histórica e teórica	45
4.1.2. A criatividade artística como ferramenta filosófica	46
4.1.3. Estratégias artísticas para o ensino de filosofia	47
4.2. Desafios e possibilidades no contexto da escola pública	48
5. LABORATÓRIO DE INICIATIVAS SOCIAIS COMO EXTENSÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO MODELO DE TEMPO INTEGRAL (JORNADA DE 9 HORAS)	49
6. A INVISIBILIDADE DA FILOSOFIA NA NOVA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: UMA ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR (RECAL 2023/2024).....	53
6.1. Da obrigatoriedade ao enfraquecimento: filosofia e os itinerários formativos no novo ensino médio	54
6.2. Reflexões sobre currículo e prática docente no Programa Alagoano de Educação Integral	57

7. DISTRIBUIÇÃO E CONDIÇÃO CONTRATUAL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ: ANÁLISE DA REDE PÚBLICA	65
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	75

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora de Filosofia teve início ainda durante a graduação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), quando comecei a lecionar em escolas privadas. Posteriormente, atuei também em escolas públicas de ensino médio regular, o que me proporcionou contato direto com diversas realidades educacionais. Com a entrada nas escolas de tempo integral da rede pública estadual, aprofundi minha imersão nos desafios específicos da jornada ampliada de 9 horas diárias, o que motivou a escolha do objeto desta pesquisa. Vivenciar na prática as limitações e possibilidades do ensino de Filosofia nesse contexto me levou a investigar os impactos dessa organização do tempo escolar sobre a prática docente e o aprendizado dos estudantes.

O ensino médio integral no Brasil tem como objetivo ampliar a formação dos estudantes, proporcionando uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos técnicos, estimulando o desenvolvimento ético, crítico e cidadão. No entanto, a ampliação da jornada para 9 horas diárias não tem refletido, de maneira proporcional, na valorização da Filosofia, disciplina reconhecida por sua relevância para o pensamento crítico e a reflexão ética. A carga horária da disciplina permanece limitada, muitas vezes a apenas um período semanal, dificultando a construção de práticas pedagógicas consistentes e aprofundadas. Esta situação é ainda mais delicada em Alagoas, onde a reforma do Ensino Médio, ao priorizar itinerários formativos e áreas técnicas, resulta na exclusão parcial da Filosofia, especialmente na terceira série do ensino médio integral, contribuindo para a sua invisibilidade curricular e precarização da prática docente.

Nesse cenário, os professores de Filosofia enfrentam múltiplos desafios para organizar seu trabalho pedagógico, conciliando a carga horária reduzida com as demandas ampliadas da jornada escolar. Além disso, fatores externos, como as condições socioeconômicas dos estudantes, que frequentemente precisam conciliar os estudos com a necessidade de contribuir para a renda familiar, influenciam negativamente o engajamento e a permanência na escola, aumentando as dificuldades do processo ensino e aprendizagem. Frente a esses obstáculos, alguns docentes têm buscado estratégias inovadoras, como a utilização dos Laboratórios de Iniciativas Sociais, que funcionam como espaços de extensão das aulas e possibilitam a conexão da reflexão filosófica com práticas concretas de cidadania, ética e criatividade, ampliando o horizonte formativo para além do ambiente tradicional da sala de aula.

Diante desse contexto, o objeto desta pesquisa é o ensino de Filosofia e a prática docente em escolas públicas de ensino médio integral em Alagoas, com foco nos impactos da jornada de 9 horas na organização do trabalho pedagógico e no aprendizado dos estudantes. A questão central que norteia este estudo é: quais os desafios enfrentados pelos professores de Filosofia para promover práticas pedagógicas significativas em escolas de ensino médio integral em Alagoas, considerando a carga horária limitada da disciplina e as exigências do modelo de tempo ampliado?

Parte-se da hipótese de que há uma desconexão entre os objetivos de uma formação integral e as condições reais do ensino de Filosofia, resultando na precarização da prática docente, na desvalorização da disciplina e na fragilização do aprendizado significativo dos estudantes. Pressupõe-se que os professores enfrentam obstáculos curriculares, estruturais e subjetivos, relacionados à motivação, autonomia pedagógica e reconhecimento institucional, o que dificulta a realização plena de uma educação mais eficaz e promissora.

O objetivo geral desta análise dissertativa é compreender os desafios e as possibilidades da prática docente em Filosofia no contexto das escolas de ensino médio integral em Alagoas, à luz da jornada ampliada e das configurações curriculares vigentes. Especificamente, busca-se analisar os efeitos da jornada de 9 horas na organização do trabalho pedagógico dos professores de Filosofia; investigar as influências da carga horária limitada e da nova matriz curricular no ensino da disciplina; identificar estratégias pedagógicas adotadas para estimular o pensamento crítico, a formação ética e o engajamento dos estudantes; avaliar o papel dos Laboratórios de Iniciativas Sociais como extensão das práticas pedagógicas e refletir sobre os impactos das condições socioeconômicas e do modelo de ensino integral na motivação e autonomia dos docentes.

A pesquisa adota uma metodologia mista, com ênfase qualitativa. Inicialmente, realiza-se uma análise documental das diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio, da matriz curricular da rede estadual de Alagoas (RECAL) e dos documentos institucionais do Programa de Ensino Médio Integral, para compreender o contexto oficial das políticas educacionais e as implicações para o ensino da Filosofia. Complementarmente, realiza-se uma revisão bibliográfica centrada em autores que discutem a prática docente, a formação do professor de Filosofia, os desafios do ensino integral e os fundamentos da educação filosófica, com destaque para as dimensões ética e cidadã.

Na etapa empírica, será conduzido observações de práticas pedagógicas em sala de aula, em uma escola pública de ensino médio integral de Maceió com jornada de 9 horas, com o intuito de levantar informações quantitativas sobre carga horária, organização do trabalho e estratégias pedagógicas, com ênfase na utilização dos Laboratórios de Iniciativas Sociais como possível extensão para complementação das aulas de filosofia e para aprofundar aspectos subjetivos como motivação, autonomia e percepções dos desafios enfrentados.

A análise dos dados qualitativos seguirá procedimentos de categorização temática, enquanto os dados quantitativos serão submetidos à análise descritiva, buscando integrar essas dimensões para uma compreensão ampla e aprofundada da realidade investigada.

O referencial teórico apoia-se em autores como Menezes e Matias, que exploram as (des)motivações e as condições de trabalho dos professores na educação básica; Mattos e Gallo, que destacam a Filosofia como campo formador do pensamento crítico e cidadão; e Kohan, que contribui com reflexões sobre o ensino da Filosofia e a formação ética, especialmente em contextos de ensino integral. Também são consideradas análises críticas das políticas educacionais, especialmente da Reforma do Ensino Médio e suas consequências para a disciplina de Filosofia. Por fim, a literatura referente aos Laboratórios de Iniciativas Sociais oferece suporte teórico-prático para compreender as possibilidades ampliadas de atuação pedagógica neste espaço de extensão.

Essa investigação pretende, assim, dar voz às experiências dos professores da rede pública de Alagoas, refletindo sobre os desafios e apontando caminhos para o fortalecimento do ensino de Filosofia nas escolas de tempo integral, reafirmando sua importância para uma atitude responsável, questionadora e participativa dos estudantes em um cenário educacional marcado por transformações e desafios.

2. CONTEXTOS DE PRECARIZAÇÃO E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

A divisão do trabalho ao longo da história desempenhou um papel central na organização das profissões e na definição das condições de trabalho. Essas funções, fundamentais para a estruturação social e econômica, não são apenas ocupacionais, mas refletem também os sistemas sociais e produtivos em que estão inseridas. No caso da profissão docente, sua precarização no Brasil é um fenômeno que emerge das

transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pela lógica do capitalismo contemporâneo. Vale ressaltar os impactos dessa precarização, considerando as reformas trabalhistas, o uso de tecnologias no ensino, a redução da autonomia docente e as consequências dessas mudanças para a qualidade da educação.

Os desafios enfrentados pelos professores, especialmente na educação básica, incluem desde baixas remunerações e condições instáveis de trabalho até o desgaste emocional gerado por um sistema que reduz a profissão a uma função técnica e controlada. Segundo os dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), foi realizada uma pesquisa do Ipec e foi revelado que 71% dos professores estão estressados pelo excesso de trabalho, e muitos consideram o apoio psicológico mais urgente até do que o aumento salarial. Isso mostra que o problema não é apenas financeiro, mas envolve o desgaste emocional causado pelas condições precárias de ensino. Além disso, a falta de estrutura não é o único problema. O desrespeito ao professor tem se tornado cada vez mais comum. A ideia de que educadores deveriam ser tratados com o mesmo respeito que os pais dentro de casa parece ter se perdido. A polarização política piorou esse cenário, tornando os professores alvos de ataques e desvalorização social. Isso contribui para o adoecimento da categoria, como mostrado por pesquisas que indicam um aumento no número de professores com problemas de saúde mental.

Outro grande risco apontado no texto é o possível apagão de professores. A média de idade dos docentes está acima dos 50 anos e o número de jovens entrando na carreira caiu drasticamente. Se essa tendência continuar, o Brasil pode enfrentar um déficit de 235 mil professores até 2040. Isso significa que, se nada for feito para melhorar as condições de trabalho e tornar a profissão mais atrativa, o ensino público sofrerá um impacto muito grave.

O problema da desvalorização docente não diz respeito apenas aos professores, mas à sociedade como um todo. O Estado, as famílias e os próprios educadores precisam se envolver na busca por soluções que garantam melhores condições de trabalho, respeito e reconhecimento para aqueles que têm a missão de formar as próximas gerações.

A profissionalização docente exige a compreensão de que não se trata apenas de ofertar cursos de formação, mas de construir um projeto articulado que integre formação

inicial, formação permanente e condições concretas de valorização profissional. A perspectiva defendida por Helena Freitas (2007, p.1204) quando fala de uma “concepção sócio-histórica da docência, ou seja, que entende o professor como um sujeito histórico, inserido em um contexto social, político e econômico que influencia diretamente sua formação, atuação e valorização, ela defende que a profissionalização do educador não pode ser vista de forma fragmentada ou meramente técnica, mas precisa estar ancorada em uma política integrada e ampla que contemple a formação inicial com qualidade, voltada para uma compreensão crítica da realidade educacional; A formação continuada, entendida como um direito do professor e uma exigência para o fortalecimento da prática pedagógica; A garantia de condições dignas de trabalho, com salários adequados, carreira estruturada, infraestrutura e tempo para estudo e planejamento”. Além disso, ela enfatiza que essas demandas fazem parte de uma luta histórica dos educadores, mas que sua efetivação é dificultada por um sistema social desigual, marcado por políticas neoliberais, cortes de investimentos públicos e uma lógica de exclusão própria do capitalismo.

Portanto, sua perspectiva aponta para a necessidade de ações estruturantes e políticas públicas de longo prazo, que reconheçam o papel central do professor e rompam com a lógica da precarização e desvalorização da educação. Tais circunstâncias contribuem para o desinteresse de muitos jovens em seguir a carreira docente, inclusive daqueles que poderiam, ainda durante o ensino médio ou na universidade, se engajar na formação de futuros educadores. As diretrizes voltadas à formação docente têm estabelecido trajetórias distintas de qualificação e ingresso na profissão, em vez de promoverem equidade entre os diferentes contextos formativos.

É evidente que tais medidas não podem ser pensadas isoladamente, pois a qualidade do trabalho docente está diretamente ligada à estabilidade na carreira, à remuneração justa e ao reconhecimento social da função do educador. No entanto, a implementação de políticas nesse sentido enfrenta entraves profundos, uma vez que se insere em um contexto socioeconômico historicamente excludente, onde a educação pública tem sido alvo de negligência sistemática. As dificuldades enfrentadas pela docência não são apenas reflexos da falta de investimentos, mas também da permanência de uma lógica que desconsidera a centralidade do professor no processo educativo. A superação desses desafios, portanto, requer mais do que ações pontuais:

exige um compromisso político com a transformação das estruturas que sustentam a precarização do trabalho docente.

As transformações recentes nas políticas educacionais evidenciam uma tendência preocupante: a adoção crescente de modelos de gestão baseados na lógica empresarial, que passam a ditar os rumos da escola pública. Essa racionalidade instrumental prioriza a mensuração de resultados, a padronização dos processos de ensino e o controle do trabalho docente por meio de avaliações externas e metas de desempenho. Nesse contexto, o professor é gradualmente deslocado de seu papel de agente formador para o de mero executor de tarefas previamente definidas por instâncias externas à escola.

O avanço dessa perspectiva tecnocrática tem sido favorecido pela atuação de organizações privadas e organismos multilaterais que influenciam diretamente a formulação das políticas públicas. Essa interferência tem promovido uma despolitização do debate educacional, esvaziando o potencial emancipador da escola pública e submetendo-a aos interesses do mercado. Tal movimento contribui para a intensificação da precarização das condições de trabalho docente e para o agravamento das desigualdades educacionais, sobretudo nas escolas localizadas em territórios marcados pela vulnerabilidade social. Freitas (2015, p. 1090) alerta que esse modelo reformador empresarial impõe “um conjunto de políticas e práticas educacionais que deslocam o foco pedagógico para formas de controle gerencial sobre o processo educativo”, comprometendo a autonomia do professor e desconsiderando os saberes construídos no cotidiano escolar. Em oposição a essa lógica, o autor defende uma política educacional que valorize o trabalho docente, promova a participação democrática na escola e reconheça a educação como direito social, e não como serviço regulado pelo mercado.

A centralidade da avaliação no processo pedagógico não é uma escolha meramente técnica ou objetiva, mas sim uma estratégia para controlar a formação dos estudantes, especialmente no que tange à maneira como eles se relacionam com as contradições sociais ao seu redor. Ao separar o ensino da realidade social vivida pelos alunos, a escola busca, de forma implícita, fornecer respostas prontas para questões que eles deveriam, por si mesmos, investigar e compreender. Essa separação visa, portanto, evitar que a juventude construa sua própria interpretação da sociedade, livre da influência dos interesses dominantes. Ao longo da história, a escola sempre foi um

campo de disputas ideológicas, em que diferentes visões sobre o papel da educação se confrontam.

Atualmente, essa disputa se intensifica com a adoção de práticas de avaliação externa que assumem uma função central na organização da educação. Os reformadores empresariais ampliaram a utilização da avaliação como um mecanismo de controle, não apenas sobre o aprendizado dos estudantes, mas também sobre o processo pedagógico como um todo. A padronização das práticas educativas, promovida por essas avaliações, permite que o controle sobre a cultura escolar se fortaleça, impondo uma lógica uniformizadora que redefine as práticas pedagógicas, os currículos e, até mesmo, as formas de organização da escola. Dessa maneira, a avaliação externa deixa de ser um simples instrumento de medição e se torna uma ferramenta de conformação do sistema educacional, moldando o cotidiano escolar de acordo com parâmetros que atendem a interesses externos e mercadológicos. Como destacam os autores, a avaliação externa tem assumido um papel central no fortalecimento do controle sobre o processo pedagógico, estabelecendo uma padronização que reconfigura o cotidiano escolar (Freitas, 2015, p. 1093).

Essa lógica de controle e padronização, ao invés de promover uma educação plural e democrática, resulta em um processo de despolitização do ensino, uma vez que limita as possibilidades de reflexão crítica e participação dos educadores e educandos. Ao reduzir a complexidade do ensino a métricas de desempenho, essas reformas ignoram a diversidade cultural e social dos alunos, reforçando desigualdades educacionais e aprofundando a fragmentação do processo formativo. A verdadeira função da escola, enquanto espaço de construção de conhecimento crítico e de formação cidadã, é comprometida pela imposição de um modelo que vê a educação como produto a ser medido, ao invés de um direito social que deve ser vivido e construído coletivamente.

É relevante destacar a análise de Kuenzer, que aborda a formação de professores para o ensino médio. A autora aponta que os problemas históricos da formação docente permanecem presentes, e, ao mesmo tempo, surgem novos desafios, especialmente no contexto das reformas educacionais recentes. Kuenzer enfatiza que, embora as políticas de formação continuada sejam necessárias, elas por si só não são suficientes para superar as questões estruturais da educação. Para a autora, a solução para a crise educacional está intimamente ligada à mudança das condições materiais do trabalho

docente, que envolvem a melhoria das condições de ensino, o aumento da valorização profissional e a redução das desigualdades na formação dos professores, especialmente no ensino médio (Kuenzer, 2011, p. 12).

Essa crítica de Kuenzer encontra ressonância nas ideias de Helena Freitas, que também aponta como as políticas neoliberais de gestão da educação têm contribuído para a desvalorização da profissão docente. Ambas as autoras concordam que a falta de uma formação adequada, combinada com as condições de trabalho precárias, limita a atuação autônoma e crítica dos professores. Kuenzer argumenta que a formação docente precisa ser mais do que técnica, devendo estar conectada às realidades concretas das escolas e à própria prática pedagógica. Para ela, a formação não pode ser vista como um processo isolado, mas como uma construção contínua e articulada com as condições de trabalho dos educadores (Kuenzer, 2011, p. 15).

Além disso, a crítica de Kuenzer se alinha com a de Luiz Carlos Freitas no sentido de que a solução para os problemas educacionais não pode se restringir à aplicação de medidas superficiais ou tecnocráticas, como as avaliações externas padronizadas. Essas avaliações, conforme analisado por Freitas, acabam reforçando um modelo de ensino que privilegia resultados imediatos e perceptíveis, em detrimento de uma educação reflexiva e emancipadora. Nesse sentido, tanto Freitas quanto Kuenzer defendem uma política educacional mais ampla, que compreenda as especificidades do trabalho docente e que promova uma formação de qualidade, voltada para a transformação social e para a promoção de uma educação democrática.

Kuenzer, portanto, contribui para a compreensão de que a formação docente deve ser entendida como um processo coletivo, crítico e articulado às condições materiais e sociais da realidade educacional. A autora defende a necessidade de uma reestruturação nas políticas educacionais, para que estas se tornem mais inclusivas e comprometidas com a valorização do professor e o fortalecimento da escola pública. Como afirmado por Kuenzer (2011, p. 17), a formação de professores deve ser uma construção coletiva e crítica, que se articule com as condições de trabalho e com as necessidades de uma educação emancipadora, voltada para a transformação social.

A profissionalização está intrinsecamente ligada à aquisição de conhecimentos especializados, autonomia e responsabilidade, que refletem o compromisso com a competência e a confiança. Sella (2006, p. 20) aponta que os indivíduos interagem, por

meio das profissões, vinculam-se entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e tornam-se socialmente produtivos. No entanto, o trabalho docente no Brasil tem sido caracterizado por um processo crescente de precarização, intensificado pelas reformas trabalhistas e pela falta de políticas de valorização da educação.

A Reforma Trabalhista de 2017 (Lei nº 13.467/2017) ilustra esse cenário ao flexibilizar os direitos dos trabalhadores, diminuindo garantias de estabilidade e proteção social. Como resultado, professores da educação básica enfrentam condições adversas, incluindo baixos salários e contratos temporários. Braverman (1981, p. 235) ressalta que a desqualificação do trabalho docente deve ser entendida como uma perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente e pelas formas de descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo.

As inovações tecnológicas, especialmente durante a pandemia de COVID-19, exacerbaram esses desafios. A transição para o ensino remoto revelou desigualdades no acesso à tecnologia e exigiu adaptações rápidas por parte dos professores, muitas vezes sem o suporte adequado. Junqueira (2020) afirma que as inovações tecnológicas, sem a infraestrutura necessária, contribuem para um ciclo de desmotivação e desgaste profissional, afetando tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos docentes. Essa realidade reforça o impacto negativo da precarização nas condições de trabalho e na motivação dos professores. Charlot (2013, p. 64) destaca ainda no que se refere a transformação identitária do professor, que, de executor de normas, passou a ser visto como solucionador de problemas. Segundo ele, a injunção passou a ser: faça o que quiser, mas resolva aquele problema. Essa exigência, aliada à responsabilização pelo fracasso dos alunos, amplifica o desgaste emocional e profissional, criando um ambiente de pressão constante.

Outro aspecto relevante é a exclusão progressiva de disciplinas como Filosofia e Sociologia dos currículos escolares. Essa tendência, voltada para atender às demandas do mercado, compromete a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sociedade. Como destaca Oliveira (2013, p. 84), a educação brasileira ora atendeu aos interesses da elite, ora foi utilizada para “cultivar as coisas do espírito”, e, em outros momentos, foi “democratizada” para se adequar à economia globalizada. Esse histórico reflete tensões que dificultam o pleno reconhecimento da docência como uma profissão autônoma.

Refletindo sobre os processos que moldam o exercício da docência, Nóvoa (2003, p. 25) defende que a regulação das práticas pedagógicas deve ser realizada dentro da própria categoria docente, com o suporte de políticas que valorizem a criatividade e a autonomia dos professores. Ceriato (2016, p. 274) complementa que a presença do Estado na educação é essencial, mas precisa ser equilibrada, respeitando a capacidade dos professores de adaptar suas práticas às necessidades específicas de seus alunos.

A precarização da profissão docente no Brasil é resultado de um processo histórico e estrutural que reflete as transformações nas relações de trabalho e no papel do Estado na educação. As reformas trabalhistas, o avanço das tecnologias e a reestruturação curricular evidenciam uma desvalorização progressiva do trabalho docente, comprometendo a autonomia, a motivação e a qualidade do ensino.

Esse cenário exige uma nova perspectiva sobre a docência, reconhecendo-a como uma profissão essencial para a transformação social. Para tanto, é fundamental implementar políticas que assegurem condições dignas de trabalho, respeitem a autonomia pedagógica dos professores e valorizem sua formação contínua. A superação dos desafios impostos pela precarização depende de um compromisso coletivo com a educação como pilar para a construção de uma sociedade mais justa e crítica.

2.1. (Des)Motivações e seus reflexos nas ações educativas dos professores de filosofia no contexto escolar

A desvalorização da profissão docente no Brasil reflete uma série de falhas estruturais e falta de investimentos em áreas essenciais para a melhoria das condições de trabalho dos professores. As políticas públicas que deveriam apoiar a educação ainda falham em não promover, de forma digna e prioritária, uma valorização efetiva da carreira docente, especialmente em termos de salários dignos, formação continuada e condições de trabalho adequadas, ¹além disso, prevê direitos e deveres, mas sua aplicação prática muitas vezes é negligenciada, especialmente nas esferas municipais e

¹Por exemplo, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleça o direito à valorização dos profissionais da educação por meio de formação continuada e condições adequadas de trabalho, na prática, observa-se que muitos municípios e estados não implementam políticas públicas efetivas nesse sentido. A ausência de investimentos em formação, infraestrutura escolar e planejamento pedagógico coletivo reflete essa negligência. Ver: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 maio 2025.

estaduais. A falta de cumprimento dessas políticas contribui para a precarização das condições de trabalho, com professores sobrecarregados, enfrentando turmas numerosas e infraestrutura deficiente.

A formação continuada dos professores, que deveria ser parte integrante da carreira docente, também não recebe o devido apoio institucional. Existem poucos programas que possibilitam o aperfeiçoamento dos professores ao longo de sua trajetória, e aqueles que existem nem sempre são bem implementados ou acessíveis, o que impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes.

A desvalorização docente gera inúmeros fatores que refletem diretamente na qualidade do ensino e no futuro dos alunos, perpetuando um sistema educacional falido e desmotivado, trazendo um impacto negativo na relação entre ensino e aprendizagem. É possível evidenciar as possíveis consequências prejudiciais do desprezo na docência de Filosofia. Contudo, vale salientar como esses profissionais se formam no curso superior e como acontecem as práticas dos estágios supervisionados. Conforme Carneiro:

O estágio é a hora de começarmos a pensar em nossas metodologias de ensino, utilizamos a palavra metodologia no plural com o intuito de ressaltar que o professor não deve utilizar apenas de uma só metodologia em suas aulas, pois se observa que muitos professores adotam apenas uma única metodologia para o ano inteiro (Carneiro, 2020, p. 10).

Dessa forma, não é possível cultivar entusiasmo com as aulas, principalmente de Filosofia, que requer um certo percurso, um pouco mais complexo, sendo experimentada com as vivências, as relações de afeto, amizade, contato com a arte, criando experiências das filosofias. Carneiro ainda afirma:

Acreditamos no trabalho docente como um trabalho coletivo, conjunto, de professores e alunos. Portanto, o ensino de Filosofia, e mais especificamente o Estágio Supervisionado, acrescenta a ideia de que não se pode dar tratamento igual a desiguais, pois o ensinar enquanto atividade laboral e intelectual é em sua essência uma atividade temporal do aqui e agora, no sentido de que a aula de hoje jamais será igual à aula de amanhã, assim como as observações no estágio de hoje jamais serão as mesmas observações de amanhã, ou seja, a cada dia damos novos significados a novas observações e aprendizados (Carneiro, 2020, p. 10-11).

Por conseguinte, há um comportamento cultural em reproduzir os mesmos modelos ensinados nos cursos de licenciatura, muitas vezes de baixa qualidade. Professores que não sabem por que, para que, e como ensinar Filosofia, comprometem o

compromisso eficaz no processo transformador da educação.

Não há conhecimento que não transforme vidas e, sendo devidamente utilizado, tem uma relevância social para a construção de um mundo melhor. Nesse caso, ele se processa na complexidade subjetiva de cada indivíduo, no compromisso de sua partilha coletiva. Sua veracidade tem seu significado concreto se estiver a serviço da humanidade. Pensando assim, com o conhecimento apreendido, pode-se criar meios pelos quais a ciência e as artes se reafirmem, dando sentido à existência da natureza humana.

A profissão docente é a maior conquista de uma nação. Enquanto o tratamento da educação for apenas superficial e baseado em discursos demagógicos da política neoliberal, onde cada vez mais é assolada no cenário educacional brasileiro sem ser de fato efetivamente aplicada na prática como uma educação transformadora que atenda às necessidades socioculturais de um povo, a luta pelo reconhecimento e valorização dos profissionais da educação não ocorrerá (principalmente professores de Filosofia e Sociologia). Apenas a lealdade de alguns, por ser fiel à militância dos direitos da categoria.

Analisa-se como a desvalorização da profissão docente — especialmente no caso do professor de Filosofia — repercute nas (des)motivações que atravessam as práticas pedagógicas, suscitando reflexões sobre a qualidade do ensino dessa disciplina. Como destaca Nascimento:

A desvalorização da carreira do professor no Brasil faz com que uma parcela significativa da sociedade despreze a função docente, posicionando-a como uma profissão de segundo nível, destinada àqueles que não conseguem lograr êxito nas carreiras com maior valorização salarial. Além disso, por mais que haja o respeito à profissão docente, uma parcela significativa da sociedade a despreza, principalmente se for feita a comparação com outras carreiras profissionais, como a Medicina e o Direito (Nascimento, 2018, p. 326).

Não se entende uma profissão que não seja organizada com base num corpo específico de conhecimentos. Sendo assim, a especificidade faz criar sua própria identidade, um conjunto de valores éticos/morais, um saber pedagógico quanto à sua prática na sala de aula. Se não houver ações bem estruturadas por segmentos das esferas públicas governamentais (Federal, Estadual e Municipal), os desafios e a precarização do ensino conduzirão a uma deterioração quase irreversível, perdendo elementos fundamentais para o fortalecimento da profissão docente e, conseqüentemente, será

refletido no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda nessa linha de raciocínio, essa desvalorização pode refletir-se em condições de trabalho menos favoráveis, falta de reconhecimento e recursos inadequados, o que pode afetar a qualidade do ensino da disciplina. Professores desmotivados podem ter dificuldades em engajar os alunos, comprometendo a experiência educacional. Podem trazer ou desencadear problemas de saúde, afetando consideravelmente sua realização pessoal e seu desempenho em sala de aula, levando a um comprometimento maior nas práticas pedagógicas. Segundo Gomes:

O docente se divide entre o papel de transmissor de conhecimento, animador, formador ou até mesmo de gestor e investigador. No exercício da profissão, por um lado, o professor exige muito de si, o que pode levar ao desgaste e esgotamento. Por outro lado, a valorização profissional, o plano de carreira, e o desdobrar-se em várias escolas – ou outras atividades – também contribui no desgaste físico e psíquico. Ao final, resta a responsabilidade social pelo sucesso ou pelo fracasso escolar do aluno (Gomes, 2020, p. 08).

O professor desempenha um papel essencial no processo educacional, sendo peça-chave na formação dos cidadãos por meio da escolarização. Contudo, ele também é uma pessoa com emoções que se conecta e, muitas vezes, se confronta com as dos alunos no ambiente da sala de aula. A busca por maior visibilidade acaba, muitas vezes, caminhando para um desmoronamento em seu conjunto, causando baixo desempenho em suas aulas e até conflitos nas relações pessoais.

A questão levanta a necessidade de considerar e abordar esses desafios, para garantir uma educação de qualidade na disciplina de Filosofia, no contexto do currículo do ensino médio. A percepção de “irrelevância” da Filosofia no ensino médio é refletida por vários fatores que dificultam sua autonomia, suas razões na formação ética, cidadã e senso crítico do estudante. Por exemplo, no sistema educacional brasileiro, há uma ênfase de maior impacto em disciplinas consideradas mais importantes na formação do discente, como as “instrumentais”, “práticas”, de áreas da natureza, línguas e matemática, muitas vezes em detrimento das disciplinas humanísticas, como a Filosofia.

A pressão por resultados práticos imediatos leva a sociedade a valorizar resultados que atendam ao mercado econômico do neoliberalismo. A Filosofia é, por vezes, vista como uma disciplina mais no campo teórico e abstrato, difícil de compreender, cujos benefícios podem não ser percebidos imediatamente e não ter valor de compra do ponto de vista do capital.

O desconhecimento da importância filosófica pode resultar em falta de compreensão sobre como os princípios filosóficos podem ser aplicados na vida cotidiana e na resolução de problemas práticos. A falta de clareza sobre a relevância prática da Filosofia pode levar à sua subestimação e aos desafios de ensino e avaliação.

O envolvimento do pensamento crítico muitas vezes é fundamental, assim como a presença de habilidades filosóficas, argumentação e análise conceitual, que podem ser mais difíceis de avaliar de maneira objetiva. Com uma visão reducionista da educação, alguns sistemas educacionais podem adotar uma abordagem mais utilitarista, focando apenas em preparar os alunos para o mercado de trabalho, o que pode levar à subalternização das disciplinas que não têm uma aplicação direta no mercado. Além disso, os desafios na formação de professores em Filosofia podem ser limitados, levando a grandes impactos negativos e comprometendo a qualidade do ensino da disciplina.

Sabemos que o desenvolvimento do país está diretamente ligado à qualidade da educação e ao reconhecimento dos professores. Para o Brasil melhorar a qualidade de vida de sua população, é essencial investir em uma educação de qualidade verdadeiramente eficaz, que dê condições para a execução da profissão docente, equiparando todos os componentes curriculares, valorizando e apoiando os profissionais de humanas, principalmente de Filosofia e Sociologia.

Os desafios enfrentados pela docência em Filosofia, que vão desde a desvalorização profissional até os impactos negativos da falta de recursos e reconhecimento no ensino dessa disciplina, a deterioração das condições laborais e a ênfase em áreas de conhecimentos voltadas ao mercado neoliberal, reforçam a percepção de que essa situação exige mudanças. Essas mudanças são possíveis apenas por meio de um compromisso efetivo do poder público, com políticas educacionais eficazes que reconheçam o valor do ensino filosófico e o seu impacto na formação integral do ser humano.

Essa visão deve ser central na revalorização da Filosofia e, mais amplamente, de todas as disciplinas que contribuem para a formação crítica e transformadora dos alunos.

2.2. Ensino de filosofia: entre a motivação, a realidade e a autonomia docente

A motivação é frequentemente compreendida como uma predisposição interna que leva o indivíduo a se dedicar a uma atividade com envolvimento e propósito. No

campo educacional, especialmente no ensino de Filosofia, essa motivação está estreitamente relacionada ao compromisso com a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de questionar e interpretar o mundo que os cerca. Conforme observa Paulo Freire (1996, p. 20), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Esse entendimento exige que o professor ultrapasse a zona de conforto e enfrente os desafios do desconhecimento com determinação e abertura. Freire complementa sua visão ao afirmar:

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temor de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (Freire, 1996, p. 26).

Essa perspectiva amplia a responsabilidade do professor, ressaltando a necessidade de um ensino que fomente a autonomia intelectual, tanto do educador quanto dos alunos. Contudo, a motivação, isoladamente, não basta para sustentar o trabalho docente frente às adversidades da realidade escolar. Muitos professores de Filosofia enfrentam condições que desafiam sua motivação inicial, dificultando a implementação de práticas pedagógicas que promovam a construção real da independência intelectual e da capacidade de análise. Nesse contexto, a prática pedagógica requer não apenas paixão e propósito, mas também resiliência, ética, formação continuada e estratégias que integrem o ideal pedagógico à complexidade cotidiana.

Freire (1996) sublinha a centralidade da ética no exercício da docência, argumentando que a prática educativa, como atividade formadora, deve estar profundamente alicerçada em princípios éticos. Ele afirma que tanto educadores quanto educandos são responsáveis por essa ética, que deve transcender uma moral limitada aos interesses do mercado. O autor enfatiza: Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano [...] (Freire, 1996, p. 9).

No ensino de Filosofia, o papel do professor é decisivo na formação ética e crítica dos estudantes, incentivando reflexões sobre valores, normas e realidades sociais. A Filosofia, como disciplina, convida os alunos a pensar de forma independente, e,

nesse contexto, a ética defendida por Paulo Freire – voltada para a dignidade humana, justiça e liberdade – deve ser aplicada na prática docente. Mais do que transmitir informações, o professor de Filosofia atua como um mediador, ajudando os estudantes a desenvolverem o juízo autônomo e atitude investigativa. Freire também alerta para a lógica mercadológica que reduz a educação a um produto, uma crítica particularmente pertinente ao ensino de Filosofia, frequentemente marginalizado nas escolas. O docente, ao resistir a essa desvalorização, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação libertadora, que capacite os alunos a compreenderem e questionar o mundo de maneira ampla e crítica.

Nem todos os professores ingressam na docência por motivação. Muitos enfrentam desafios estruturais que limitam sua atuação, como as condições precárias de trabalho, a marginalização da Filosofia no currículo escolar e a invisibilidade da disciplina nas políticas educacionais. Diante desse cenário, a busca pela autonomia docente emerge como um componente essencial na prática pedagógica. Autonomia, aqui, refere-se à capacidade de exercer a profissão com discernimento, criatividade e liberdade intelectual, permitindo aos professores superarem os desafios impostos pela estrutura estatal e ressignificar suas práticas pedagógicas.

Isso nos leva a questões fundamentais: como os professores que não possuem uma identificação inicial com a motivação vivenciam o ensino de Filosofia? Quais são os desafios específicos enfrentados para superar a desconexão inicial com a disciplina? Além disso, de que maneira as condições de trabalho, a desvalorização da Filosofia no currículo e a falta de apoio pedagógico afetam tanto os docentes motivados quanto os que ingressaram na profissão por outras razões?

Os professores que não se identificam plenamente com a Filosofia frequentemente demonstram dificuldades em conectar-se com os conteúdos e com as práticas pedagógicas. Essa desconexão pode resultar em aulas mecânicas, pouco envolventes e distantes dos objetivos reflexivos da disciplina. Entre os principais desafios enfrentados estão a falta de formação adequada, a resistência aos conteúdos filosóficos e a ausência de estratégias didáticas específicas. Esses fatores contribuem para um ensino menos eficaz, limitando o engajamento dos alunos.

As dificuldades estruturais, como as condições de trabalho adversas e a falta de suporte pedagógico, impactam negativamente tanto sejam os que demonstram entusiasmo pela docência ou sejam os que nela ingressaram por necessidade ou acaso.

Essas barreiras prejudicam a motivação dos docentes, enfraquecem a eficácia do ensino e dificultam o envolvimento dos estudantes com a Filosofia. Superar esses desafios exige políticas educacionais que priorizem a valorização da disciplina, fortaleçam a formação pedagógica e promovam apoio contínuo aos professores.

Além disso, é fundamental reconhecer que a concepção de motivação não abrange toda a diversidade de experiências docentes. Enquanto alguns professores ingressam na carreira movidos por um desejo profundo de ensinar e inspirar reflexões críticas, outros buscam à docência por razões como estabilidade profissional ou redistribuição de disciplinas. Esse panorama evidencia a complexidade do ensino de Filosofia, especialmente quando a motivação se confronta com os desafios da realidade profissional. Entre esses desafios destacam-se a precarização do trabalho docente, a redução da presença da Filosofia no currículo e a negligência da disciplina nas estratégias educacionais contemporâneas.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua, sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha (Brasil, 2006, p. 36).

Seguindo essa linha de raciocínio, a formação continuada não deve ser vista como um complemento, mas como um elemento estruturante para o impacto significativo da Filosofia no ensino médio. É por meio dela que os professores podem atualizar-se quanto às demandas pedagógicas, dialogar com outros educadores e reconfigurar suas práticas para atender às necessidades específicas dos alunos.

Ademais, a falta de formação específica, seja inicial ou continuada, tende a enfraquecer a essência da Filosofia enquanto disciplina questionadora e fundamentada. Sem um embasamento sólido, o risco de transformar o ensino de Filosofia em uma prática superficial ou mecanizada é elevado. Essa abordagem limita o potencial da disciplina e contribui para sua desvalorização pelos próprios estudantes, que não reconhecem sua relevância nos contextos pessoais e sociais.

Portanto, a inclusão da Filosofia no currículo escolar requer políticas educacionais comprometidas com a qualificação docente. É imperativo oferecer oportunidades regulares de formação, valorizar os professores como protagonistas no

processo educativo e criar condições para que a Filosofia se consolide como espaço de transformação do pensamento e do exercício da cidadania. Somente assim sua presença no ensino médio deixará de ser ilusória, tornando-se uma experiência verdadeiramente significativa e transformadora.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA JORNADA DE 9 HORAS NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS

A implementação do modelo de Ensino Médio de Tempo Integral em Alagoas, com jornada diária de 9 horas, tem transformado as dinâmicas escolares, interferindo diretamente na organização do trabalho docente. Tal ampliação da carga horária, embora prometa um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, impõe desafios específicos aos professores — especialmente aos que lecionam disciplinas como Filosofia, tradicionalmente silenciadas nas matrizes curriculares.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes diz respeito à distribuição da carga horária. Apesar da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, a carga horária destinada à Filosofia, na maioria das instituições, permanece restrita a um único tempo semanal, o que dificulta a construção de sequências didáticas consistentes, o aprofundamento teórico e a articulação da disciplina com os projetos integradores e os componentes eletivos. Isso gera um sentimento de invisibilidade curricular e desvalorização da disciplina, o que pode afetar diretamente o engajamento do professor. Outro entrave refere-se à intensificação do trabalho docente. A ampliação da jornada estudantil demanda o planejamento de atividades diversificadas e integradas, exigindo que o professor de Filosofia atue não apenas em sua disciplina, mas também em projetos interdisciplinares e ações formativas da escola. Entretanto, muitas vezes, essa atuação ocorre sem formação específica para tal função e sem condições adequadas de trabalho, o que contribui para o adoecimento e para a desmotivação docente.

Além disso, a realidade social de parte dos estudantes da rede pública estadual de Alagoas — marcada por vulnerabilidades econômicas, trabalho precoce e responsabilidades familiares — impacta diretamente no aproveitamento do modelo de tempo integral. Muitos alunos, embora permaneçam fisicamente na escola, enfrentam dificuldades para manter a atenção, a motivação e o engajamento nas atividades, o que desafia o professor a adaptar constantemente suas estratégias pedagógicas, muitas vezes sem o suporte necessário.

Entretanto, o modelo de tempo integral também oferece possibilidades que, se bem exploradas, podem contribuir para a valorização da prática docente e o fortalecimento do ensino de Filosofia. A ampliação da jornada permite, em tese, a criação de espaços interdisciplinares e dialógicos, nos quais o pensamento filosófico pode ser trabalhado de forma transversal, favorecendo a formação crítica dos estudantes. Os projetos de vida, os clubes juvenis e os componentes eletivos abrem margem para a inserção de temas filosóficos, desde que haja intencionalidade pedagógica e abertura da gestão escolar.

Outra possibilidade reside na reconfiguração da identidade docente. A atuação em um modelo de ensino com foco no desenvolvimento integral pode estimular o professor a repensar sua prática, investindo em metodologias mais ativas e em uma relação pedagógica mais próxima do estudante. Para isso, contudo, é fundamental a garantia de formação continuada, condições de trabalho dignas e o reconhecimento da Filosofia como componente essencial para a formação humana.

Em síntese, a jornada de 9 horas no Ensino Médio de Tempo Integral em Alagoas apresenta um cenário ambivalente para a prática docente em Filosofia. Por um lado, impõe desafios estruturais e pedagógicos que fragilizam o trabalho docente; por outro, cria brechas para ressignificar o ensino filosófico, desde que haja políticas públicas de valorização docente, revisão da matriz curricular e investimentos em formação e infraestrutura.

3.1. Carga horária ampliada: impactos na organização do trabalho docente.

A ampliação da jornada escolar para nove horas diárias nas escolas de ensino médio em tempo integral redefiniu a estrutura curricular, exigindo uma nova organização do trabalho docente. O currículo é composto por dois eixos principais: a Formação Geral Básica (FGB) e o Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA), ambos distribuídos ao longo das três séries do ensino médio.

A Formação Geral Básica, no contexto da jornada de 9 horas, está estruturada a partir das áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os componentes curriculares que integram essas áreas são:

– Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa;

- Matemática e suas Tecnologias: Matemática;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Cada uma das duas primeiras séries (1ª e 2ª) apresenta uma carga horária anual de 800 horas destinadas à Formação Geral Básica. Na 3ª série, embora constem os mesmos componentes curriculares e a manutenção (AP) dos Ateliês Pedagógicos, a carga horária da FGB é de 1.000 horas, complementada pelas 800 horas destinadas ao Itinerário Formativo de Aprofundamento, totalizando 1.800 horas nessa etapa.

O Itinerário Formativo de Aprofundamento, também inserido na jornada de 9 horas, é organizado em duas frentes: o eixo “Mundo do Trabalho” e os “Temas de Aprofundamento”. Entre os componentes que compõem esse itinerário estão:

- Projeto de Vida – PrOTurma;
- Temas de Aprofundamento Curricular (TAC);
- Práticas de Integração com o Território (PIT);
- Estudos Orientados;
- Clube Juvenil;
- Projetos Integradores;
- Laboratório de Práticas Experimentais;
- Laboratório de Iniciativas Sociais;
- Laboratório de Comunicação;
- Eletiva 1
- Eletiva 2.

Também são previstos os Temas de Aprofundamento por área, organizados em:

- Temas e Práticas de Matemática e Ciências da Natureza no Território (MAT e CNT);
- Temas e Práticas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

(LGG e CHS) no Território.

A carga horária total do Itinerário Formativo de Aprofundamento é de 1.000 horas na 1ª série, 1.000 horas na 2ª série e 800 horas na 3ª série. Assim, a carga horária total do ensino médio integral com jornada ampliada para 9 horas diárias atinge 3.600 horas, sendo 2.600 horas provenientes da Formação Geral Básica ($800 + 800 + 1.000$) e 1.000 horas do Itinerário Formativo de Aprofundamento ($1.000 + 1.000 + 800$).

Essa organização evidencia a exigência de uma atuação docente mais diversificada, uma vez que os professores precisam adaptar-se tanto ao ensino das disciplinas clássicas da FGB quanto ao desenvolvimento de projetos, oficinas e práticas interdisciplinares nos itinerários formativos. Contudo, apesar do aumento expressivo da carga horária total, a disciplina de Filosofia — inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — permanece com carga horária limitada, muitas vezes reduzida a uma aula semanal, o que revela a assimetria na valorização dos componentes curriculares dentro do novo modelo. A ampliação da jornada, portanto, não se traduz automaticamente em ampliação do tempo pedagógico dedicado à Filosofia, ao contrário: acentua os desafios para que o docente consiga construir práticas efetivas em meio à sobreposição de demandas curriculares, projetos e funções atribuídas.

A gestão do tempo tornou-se um dos maiores desafios da sociedade contemporânea, especialmente quando se trata de equilibrar as múltiplas responsabilidades diárias, como o trabalho, a vida pessoal e as funções familiares. A conciliação entre essas temporalidades exige planejamento constante e adaptação, com impacto direto na organização das atividades cotidianas. Esse fenômeno é particularmente visível no contexto educacional, onde a organização do tempo de trabalho, principalmente no ensino integral, se configura como um desafio central para docentes e discentes.

No cenário educacional de Alagoas, a implementação da jornada escolar ampliada para 9 horas diárias tem gerado significativos desafios na organização do trabalho docente. Além de exigir o equilíbrio entre o planejamento pedagógico e as atividades extracurriculares, a ampliação da carga horária impõe uma reflexão mais profunda sobre as condições estruturais e pedagógicas que envolvem a educação em tempo integral.

A ampliação da carga horária no modelo de ensino integral é mais do que uma simples extensão do tempo escolar. Ela envolve um complexo processo de

reestruturação pedagógica e organizacional das escolas, que deve levar em consideração múltiplos fatores, como a formação docente, as condições materiais das escolas e as especificidades sociais e culturais dos alunos. Torales destaca que:

O controle do tempo se converteu em um dos grandes reguladores da existência humana, e na contemporaneidade essa condição toma contornos cada vez mais nítidos, especialmente no que se refere à organização do trabalho e ao convívio social (Torales, 2012, p. 126).

A gestão eficiente do tempo, portanto, assume um papel central na jornada escolar ampliada, onde as exigências de planejamento pedagógico, integração de atividades e a manutenção do bem-estar docente devem ser cuidadosamente equilibradas.

Além da complexidade organizacional, a implementação do Ensino Médio Integral requer um compromisso com a formação integral dos alunos, o que implica na oferta de um currículo diversificado que promova o desenvolvimento acadêmico, cultural, social e pessoal. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2015) aponta que a educação integral deve ser um processo que vai além do aumento da carga horária, devendo envolver a implementação de atividades que ampliem a formação dos estudantes, incluindo áreas como cultura, saúde, direitos humanos e meio ambiente. O PNE enfatiza ainda a importância de um projeto pedagógico robusto, com investimentos em formação docente, infraestrutura adequada e políticas públicas que viabilizem a concretização dessa proposta (Pne, 2015, p. 100). Gonçalves (2006) reforça que a ampliação da jornada escolar só se justifica se ela representar uma verdadeira oportunidade de aprendizagem significativa e emancipadora, que ultrapasse a lógica utilitarista da educação. A proposta de educação integral, ao buscar proporcionar uma formação completa para os alunos, enfrenta, porém, desafios relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes, especialmente nas regiões periféricas.

O Referencial Curricular do Estado de Alagoas (Recal, 2023) evidencia que as escolas de tempo integral devem também funcionar como espaços de superação das desigualdades sociais e econômicas, contribuindo para a socialização e a inclusão dos alunos (Recal, 2023, p. 15).

O Referencial Curricular do Estado de Alagoas (RECAL) enfatiza que as escolas de tempo integral têm um papel crucial além da oferta de uma educação formal. Ele destaca que essas escolas devem ser vistas como ambientes que não apenas

proporcionam aprendizado acadêmico, mas também como instrumentos de redução das disparidades sociais e econômicas. Ou seja, as escolas de tempo integral não devem ser apenas locais de ensino convencional, mas também atuar ativamente na inclusão social e na promoção da socialização entre os alunos, ajudando-os a desenvolver competências que os preparem para uma convivência mais justa e igualitária na sociedade.

O conceito de superação das desigualdades sociais e econômicas sugere que a educação integral deve ser mais ampla, visando um impacto positivo não só no desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também na redução de disparidades relacionadas ao acesso a recursos, oportunidades e qualidade de vida. A escola torna-se, assim, um ponto de apoio para as famílias, principalmente em contextos periféricos ou de vulnerabilidade social.

O documento ainda reforça a ideia de socialização e inclusão, indicando que as escolas de tempo integral devem ir além da instrução acadêmica e promover uma educação que favoreça a integração de alunos de diferentes origens e realidades, considerando a diversidade socioeconômica e cultural presente nas escolas.

A partir desse contexto, pode refletir a ideia de que o modelo de escola de tempo integral não pode ser visto apenas como uma jornada ampliada de aulas, mas como um espaço multifacetado de desenvolvimento, onde a educação integral, para ser efetiva, precisa ser um instrumento de transformação social, não se limitando à transmissão de conteúdos escolares. Ela deve oferecer oportunidades para que os alunos possam se desenvolver em todas as suas dimensões: cognitiva, social, cultural e emocional.

A superação das desigualdades que o RECAL menciona é uma responsabilidade institucional, que exige o comprometimento das escolas com a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua origem social. Além disso, é importante destacar que essa proposta de educação deve ser integrada com políticas públicas, como investimentos em infraestrutura escolar, qualificação docente e suporte psicopedagógico, para que realmente cumpra o papel de inclusão e de redução das desigualdades.

A implementação parcial dessa proposta, nos alertam para as dificuldades enfrentadas pelas escolas em áreas periféricas, onde a desigualdade social é mais acentuada. Em muitas situações, a escola de tempo integral ainda carece de recursos, formação adequada dos professores, e políticas públicas efetivas, o que limita seu

impacto transformador. Assim, a escola de tempo integral, quando bem implementada e equipada, tem o potencial de fomentar a inclusão social e proporcionar aos alunos uma educação mais emancipatória e igualitária.

Por fim, é válido também refletir sobre o papel da sociedade nesse processo, reconhecendo que, para que as escolas sejam de fato espaços de superação das desigualdades, é preciso haver uma integração entre a escola, a comunidade e as políticas públicas, criando uma rede de apoio sólida para os estudantes e suas famílias.

3.2. Ensino de filosofia: estimulando sentimentos e a formação cidadã

A relação entre ética, moral e sentimentos pode ser compreendida, no campo filosófico, como um entrelaçamento que ultrapassa a mera normatividade e alcança a constituição do sujeito, sua relação com o mundo, com o saber e com sua formação cidadã. A prática filosófica, ao problematizar as condições da ação humana, envolve uma articulação entre saberes cognitivos (racionais), estéticos (sensíveis), expressivos (afetivos) e éticos (valorativos), que não operam de forma separada, mas integrada na constituição da experiência do sujeito.

Apresenta-se uma análise reflexiva acerca da interação entre sentimentos e a prática docente no ensino de Filosofia, alinhando as ideias de Kohan (2018), que questiona: "É possível narrar um sentimento? Se for, de que maneira? Como traduzi-lo em palavras que possam ser narradas e depois lidas e compreendidas?" Essas perguntas servem como ponto de partida para um exame mais aprofundado da complexa relação entre sentimentos, comunicação e a educação filosófica.

3.2.1. A natureza dos sentimentos: tempo, relações e educação

A compreensão de sentimentos no contexto educacional, especialmente dentro da Filosofia, vai além de uma abordagem puramente cognitiva. Ao explorar a questão levantada por Kohan (2018), podemos compreender que narrar um sentimento implica, de certo modo, traduzir uma experiência subjetiva em palavras, o que exige uma profunda conexão interpessoal. A construção de uma narrativa sobre o que sentimos não é um processo simples, pois envolve não apenas a habilidade de articular uma emoção, mas também o reconhecimento das limitações da linguagem. Como Ferraro (2018) aponta, que os sentimentos são feitos de tempo, sugerindo que esses não são estáticos, mas fluem e se transformam à medida que a experiência e o contexto evoluem. O educador, nesse cenário, se torna o mediador dessa transição de sentimentos, utilizando

o tempo como elemento formador na construção do entendimento de si e do outro.

A construção do "tempo interior", conforme sugerido por Ferraro (2018), é essencial no processo educativo. Este tempo, feito de ritmos e fluxos, oferece ao indivíduo a oportunidade de aprender a lidar com suas emoções e de tecer laços afetivos e éticos com o outro. O papel do professor, conforme destaca Matos (2013), é fundamental neste processo, pois ele não apenas transmite conteúdos, mas se coloca ao lado do aluno em uma jornada que inclui o desenvolvimento emocional e moral. Educar sentimentos, portanto, envolve cultivar a empatia, a escuta ativa e a autocompreensão, habilidades que são essenciais para a formação cidadã.

3.2.2. A filosofia como modo de vida: construção de sentimentos e cidadania

Neste contexto, o ensino de Filosofia assume um papel transformador. Não se trata apenas de transmitir conceitos abstratos, mas de integrar o desenvolvimento emocional e ético ao processo educativo. A Filosofia, como defende Lima (2010), é um exercício criativo de pensar, refletir e agir, não apenas sobre a verdade, mas sobre os sentidos da vida e as relações humanas. O filósofo, como educador, deve ser capaz de estimular nos alunos a reflexão sobre suas próprias experiências, ajudando-os a construir a própria identidade emocional e a entender a importância do respeito, da responsabilidade e da solidariedade nas relações sociais.

Ao propiciar um espaço para o desenvolvimento dessas habilidades emocionais, o professor não apenas ensina conteúdos, mas molda cidadãos capazes de atuar com ética em uma sociedade plural e democrática. A formação cidadã, portanto, não pode ser dissociada da formação emocional e relacional, já que essas dimensões são complementares no processo de inserção do indivíduo na sociedade. O aluno, ao cultivar seus sentimentos de forma consciente, passa a ser capaz de dialogar de maneira respeitosa, tomar decisões justas e participar de maneira ativa e responsável na construção de soluções coletivas para os problemas sociais.

3.2.3. O papel do educador: ética, sensibilidade e transformação

O papel do professor nesse processo não se limita ao ensino técnico, mas se estende à sua capacidade de ser modelo de ética e sensibilidade. Em consonância com as reflexões de Matos (2013), o educador deve criar um ambiente que favoreça a construção de laços afetivos e éticos, onde o respeito pela individualidade e o diálogo construtivo sejam sempre priorizados. O professor deve ensinar os alunos a

compreenderem seus próprios sentimentos e a importância de respeitar e ouvir os outros, criando uma cultura de empatia e colaboração.

No cenário escolar, essa prática pedagógica de acolhimento e diálogo não se limita ao aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas envolve o desenvolvimento de uma postura ética e crítica diante das questões emocionais e sociais. Ao promover um ambiente de escuta ativa e reflexão, o professor ensina que pensar também é sentir, e que a integração de razão e emoção é fundamental para a construção de uma convivência ética e democrática.

3.2.4. A educação filosófica como prática de formação cidadã

A questão proposta por Kohan (2018) sobre a possibilidade de narrar um sentimento nos permite refletir sobre o ensino da Filosofia como um espaço de transformação não apenas intelectual, mas também emocional e ética. Ao educar os sentimentos, o professor contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de se relacionar de maneira ética, criativa e respeitosa. A Filosofia, nesse contexto, deixa de ser uma disciplina abstrata e se torna uma prática de vida, onde o cultivo da razão e da emoção, o respeito pelos outros e a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo são os pilares para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O processo de educar sentimentos, portanto, vai além da transmissão de conhecimentos. Ele envolve a criação de um espaço onde as emoções, a ética e a razão se encontram, permitindo que o indivíduo desenvolva uma compreensão mais profunda de si mesmo e do outro. Assim, o ensino da Filosofia, enquanto prática de formação cidadã, se revela como uma importante ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, onde a razão e a emoção caminham juntas em direção à construção de um mundo melhor para todos.

Ao integrar a educação emocional à formação filosófica, o professor contribui para a criação de uma sociedade mais empática e democrática. O cultivo dos sentimentos, como processo de autoconstrução, é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de cidadãos capazes de agir com ética e responsabilidade. Neste sentido, o ensino de Filosofia não se limita à instrução cognitiva, mas se expande para a formação de indivíduos capazes de integrar razão, emoção e ação em suas vidas, construindo uma convivência mais respeitosa e harmônica na sociedade.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA E REFLEXÕES CURRICULARES: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS FILOSÓFICAS NO PROGRAMA ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A prática pedagógica do professor de Filosofia nas escolas de tempo integral exige uma abordagem reflexiva e adaptativa, dada a complexidade do modelo educacional e as especificidades dessa modalidade. O ensino integral, ao ampliar a jornada escolar e promover uma formação mais holística, coloca a Filosofia como um componente essencial na construção de uma educação examinadora e cuidadosa, necessária para o desenvolvimento de cidadãos autônomos. Como afirma Gallo:

A Filosofia, ao problematizar questões fundamentais sobre a existência, a moralidade, a política, o conhecimento e a linguagem, propõe um espaço de reflexão que vai além da simples aquisição de conteúdo. Esse campo do saber desafia os estudantes a questionar suas crenças, reavaliar suas atitudes e expandir sua compreensão do mundo. Com ela aprendemos muitas coisas: a situar os filósofos em determinados contextos e a partir de problemas específicos; a estabelecer relações entre categorias e acontecimentos; a perceber como foram colocados determinados problemas e criados conceitos a partir deles. Esse processo de aprendizagem não se resume à memorização de teorias filosóficas, mas envolve a compreensão de como as ideias filosóficas se desenvolveram ao longo do tempo, sempre em resposta aos desafios de cada época (Gallo, 2013, p. 105)

À luz dessa situação, a disciplina de Filosofia tem o potencial de oferecer não apenas conteúdos teóricos, mas também ferramentas que auxiliem no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos estudantes, fundamentais para sua formação ética e analítica. Para que o ensino de Filosofia seja eficaz, é necessário que o professor utilize estratégias metodológicas adaptativas, que considerem as realidades dos estudantes e as condições de ensino, como por exemplo:

➤ **1ª Série - Introdução à filosofia e reflexão sobre o cotidiano**

A filosofia na 1ª série deve ser introduzida de forma a provocar a reflexão sobre questões do cotidiano dos alunos. Os estudantes, ao entrarem em contato com conceitos filosóficos iniciais, precisam entender como a filosofia se conecta com suas vivências, suas expectativas, seus desejos e sentimentos, um exemplo pode ser por meio:

- **Debates sobre a realidade social dos alunos:** Utilizar temas como identidade, convivência familiar, e desafios do cotidiano para que os alunos compreendam a filosofia como uma ferramenta para questionar a realidade.
- **Oficinas de criação de conceitos:** Propor aos alunos que, após lerem textos

filosóficos introdutórios, escrevam suas próprias definições de conceitos como liberdade, justiça e felicidade, a partir de suas experiências pessoais.

- **Leitura de textos acessíveis e discussões em grupo:** Trabalhar com textos filosóficos simples, seguidos de discussões em grupo sobre o que esses conceitos significam para os alunos. As discussões devem ser voltadas para as inquietações e dúvidas dos estudantes.

➤ 2ª Série - Desenvolvimento de pensamento crítico e ético

Na 2ª série, os alunos devem aprofundar-se nas questões éticas, buscando aplicar os conceitos filosóficos a dilemas cotidianos e a situações que envolvem suas próprias decisões e comportamentos, por exemplo:

- **Oficinas de Filosofia e Arte:** Criar atividades de expressão artística, onde os alunos, por meio de pintura ou artesanato, representem ideias filosóficas, como a moralidade, a ética no cotidiano e as escolhas. As produções artísticas são depois discutidas em sala, gerando reflexões sobre os conceitos apresentados.
- **Leitura de textos filosóficos sobre ética e moral:** Trabalhar com textos de filósofos como Kant, Rousseau, outros, conectando-os com problemas éticos que os estudantes enfrentam no seu dia a dia, como convivência escolar, respeito aos outros e questões sobre solidariedade.
- **Reflexões sobre o projeto de vida:** Conectar os conceitos filosóficos com o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, ajudando-os a refletir sobre escolhas éticas e morais relacionadas ao seu futuro pessoal e profissional.

➤ 3ª Série - Reflexão sobre sociedade, política e protagonismo

Na 3ª série, a filosofia deve desafiar os alunos a pensar sobre questões políticas e sociais mais amplas, como direitos humanos, justiça social e suas responsabilidades como cidadãos, segue alguns exemplos:

- **Projetos interdisciplinares sobre cidadania:** Organizar projetos que integrem filosofia com outras áreas do conhecimento, abordando temas como direitos humanos, justiça social e participação cidadã. Esses projetos podem envolver debates, apresentações e ações concretas na comunidade escolar.
- **Filosofia aplicada à realidade social e política:** Estimular os alunos a refletirem sobre sua própria participação política, utilizando textos filosóficos de autores como Platão, Marx e Foucault, conectando essas ideias com as questões sociais e

políticas atuais.

- **Eletivas criativas e laboratórios:** Oferecer aulas eletivas e/ou laboratórios de filosofia onde os alunos possam explorar temas de seu interesse, aprofundando-se em questões filosóficas relacionadas à sua realidade e aos desafios sociais que enfrentam. Essas eletivas/laboratórios podem incluir projetos, palestras e até atividades práticas de intervenção social.

A Filosofia, como prática de questionamento e reflexão, pode ser fortalecida através de dinâmicas em grupo. Em pequenos grupos, os estudantes são desafiados a abordar questões filosóficas complexas e apresentar diferentes perspectivas. Essa metodologia não apenas desenvolve a capacidade argumentativa, mas também fomenta a autonomia intelectual, essencial para o pensamento ponderado.

A integração da filosofia ao projeto de vida dos alunos é indispensável em todas as séries. Refletir sobre escolhas éticas, o futuro profissional e o papel do indivíduo na sociedade enriquecem o desenvolvimento pessoal. Discussões filosóficas sobre temas como felicidade, liberdade e direitos humanos auxiliam os alunos a tomarem decisões conscientes, alinhadas a seus valores.

Nesse processo, o professor desempenha um papel central ao criar um ambiente de aprendizado que encoraje os alunos a questionarem e refletirem sobre o mundo ao seu redor. Ele deve instigar questionamentos que desafiem crenças e atitudes, promovendo um pensamento autônomo.

No ensino de filosofia, voltado para o protagonismo e a ação crítica, o professor atua como mediador, incentivando o diálogo e a troca de ideias. Longe de ser apenas um transmissor de conteúdos, ele facilita a interação entre os alunos e os conceitos filosóficos, promovendo o respeito às diferenças e a escuta ativa. Assim, a filosofia torna-se uma prática coletiva de reflexão, conectada às vivências e inquietações dos alunos.

O professor precisa ser sensível às realidades sociais e existenciais dos estudantes, associando temas filosóficos às suas experiências cotidianas. Conceitos como ética, arte, justiça social, liberdade e direitos humanos podem ser trabalhados de maneira a ressoar com as preocupações dos jovens. Projetos interdisciplinares, como um jornal filosófico, ou espaços de reflexão onde os alunos possam expressar ideias e buscar respostas, são ferramentas valiosas. Nesse sentido, o professor se torna um orientador na construção do projeto de vida dos estudantes, conectando a filosofia às suas aspirações e desafios pessoais.

No contexto do ensino integral, o professor deve desenvolver e adaptar estratégias pedagógicas inovadoras, considerando a carga de atividades dos alunos e as limitações de tempo de aula. Isso exige a utilização de práticas como leitura, escrita, debates, produção artística e a articulação da filosofia com outras áreas do conhecimento. Aulas significativas, que desenvolvam um pensamento investigativo e socialmente ativo, são essenciais.

Entretanto, a falta de formação continuada e a ausência de suporte adequado agravam a dificuldade de implementar uma prática pedagógica de qualidade. Condições estruturais insuficientes demandam que os professores criem estratégias metodológicas que superem as limitações e promovam um ensino que transcenda a abordagem instrucionista.

A filosofia precisa dialogar com as experiências dos alunos, tornando-se um espaço de reflexão ativa. Como enfatiza Gallo (2006, p. 26), o problema não pode ser um falso problema ou um problema alheio, externo a eles, a filosofia deve abordar questões reais e significativas para os alunos, evitando temas que não os interessem ou que estejam desvinculados de sua realidade. Quando os problemas são externos à vivência dos estudantes, o ensino de Filosofia perde sua eficácia e relevância.

Paralelamente, a formação continuada do professor deve ser valorizada, oferecendo oportunidades para reflexão sobre suas práticas pedagógicas e adaptação às novas demandas educacionais (Gallo, 2013), políticas públicas que fortaleçam a filosofia no currículo e promovam a valorização docente são fundamentais para articular as dimensões cognitivas, sociais e éticas do aprendizado.

Diante da carência de formação continuada, o professor de filosofia precisa adotar um comportamento examinador e deliberado, buscando aprimorar continuamente suas estratégias de ensino. Seu papel vai além da formação acadêmica, abrangendo a promoção de competências sociais e culturais. Ele deve preparar os estudantes para se tornarem sujeitos emancipados e responsáveis, capazes de questionar normas e atuar eticamente em suas comunidades.

Por fim, é essencial que o professor integre os alunos ao projeto político-pedagógico (PP) da escola, demonstrando a relevância da formação acadêmica para além do ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma atuação consciente na vida pública. A filosofia, nesse contexto, conecta-se às ações da escola e da comunidade, incentivando o protagonismo estudantil nas decisões sociais e políticas.

Portanto, no ensino integral, o professor de filosofia assume um papel

abrangente e indispensável. Ele não apenas transmite conceitos filosóficos, mas também orienta os alunos no desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, na construção de seus projetos de vida e no fortalecimento de sua cidadania. A filosofia emerge como uma ferramenta poderosa para a formação de indivíduos, engajados na transformação da realidade social.

4.1. Conectando a reflexão filosófica à expressão criativa

Conectamos a reflexão filosófica à expressão criativa, explorando como essas duas dimensões podem transformar a prática pedagógica e ampliar os horizontes da aprendizagem. Em seguida, abordamos a histórica conexão entre a filosofia e a arte, destacando como ideias abstratas se manifestam em formas concretas de expressão, enriquecendo conceitos filosóficos com perspectivas estéticas e simbólicas.

Propomos uma análise sobre a criatividade artística como ferramenta filosófica, evidenciando como questões existenciais e concepções abstratas podem ser traduzidas em experiências sensíveis e dialogadas, permitindo aos estudantes vivenciarem a filosofia de maneira mais significativa. Por fim, refletimos sobre a implementação de estratégias artísticas no ensino de filosofia, como o uso de imagens, música, teatro e escrita criativa, promovendo um diálogo que integra pensamento crítico, interpretação simbólica e atividade inventiva.

Ainda, abordamos os desafios e possibilidades no contexto da escola pública, considerando as limitações estruturais, a falta de recursos e as desigualdades que impactam o ensino de filosofia. Refletimos sobre como essas adversidades podem ser enfrentadas por meio de práticas pedagógicas inovadoras e do uso da criatividade como elemento transformador dentro desse cenário.

Finalizamos refletindo sobre como a articulação entre filosofia e arte não se limita a ser um recurso didático, mas emerge como uma forma de tornar o ensino de filosofia mais conectado às experiências humanas e à complexidade do mundo contemporâneo, promovendo um diálogo inclusivo e transformador.

4.1.1. A filosofia e a arte: uma conexão histórica e teórica

Desde os primórdios da história, a Filosofia e a Arte mantêm um diálogo intrínseco e complexo. Platão, ainda que crítico em relação à arte como *mímesis*, ou seja, mera imitação da realidade, reconhecia sua capacidade de evocar emoções e questionamentos profundos (Pereira, 2001). Por outro lado, Aristóteles, em sua

"Poética", abordou a arte como um meio de ³*catarse*, destacando sua função no processo de purificação emocional e reflexão sobre a condição humana (Sousa, 1994).

Na modernidade, Friedrich Nietzsche identificou na arte uma forma de afirmação da vida e expressão da liberdade humana, considerando-a essencial para lidar com as contradições existenciais (Nietzsche, 2012). Jean-Paul Sartre, por sua vez, vinculou a arte ao questionamento da realidade e à exploração da subjetividade, enfatizando sua capacidade de confrontar os indivíduos com a sua liberdade (Sartre, 1997). Dessa maneira, integrar a arte ao ensino de Filosofia é uma prática que não apenas resgata uma tradição histórica, mas também contribui para a contextualização e humanização do saber filosófico.

Contudo, o desafio permanece: como levar essa tradição ao contexto das escolas públicas de ensino médio, marcadas por limitações materiais e curriculares, mas com um enorme potencial transformador (Silva, 2008)? Essa é uma questão que exige sensibilidade pedagógica e criatividade, além de uma compreensão crítica das demandas contemporâneas do ensino.

4.1.2. A criatividade artística como ferramenta filosófica

A arte, enquanto linguagem universal, oferece uma via não convencional para acessar o pensamento filosófico, possibilitando a mediação entre conceitos abstratos e a experiência cotidiana dos alunos (Trevisan, 2008). A familiarização precoce com a arte é essencial para o desenvolvimento da percepção estética e do pensamento crítico, permitindo que os alunos desenvolvam uma relação mais próxima e reflexiva com os temas filosóficos.

A arte como ideação é mais profunda e mais universal que a história porque nos coloca diante das possibilidades de sermos outros. Ela não se condena e não se reduz a um dado estado circunstancial, aponta outras potencialidades não atualizadas, é proponente de um outro modo de ser e, desta forma, nos abre para outras experiências que questionam o pretense caráter necessário da ordem cotidiana. E, nesse aspecto, ela

² Do grego *mimēsis*, significa imitação. Em Platão, a mimesis é compreendida como uma duplicação da realidade sensível, afastando-se da verdade das ideias. Já em Aristóteles, assume um papel positivo, sendo a representação das ações humanas na arte e na poesia, com função estética e formativa. O conceito evoluiu ao longo da história, sendo amplamente discutido na teoria literária e estética contemporâneas.

³ A catarse, do grego *katharsis*, designa, em Aristóteles, a purificação das emoções da alma provocada pela tragédia. Ao suscitar medo e piedade no espectador, a representação dramática permite que tais paixões sejam elaboradas e equilibradas, atuando na dimensão ética e afetiva do ser humano.

guarda um parentesco com a filosofia porque também está, a partir de um outro instrumental, conceitual, analítico, olha para o existente, não para constata-lo somente, mas para julgá-lo e para descobrir, em meio à necessidade, a possibilidade de um ser outro. De acordo com Albinati (2010, p. 70), outra característica comum é o fato de ambas serem marcadas pelo signo da inutilidade. Escapando às exigências da eficácia e do imediatismo, filosofia e arte guardam o lugar do humano.

Algumas contribuições dessa abordagem incluem:

- ✓ **Humanização do conteúdo filosófico:** A expressão criativa permite que temas como liberdade, identidade e justiça sejam abordados de forma sensível e conectada às vivências dos alunos.
- ✓ **Desenvolvimento de habilidades críticas:** O processo de criação e interpretação artística estimula a reflexão sobre questões filosóficas e sociais.
- ✓ **Fomento à empatia:** A arte possibilita a compreensão de diferentes perspectivas, ampliando a capacidade de os alunos se colocarem no lugar do outro.
- ✓ **Estímulo ao pensamento abstrato:** A análise e a criação artística promovem a elaboração de ideias complexas e sua relação com o mundo.

Portanto, Silva (2008) vai dizer que, incorporar a arte no ensino de Filosofia não é apenas uma alternativa pedagógica, mas uma necessidade para promover uma educação verdadeiramente humanizadora.

A arte não é suficiente para transformar o mundo, mas enquanto ilusão é uma guardiã do ideal, a imagem do homem possível, mesmo no tempo de sua decadência. Arte e filosofia são formas do autoconhecimento de uma humanidade que se questiona e que se propõe, que olha o ser e pensa o dever-ser ou o poder-ser. Neste sentido, para Albinati (2010, p. 70), talvez pudéssemos dizer que pretensão e impotência são também características comuns às duas.

4.1.3. Estratégias artísticas para o ensino de filosofia

As práticas artísticas no ensino de Filosofia podem assumir diferentes formas, como descrito a seguir:

Filosofia e Artes Visuais:

- ✓ **Oficinas de criação:** Representações visuais de conceitos filosóficos como

liberdade e justiça por meio de pinturas e colagens. Essas práticas estimulam a criatividade e aproximam o pensamento filosófico da experiência sensível.

- ✓ **Análise de obras de arte:** O uso de quadros e esculturas como ponto de partida para discussões filosóficas sobre identidade e sociedade.

Filosofia e Literatura:

- ✓ **Criação literária:** Produção de contos ou poemas que abordem dilemas filosóficos, como o determinismo e a liberdade, ampliando a reflexão dos alunos.
- ✓ **Leitura e discussão:** Textos literários com temáticas filosóficas, como *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2001), promovem debates e interpretações.

Filosofia e Música:

- ✓ **Composição musical:** Estimula os alunos a criarem músicas que reflitam temas filosóficos, integrando criatividade e reflexão.
- ✓ **Análise de letras de músicas:** Letras que abordam questões existenciais e sociais, como as de Legião Urbana e Caetano Veloso, possibilitam a conexão entre a filosofia e a cultura popular.

Filosofia e Teatro:

- ✓ **Teatro filosófico:** Encenações que exploram dilemas como o bem e o mal promovem uma compreensão aprofundada de questões filosóficas.
- ✓ **Debates teatrais:** Simulações que permitem aos alunos vivenciarem perspectivas de diferentes correntes filosóficas.

4.2. Desafios e possibilidades no contexto da escola pública

Embora a utilização da criatividade artística seja uma estratégia poderosa no ensino de Filosofia, o contexto das escolas públicas de ensino médio, especialmente aquelas com recursos limitados, pode representar um desafio. No entanto, o professor pode adotar abordagens simples, usando materiais recicláveis, recursos gratuitos da internet e até a própria criatividade dos alunos para desenvolver essas atividades.

É importante que o professor incentive os alunos a se expressarem sem medo de errar, promovendo um ambiente de aula em que a arte seja vista não apenas como uma técnica, mas como uma extensão do pensamento filosófico. Mesmo com limitações de tempo e recursos, a conexão entre Filosofia e Arte pode proporcionar uma experiência

de aprendizagem transformadora.

A integração da arte ao ensino de filosofia oferece aos alunos uma maneira única e envolvente de explorar questões filosóficas. A criatividade artística não apenas torna a filosofia mais acessível, mas também amplia a compreensão dos alunos sobre o mundo ao seu redor, ajudando-os a se tornarem pensadores críticos, sensíveis e éticos. No contexto das escolas públicas de ensino médio, onde os desafios são muitos, mas as possibilidades de inovação também são grandes, a arte se apresenta como um recurso pedagógico valioso para aproximar os alunos da filosofia e promover um aprendizado mais profundo e significativo.

A filosofia, quando aliada à criatividade, torna-se uma ferramenta poderosa para transformar a educação e moldar cidadãos mais conscientes e reflexivos.

5. LABORATÓRIO DE INICIATIVAS SOCIAIS COMO EXTENSÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO MODELO DE TEMPO INTEGRAL (JORNADA DE 9 HORAS)

O ensino de Filosofia nas escolas de tempo integral com jornada de 9 horas, embora inserido em um modelo ampliado de permanência escolar, permanece com carga horária reduzida, geralmente limitada a uma aula semanal. Esse formato impõe desafios à construção de práticas pedagógicas mais densas e ao aprofundamento conceitual. Diante disso, o Laboratório de Iniciativas Sociais (LIS) surge como um campo de possibilidades formativas, ampliando o espaço de escuta, reflexão, criação e diálogo.

O que são os laboratórios no contexto da matriz curricular?

No modelo curricular do ensino médio integral, os laboratórios são componentes que integram os Itinerários Formativos, constituindo espaços pedagógicos diferenciados que visam articular teoria e prática, fomentar o protagonismo estudantil e favorecer abordagens interdisciplinares.

Conforme a Portaria nº 1.432/2018, publicada no Diário Oficial da União, os itinerários devem estar organizados com base em quatro eixos estruturantes:

- **Investigação científica** – estimula o pensamento crítico, a formulação de hipóteses e a busca por soluções fundamentadas;
- **Processos criativos** – incentiva a inovação, a experimentação e a expressão artística e cultural;

- **Mediação e intervenção sociocultural** – propõe a atuação ativa dos estudantes em contextos sociais, culturais e comunitários;
- **Empreendedorismo** – favorece a autonomia, o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida.

Os laboratórios, portanto, são espaços de formação ampliada, com finalidade educativa e social, sendo planejados para desenvolver competências que dialogam com o mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da ética.

Como funciona o Laboratório de Iniciativas Sociais?

O LIS está estruturado nas três séries do ensino médio com a seguinte distribuição de carga horária semanal:

- **1ª série:** 3 aulas
- **2ª série:** 2 aulas
- **3ª série:** 2 aulas

É conduzido por dois professores de filosofia, que atuam como mediadores pedagógicos, assumindo o planejamento, a condução dos encontros e o acompanhamento das experiências formativas. Em alguns momentos, há integração entre turmas distintas, o que permite ampliar o escopo das atividades e favorecer trocas de experiências

As aulas não seguem um modelo fixo de sala e conteúdo. Os encontros podem ocorrer em diferentes ambientes da escola e de diversas formas – biblioteca, auditório, pátio, – locais organizados aos interesses dos estudantes e às demandas da formação ética e cidadã.

Qual a metodologia do LIS?

A metodologia do LIS se ancora em princípios da pedagogia crítica, dialógica e interdisciplinar, com forte ênfase na participação ativa dos estudantes e no trabalho em projetos. Parte-se das vivências, experiências e interesses do alunado, buscando relacionar essas dimensões com questões filosóficas, sociais e culturais.

A abordagem metodológica inclui:

- Rodas de conversa e debates filosóficos contextualizados;
- Leituras de textos clássicos da filosofia (moderna, contemporânea, africana etc.) e de textos diversos de interesse dos estudantes, como poesia, crônicas e reflexões sociais;

- Oficinas criativas e artísticas, incluindo oficinas de reciclagem, onde se discutem temas como consumo consciente, estética e ética ambiental;
- Recitais de poesia, apresentações musicais, exposição de talentos e relatos de experiências, valorizando a cultura estudantil;
- Projetos de intervenção no território escolar e comunitário, com ações de responsabilidade social, debates públicos, campanhas e intervenções criativas.

Qual o papel dos docentes e dos estudantes?

No LIS, os docentes têm a função de articuladores do processo formativo, promovendo o planejamento colaborativo, fomentando a autonomia dos estudantes e criando estratégias que favoreçam o protagonismo juvenil. Seu papel é o de mediadores críticos, que organizam experiências significativas e instigam a reflexão filosófica a partir da realidade dos alunos. Já os estudantes são os sujeitos centrais do processo, participando ativamente do planejamento e da execução das atividades. São incentivados a investigar, criar, propor e intervir, assumindo responsabilidades, formulando perguntas e construindo respostas baseadas em seus contextos socioculturais e em diálogo com os referenciais filosóficos.

Como acontecerá o planejamento no LIS?

O planejamento do Laboratório de Iniciativas Sociais será realizado de forma colaborativa e integrada, considerando os objetivos formativos da escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os professores responsáveis pelo LIS articularão um plano de ação flexível e progressivo, adaptado às séries, aos eixos temáticos dos itinerários formativos e aos interesses dos estudantes.

Esse planejamento ocorrerá:

- Semanalmente, com momentos de estudo e organização entre os docentes;
- Com base em temas geradores ou questões filosóficas contemporâneas;
- Em diálogo com a coordenação pedagógica, gestão escolar e demais professores;
- A partir da escuta ativa dos estudantes, por meio de rodas de conversa, enquetes e observação de suas demandas;
- Considerando o calendário escolar e datas de relevância ética, filosófica e cultural.

Como acontecerão os momentos de culminância?

As culminâncias funcionarão como momentos de síntese, celebração e visibilidade das produções realizadas ao longo dos ciclos de trabalho no LIS. Serão ocasiões marcadas pela apresentação pública das experiências, reflexões, projetos e intervenções construídas coletivamente pelos estudantes.

As culminâncias ocorrerão:

- Bimestralmente ou ao final de cada unidade letiva;
- Em ambientes diversificados da escola, como pátio, biblioteca, auditório ou locais a combinar;
- Com participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, equipe gestora, famílias);
- Por meio de exposições, saraus literários/filosóficos, mostras audiovisuais, apresentações musicais, oficinas abertas e feiras temáticas;
- Como espaço de validação simbólica e afetiva das aprendizagens, fortalecendo o engajamento e a autoestima dos estudantes.

Finalidade pedagógica e formativa

O LIS não é um espaço acessório à formação, mas uma extensão concreta do fazer filosófico e educativo, permitindo a ampliação da carga simbólica e crítica da disciplina de filosofia. Ao articular conteúdos filosóficos com práticas culturais, sociais e criativas, o laboratório se consolida como um espaço plural, inclusivo e formativo, capaz de formar sujeitos conscientes, questionadores e engajados. Presamos sempre por promover o diálogo intercultural e interdisciplinar, fomentando a apropriação crítica das questões e dos clássicos da filosofia, sejam eles da tradição moderna, contemporânea, africana ou de outras vertentes. Essa abordagem será discutida com base na experiência direta dos alunos regulares, com os professores que estão à frente dos laboratórios e com o apoio coletivo de todos os que contribuem direta ou indiretamente, incluindo a coordenação pedagógica e a equipe de gestão.

6. A INVISIBILIDADE DA FILOSOFIA NA NOVA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: UMA ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR (RECAL 2023/2024)

Ao longo dos últimos anos, a educação tem se transformado, principalmente com a implementação de novas abordagens pedagógicas que buscam integrar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e ético dos estudantes.

O ensino de filosofia se apresenta como uma ferramenta fundamental nesse processo, pois vai além da escola como tradições, espaços, conteúdos, e se atenta principalmente, estimulando a reflexão sobre questões existenciais, cotidianas, sociais e culturais. Bem, tipicamente humana, não podemos nos posicionarmos o contrário e é nessa condição de humanidade que através dela possamos expressar sentimentos das coisas, do mundo, das pessoas, mesmo na sua imperfeição inacabada, de interferir nas relações do mundo. Segundo o ponto de vista de Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (Freire, 1996, p. 28).

É uma visão de *práxis* freiriana a presença humana no mundo como uma relação ativa, marcada pela inserção crítica e consciente, e não como uma adaptação passiva às circunstâncias. Nesse sentido, portanto, a filosofia ressoa positivamente nessa questão, como ele, defende que o ser humano não deve ser visto como mero objeto das forças históricas, mas como sujeito capaz de agir e transformar a realidade. A "luta para ser sujeito da história" expressa o compromisso ético e político com a emancipação, implicando uma postura ativa de reflexão e ação para mudar o mundo. Contudo, a filosofia é um pilar indispensável na formação humana, consciente e engajada, capaz de transformar o mundo em que vivemos, por meio de ações éticas e reflexivas.

A redução da carga horária da disciplina de filosofia na nova matriz curricular do ensino médio em Alagoas impõe desafios significativos à sua permanência e relevância no currículo escolar. Essa mudança repercute diretamente na formação dos estudantes, comprometendo o potencial da disciplina na formação de uma consciência reflexiva e participativa. Além disso, impõe obstáculos à atuação docente, especialmente no que se refere à formação continuada e às condições de lotação, aspectos que impactam tanto a

qualidade do ensino quanto as possibilidades de aprimoramento profissional dos professores.

6.1. Da obrigatoriedade ao enfraquecimento: filosofia e os itinerários formativos no novo ensino médio

Diante de tantas lutas pelo reconhecimento do ensino de filosofia como componente obrigatório da matriz curricular em todo território brasileiro, pela Lei 11.684/2008, depois de diversas mobilizações em torno da disciplina, a qual até então ocupava seu lugar na parte de conhecimentos transversais, ou seja, podendo ser discutida na escola ou não, pois não tinha obrigatoriedade, logo, não tinha tanta importância para o estudante, a partir daí, ela passa a ser obrigatória no currículo do ensino médio, junto com Sociologia.

Com o impacto pela “milésima” vez da nova redação atribuída pela Lei 13.415/2017 é instaurado o “novo ensino médio”. Dando enfim por concluída a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Segue: alterar 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 (Planalto, 2008).

No Art. 35-A a BNCC definirá por meio do § 2º a inclusão das disciplinas: educação física, arte, sociologia e filosofia como estudos e práticas, mas não deixa claro da sua obrigatoriedade específica como componente curricular nas três séries do ensino médio. Contudo, ela fica à deriva e não necessariamente precisa estar no âmbito dos componentes curriculares obrigatórios, podendo de acordo com cada regimento flexível de cada Estado, inserir ou não ela na sua matriz, uma vez que não tem a obrigatoriedade. Ainda assim, sobre a carga horária, não poderá passar das mil e oitocentas horas do total. A questão é que de 4.200 horas só 40% do total é destinado ao cumprimento da BNCC. 2.400 horas serão atribuídas aos itinerários formativos. Como afirma a Lei 13.415/2017 no artigo 36, caput

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, Lei nº 13.415/2017).

A exclusão da obrigatoriedade da filosofia e da sociologia nos currículos do ensino médio, contraria os avanços conquistados como muitas lutas, desafios, na Lei nº

11. 684/2008, que tornou ambas disciplinas obrigatórias.

No modelo atual a filosofia deixa de ser uma disciplina central, tornando-se dependente de escolha do estudante, no itinerário de Ciências Humanas Sociais Aplicadas. Isso representa um enfraquecimento do papel formativo da filosofia na construção do pensamento crítico e reflexivo. Sem a presença garantida de disciplinas como a filosofia, o objetivo de promover a construção de pessoas conscientes, justas e livres podem ser prejudicados.

As mudanças na educação é algo importante, até porque as gerações e os valores mudam, se transformam. A educação escolar precisa acompanhar essas mudanças em seu contexto cultural, cognitivo, socioemocional e científico.

Os itinerários formativos podem ser positivos na medida que não fragmentam, prejudicam e não fragilizam algumas áreas de conhecimentos no currículo escolar, pior ainda, quando retiram delas todas as conquistas adquiridas, como no caso da filosofia. Eles podem ser complementos nas possíveis lacunas do ensino e aprendizagem, enriquecendo um leque de competências e habilidades do aluno como do docente, porém, acredita-se não ser essa a intenção maior, mas, a necessidade de atender com certa urgência os interesses do mercado neoliberal.

Escolas com melhores recursos podem oferecer itinerários formativos mais eficientes, enquanto escolas em situação de vulnerabilidade podem se limitar a poucas opções. Isso pode agravar um fenômeno nas desigualdades sociais, trazendo seus reflexos para dentro dos muros da escola.

O foco em itinerários especializados pode dificultar uma visão ampla e integrada das áreas do saber, essencial para uma educação completa. Entretanto, a preocupação é como esses itinerários serão organizados e como contribuirão nessa formação integral do nosso estudante. Quando aplicado a escola de tempo integral, com carga horária de 9 horas, ainda é mais preocupante, por ser um público estudantil com vários fatores em jogo e que necessita de ganhos de tempo com qualidade e não de perda, uma visão do conjunto, escolhas pertinentes e inteligentes, de quais conhecimentos, com suas metodologias diferenciadas e inovadoras precisam serem aplicadas para que esse aluno possa se sentir agraciado e tenha vontade de permanecer na escola.

No artigo 36 da (Lei 13.415/2017) no § 1º cada sistema de ensino terá seus critérios de organização curricular.

No Estado de Alagoas segue na íntegra essa mesma proposta de implementação. No ensino médio de tempo integral, na 3ª série, a disciplina de filosofia foi substituída

pelas siglas CHS 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), não fica nítido da obrigatoriedade de trabalhar nessa série, conteúdos específicos da filosofia, que são organizados nessa série final, para aproveitamento amplo na aprovação do ENEM. Fica a pergunta, de que forma esses itinerários terá alcance consideravelmente satisfatórios, sendo escolhidas exclusivamente pelo estudante? Esses estudantes, em formação de suas identidades, saberão escolher com maturidade, sabedoria e inteligência qual o melhor que suprirá todos seus anseios e desafios do mundo em que vivem? Que existe algum critério de escolhas em todas as instituições de ensino? Conforme Ramalho:

Numa realidade em que as escolas de ensino médio no Brasil funcionarão com currículos bastantes diferenciados, ofertando diferentes itinerários formativos, as intenções escolares teriam que convencer os estudantes de que merecem ser escolhidos pelos mesmos para cursarem tal nível de ensino (Ramalho, 2021, p. 226).

Para compreender o papel da filosofia nessa conjuntura e a sua posição de instabilidade, é necessário analisar os fatores determinantes que contribuem para essa condição como:

- ✓ **Perda de obrigatoriedade** – ela não é mais uma disciplina obrigatória, ficando sujeita às escolhas institucionais e à preferência dos estudantes;
- ✓ **Concorrência no Itinerário de CHS** – a filosofia divide espaços com outras disciplinas igualmente importantes, como história, geografia e sociologia, tornando sua presença ainda mais incerta.

A ênfase em competências voltadas para o mercado de trabalho, enfraquece o papel das Ciências Humanas e principalmente da Filosofia como instrumentos de formação integral e crítica.

Diante dessas mudanças é essencial compreender como a filosofia pode encontrar seu lugar no currículo, sendo ressaltada sua relevância, destacando a contribuição que ela tem para o desenvolvimento do pensamento libertário, emancipador e democrático, alinhando-se às competências gerais da BNCC, fortalecendo a formação continuada de professores para lidar com os desafios dessa reconfiguração curricular.

Uma base vista como COMUM, que só aumenta a possibilidade dos sistemas, de ensino, vinculadas a parcerias mercantilistas adotando ao seu ver, uma organização curricular que melhor responda aos seus interesses, impondo condições cada vez mais precária ao ensino público, banalizando e normalizando a desvalorização do lugar do

professor.

O argumento que é usado segundo a BNCC, citada por Ramalho é que é preciso romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-los por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (Brasília, 2018, p.471 apud. Ramalho, 2021, p. 228).

6.2. Reflexões sobre currículo e prática docente no Programa Alagoano de Educação Integral

Em 2015, o Estado de Alagoas deu início a uma experiência contestável no campo da educação integral, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola. Essa iniciativa resultou na criação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), que foi implementado inicialmente para atender ao ensino médio. Com o passar do tempo, o programa foi expandido para incluir também o ensino fundamental, buscando promover um modelo educativo mais abrangente e integrado. De acordo com o Referencial Curricular de Alagoas (Recal, 2023, p.22) a intensão de ampliar a permanência do aluno na escola é “proporcionar melhores oportunidades para os jovens alagoanos, tanto em conhecimentos gerais quanto específicos e profissionais”.

Com o decreto 40.207/2016 ele foi instituído, e depois ele é reestruturado pelo decreto 50.331/2017. Conforme a nova modalidade de ensino em Alagoas (pALei) como exposto no Art.1º § 1º, ele tem como finalidade:

- 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;

Nesse contexto do ensino médio em tempo integral em Alagoas, a carga horária do professor de filosofia, nos primeiros anos da implantação dessa modalidade, de 1 hora/aula passou para 2 horas/aulas, em todas as três séries (1ª, 2ª e 3ª), pensamos, “estamos chegando lá”! Foram 6 anos desde a sua implantação, em que o professor de filosofia permaneceu com um tempo de aula de 2hs (matrizes curriculares de Alagoas), Ora, entendemos que a permanência dos estudantes de 9 horas diárias, na escola, é possível melhor atender com mais horas, alguns componentes que sempre sofreram com suas demandas desafiadoras do tempo, principalmente a disciplina de filosofia que

historicamente, subestimada e muitas vezes desvalorizada no currículo escolar, adquire novas demandas e oportunidades nesse modelo, mas também impõe dificuldades significativas para a organização do trabalho docente.

A filosofia, por natureza, busca cultivar nos estudantes o raciocínio crítico, a reflexão consciente e a integridade moral. No modelo de tempo integral, espera-se que o professor amplie sua abordagem para além do conteúdo programático, integrando oficinas, projetos interdisciplinares e atividades que dialoguem com a formação integral.

Essa demanda exige um planejamento ainda mais cuidadoso e criativo, mas, muitas vezes, não existe interesse em melhorar a qualidade nessa formação, com isso, dificultam a construção de práticas inovadoras, dando lugar a situações precárias no ensino e aprendizagem, como:

✓ **Pressão por resultados e redução da filosofia ao instrumental**

No contexto de um currículo ampliado que valoriza competências práticas, há o risco de a filosofia ser interpretada apenas como uma ferramenta para o "aprender a pensar" de forma funcional, negligenciando sua profundidade teórica. O docente, então, precisa equilibrar a exigência de resultados concretos, como o desempenho acadêmico, com a essência crítica e emancipadora da filosofia, que nem sempre encontra espaço no planejamento prescrito.

✓ **Falta de materiais e formação continuada específica**

Embora o tempo integral proponha uma formação integral, o professor de filosofia muitas vezes enfrenta a escassez de materiais pedagógicos adequados para atividades como debates, diálogos filosóficos e oficinas. Além disso, a ausência de formação continuada voltada ao modelo integral limita a capacidade do docente de diversificar sua prática e atender às demandas da jornada ampliada.

✓ **Desgaste físico e mental**

A filosofia exige reflexão contínua, o que pode ser exaustivo em uma jornada de até nove horas, sobretudo em condições adversas, como turmas diversificadas e alunos com diferentes níveis de interesse. O professor enfrenta, assim, o duplo desafio de manter sua energia para atividades pedagógicas intensas e cuidar de sua saúde mental e física, frequentemente tratada com descaso em um ambiente escolar que prioriza resultados imediatos.

✓ **Articulação com a comunidade escolar**

O modelo de tempo integral pressupõe maior integração entre disciplinas e maior envolvimento com a comunidade escolar. Para o professor de filosofia, isso pode ser

uma oportunidade de aproximar sua prática do cotidiano dos alunos, mas também exige habilidades extras, como mediação de conflitos e participação em atividades que vão além do ensino da disciplina. Podemos citar:

✓ **Possibilidades na prática filosófica**

Apesar dos desafios, o ensino de filosofia no tempo integral oferece oportunidades significativas:

▪ **Espaço para projetos**

O modelo permite que o professor desenvolva projetos que integrem a filosofia a questões contemporâneas, como ética ambiental, cidadania e tecnologia, impulsionando a autonomia intelectual no processo formativo.

▪ **Tempo maior para o planejamento**

A jornada ampliada pode ser usada para aprofundar os conteúdos e propor dinâmicas diferenciadas, como cafés filosóficos e rodas de diálogo.

▪ **Promoção da interdisciplinaridade**

A filosofia pode enriquecer projetos interdisciplinares ao propor reflexões sobre o sentido das práticas escolares e os desafios sociais, culturais e éticos do mundo atual.

Na teoria, o modelo de tempo integral apresenta um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas filosóficas mais amplas e significativas. No entanto, na prática, a falta de infraestrutura, a sobrecarga docente e a pressão por resultados tangíveis limitam o potencial transformador desse modelo.

O professor de filosofia, muitas vezes sozinho na defesa do espaço crítico dentro do currículo, precisa de suporte efetivo, como formação continuada, valorização profissional e condições de trabalho adequadas. Sem isso, corre-se o risco de a ampliação da carga horária reforçar as dificuldades estruturais em vez de superá-las. Apenas com o devido reconhecimento da complexidade do trabalho docente, especialmente na filosofia, será possível transformar a jornada ampliada em um espaço verdadeiramente emancipador para professores e alunos.

A ampliação da carga horária nas escolas, como ocorre nos modelos de tempo integral, traz desafios significativos para a organização do trabalho docente. Embora a proposta vise melhorar a qualidade do ensino, favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e ampliar o tempo de convivência escolar, na prática, ela frequentemente impõe aos professores condições que podem comprometer sua saúde, produtividade e até mesmo a eficácia pedagógica.

A jornada ampliada exige que os professores estejam em sala de aula ou em

atividades escolares por até nove horas diárias, mesmo que não trabalhe na mesma escola, ainda assim, a demanda do professor só tende a aumentar, sem ter o olhar do Estado, das políticas públicas. Isso muitas vezes implica mais demandas para planejamento, correção de atividades, formação continuada e participação em projetos extracurriculares. Quando não há uma compensação adequada, como redução de turmas ou planejamento remunerado, essa sobrecarga pode levar ao esgotamento profissional.

Com mais tempo em sala, é necessário reorganizar o planejamento de aulas para contemplar tanto os conteúdos curriculares obrigatórios quanto as atividades voltadas ao desenvolvimento integral, como oficinas, ateliês pedagógicos e projetos interdisciplinares. Muitos docentes relatam dificuldades em equilibrar essa exigência com a falta de materiais, infraestrutura adequada e formação específica.

A carga horária ampliada pode trazer impactos negativos à saúde física e mental dos professores. Horas prolongadas em pé, voz constante em uso e o gerenciamento de turmas grandes, adversas, ou desafiadoras aumentam o risco de doenças relacionadas ao trabalho, como síndrome de *burnout*, estresse e problemas ⁴*musculoesqueléticos*.¹

A extensão do horário de trabalho muitas vezes interfere na vida pessoal dos docentes, dificultando a conciliação entre trabalho e família. Além disso, o tempo para estudos, lazer e cuidado com a saúde pode ser drasticamente reduzido, gerando insatisfação e perda de qualidade de vida.

A implementação do modelo de tempo integral nem sempre vem acompanhada de melhorias na infraestrutura escolar ou na disponibilização de recursos pedagógicos. Isso limita a capacidade do professor de diversificar suas práticas e atender às demandas de uma jornada ampliada de forma eficiente.

Para enfrentar os desafios da carga horária ampliada, algumas ações podem ser implementadas:

- **Políticas de apoio ao docente:** como oferta de formação continuada específica para o modelo de tempo integral e disponibilização de materiais pedagógicos adequados.
- **Planejamento coletivo:** espaços para que os professores possam trabalhar juntos na construção de projetos e aulas, reduzindo o isolamento e a sobrecarga individual.
- **Valorização profissional:** aumento da remuneração proporcional à carga

⁴ **Musculoesqueléticos:** Relativos ao sistema musculoesquelético, composto por músculos, ossos, articulações, tendões e ligamentos, responsáveis pela sustentação do corpo e pelos movimentos.

horária e implementação de planos de carreira que reconheçam o trabalho ampliado.

- **Foco na saúde do professor:** oferecer programas de suporte psicológico, ergonomia no ambiente de trabalho e incentivo à prática de atividades físicas.

Embora a carga horária ampliada tenha potencial para transformar a educação, ela só será bem-sucedida se as condições de trabalho dos docentes forem priorizadas. Sem a valorização e o suporte necessários, os impactos negativos na organização do trabalho docente podem comprometer os objetivos do modelo de ensino integral, gerando insatisfação e desmotivação entre os professores e, conseqüentemente, prejudicando a qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

No entanto, é importante garantir se essas parcerias realmente priorizam o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes e docentes em vez de atender apenas a interesses corporativos ou objetivos de lucro. A verdadeira eficácia desse modelo dependerá de uma implementação que respeite a autonomia da escola e todo profissional da educação como também a comunidade em geral, que valorize a formação integral do professor e do aluno, contribuindo para a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa.

Embora a educação em tempo integral traga alguns benefícios, também apresenta desafios e possíveis efeitos negativos, especialmente para estudantes de área de risco como: sobrecarga e desmotivação, porque a jornada escolar pode ser cansativa para alguns alunos, principalmente aqueles que têm responsabilidade fora da escola, como ajudar na renda familiar ou cuidar de irmãos. Essa carga prolongada pode causar desmotivação e, alguns casos aumentar a evasão escolar; dificuldade de adaptação ao novo modelo que requer tempo para adaptação, tanto para os alunos quanto para os professores e a comunidade. Sem acompanhamento adequado, muitos alunos podem sentir dificuldade em se ajustar a uma rotina mais rígida, o que pode impactar o desempenho e a motivação; falta de infraestrutura e recursos em regiões periféricas, é comum que as escolas enfrentem limitações em infraestruturas e recursos, como falta de laboratórios, quadras de esportes ou bibliotecas.

Sem essas condições mínimas para implementar as atividades extras, o modelo integral perde sua efetividade, transformando-se apenas numa extensão do horário, sem ganhos significativos; desgaste e sobrecarga dos professores em uma jornada estendida também implicam maior carga de trabalho, que precisam de preparação, formação contínua e condições de trabalho adequadas para sustentar o ensino integral.

Em contexto de escassez de recursos e valorização insuficiente, o modelo pode acabar impactando negativamente a qualidade do ensino e a motivação dos educadores.

Possível distanciamento da comunidade, embora a educação integral busque fortalecer laços com a comunidade a realidade nem sempre facilita essa interação. Em regiões mais pobres, onde as famílias enfrentam limitações financeiras e de tempo, pode haver pouco envolvimento com o ambiente escolar, o que limita o impacto positivo do modelo.

Na restrição de tempo para a experiências fora da escola, os alunos de tempo integral passam grande parte do dia na escola, o que pode limitar seu tempo para atividades sociais e familiares. Isso pode dificultar o desenvolvimento de vínculos fora do ambiente escolar e restringir o acesso as atividades culturais ou esportivas da comunidade que também são importantes para seu crescimento pessoal. Segundo Gadotti: ampliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas (2009, pg. 51a).

Ainda:

A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população (Gadotti, 2009, pg. 51b).

A discussão em torno desse modelo de educação integral ou tempo integral, tem gerado diversos pontos de vistas e um deles é pensar se de fato existe a qualidade na educação básica, são desafios que ocorrem no país, integralizar valores na formação humana, gerando possíveis condições na qualidade sociocultural dos cidadãos ou simplesmente estender o tempo do aluno no ambiente escolar, causando uma ilusão para toda comunidade escolar e toda sociedade da escola do futuro e em se tratando do ensino médio, se agrava ainda mais, pelo que já foi mencionado aqui, do tipo de estudante ao qual está inserido na escola pública.

A jornada ampliada de ensino, com 9 horas diárias, exige dos professores uma adaptação constante, tanto no planejamento quanto na execução de suas atividades, enfrentando a sobrecarga de tarefas e a necessidade de se reconfigurar para atender às múltiplas demandas de uma educação integral. Além disso, o aperfeiçoamento profissional constante, a infraestrutura escolar e as condições de trabalho são fatores que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desempenho dos educadores. Por outro lado, o Ensino Médio Integral também abre um leque de possibilidades para a inovação

pedagógica, permitindo o desenvolvimento de práticas mais dinâmicas, colaborativas e interdisciplinares. Esse panorama, portanto, coloca em evidência tanto os obstáculos enfrentados pelos docentes quanto as oportunidades de transformação no processo educativo, tornando essencial uma análise crítica das potencialidades e dificuldades desse modelo no contexto da educação pública brasileira.

Em Alagoas, essa modalidade apresenta particularidades que refletem os contextos socioeconômicos e culturais da região, exigindo adaptações significativas por parte dos professores.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Escola@web – 2022) em relação ao novo ensino médio que traz o modelo integrado em tempo integral até nove horas no ambiente escolar, visa dentro desse novo modelo, a ideia de "ateliês pedagógicos" que surge como uma proposta inovadora para promover a aprendizagem coletiva e colaborativa. Os ateliês pedagógicos são espaços de aprendizagem mais flexíveis e dinâmicos, em que professores e alunos atuam de forma mais integrada, com menos hierarquia e mais troca de saberes. A proposta é que, nesses ateliês, a relação tradicional entre professor (como detentor do saber) e aluno (como receptor passivo de conhecimento) seja desconstruída, buscando um ambiente mais horizontal e colaborativo. O tempo ajudará tornar possível essa modalidade de ensino. Segue o documento:

Esta proposta aborda a importância da existência de espaços físicos apropriados para a prática de aulas dinâmicas e com relevância para os estudantes. Nessa concepção de trabalho pedagógico não se pretende apenas abordar o espaço físico, mas ampliar a discussão sobre a disponibilidade de materiais e equipamentos adequados, para que esse espaço seja utilizado como um local de efetivo aprendizado. A aprendizagem por projetos e a aprendizagem por oficinas ocorrerá preferencialmente nos ateliês pedagógicos, além dessas, nos ateliês também ocorrerão seminários, pesquisas, aulas expositivas, desafios, situações problemas, aulas dinâmicas, aprendizagem criativa, inovação, uso de tecnologias promovendo a cultura mão na massa (sala maker), etc. (Seduc, AL, 2022, P. 08).

Esse modelo busca incentivar a participação ativa dos alunos, em que eles se tornam sujeitos da aprendizagem, construindo conhecimentos em conjunto com os professores. Os ateliês pedagógicos são ambientes de trabalho colaborativo, nos quais as atividades são pensadas para promover a troca de ideias, o pensamento crítico e a resolução de problemas, permitindo uma aprendizagem mais prática e contextualizada, e não apenas teórica.

O conceito de menos hierarquia significa que o papel do professor não é mais o de um transmissor exclusivo de conteúdo, mas de um facilitador, que orienta, media e

estimula os alunos no processo de aprendizado. Essa abordagem visa tornar o ambiente escolar mais democrático, estimulando a autonomia e a criatividade dos estudantes, além de prepará-los para os desafios da sociedade contemporânea, que exige cada vez mais habilidades de colaboração, raciocínio lógico e atitude reflexiva diante de situações complexas. Portanto, o modelo de ateliês pedagógicos no Ensino Médio Integral busca transformar a forma como os alunos e professores interagem, promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo, dinâmico e voltado para a construção de saberes coletivos, em contraste com a estrutura mais rígida e hierárquica das práticas educacionais tradicionais.

A prática pedagógica do professor de filosofia no contexto das escolas de tempo integral emerge como um tema essencial para compreender os desafios e as oportunidades do ensino médio contemporâneo. Em um modelo educacional que busca integrar a ampliação da jornada escolar com uma formação integral, o papel do professor de filosofia torna-se ainda mais estratégico. A disciplina não apenas oferece conteúdos, mas ferramentas para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais fundamentais à cultivo de competências críticas, valores éticos e atitudes reflexivas nos discentes. No ambiente do ensino integral, a filosofia se configura como um espaço privilegiado para a construção de cidadãos autônomos e críticos, capacitados para compreender e transformar a realidade.

No entanto, os professores de filosofia enfrentam desafios consideráveis no exercício de suas funções. A sobrecarga de responsabilidades pedagógicas, a carência de uma formação continuada efetiva e a necessidade de readequação curricular para atender às especificidades do ensino integral são questões que dificultam o pleno exercício de sua prática pedagógica. Além disso, as limitações estruturais frequentemente presentes nas escolas de tempo integral desafiam os professores a criarem estratégias pedagógicas flexíveis, que integrem conteúdo teórico e aplicação prática de maneira eficiente, mesmo diante de adversidades e com tempo restrito para a aula.

Compreender as práticas e metodologias adotadas pelos professores de filosofia em escolas de tempo integral é essencial não apenas para avaliar os impactos dessa modalidade de ensino na formação integral dos estudantes, mas também para fundamentar políticas públicas que fortaleçam a filosofia como componente curricular e promovam a valorização da formação docente. A partir dessa análise, é possível compreender como a filosofia pode ser uma ferramenta poderosa na construção de uma

educação mais democrática e inclusiva, que articule as dimensões cognitivas, éticas e sociais do aprendizado.

A filosofia, ao problematizar questões fundamentais sobre a existência, a moralidade, a política, o conhecimento e a linguagem, propõe um espaço de reflexão que vai além da simples aquisição de conteúdo. Esse campo do saber desafia os estudantes a questionar suas crenças, reavaliar suas atitudes e expandir sua compreensão do mundo, promovendo um aprendizado que visa a formação de indivíduos capazes de pensar de forma livre e analítica.

Em um ensino médio de tempo integral, a filosofia se torna ainda mais relevante, pois oferece uma perspectiva ampla que conecta questões contemporâneas com a reflexão sobre a realidade social e existencial dos alunos. A filosofia, ao provocar os estudantes a se engajarem de forma crítica nas questões que moldam sua vida social e pessoal, contribui para a construção de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do mundo atual. Segundo Gallo:

Com ela aprendemos muitas coisas: a situar os filósofos em determinados contextos e a partir de problemas específicos; a estabelecer relações entre categorias e acontecimentos; a perceber como foram colocados determinados problemas e criados conceitos a partir deles (Gallo, 2013, p. 105).

O ensino da filosofia nos ensina a situar os filósofos dentro de contextos históricos específicos, a estabelecer relações entre categorias e eventos, e a entender como problemas foram formulados e como conceitos essenciais foram criados a partir desses problemas. Esse processo de aprendizagem não se resume à memorização de teorias filosóficas, mas envolve a compreensão de como as ideias filosóficas se desenvolveram ao longo do tempo, sempre em resposta aos desafios de cada época. Portanto, ao estudar filosofia, os estudantes não apenas conhecem os conceitos e teorias, mas também aprendem a contextualizá-los e a entender a dinâmica de sua criação e evolução.

7. DISTRIBUIÇÃO E CONDIÇÃO CONTRATUAL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ: ANÁLISE DA REDE PÚBLICA

O professor é uma pessoa concreta, cuja profissão ultrapassa o exercício técnico da docência, envolvendo uma dimensão humana e social fundamental. Como destaca Mattos:

O professor/professora é uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmão/irmã etc.) que, enquanto profissional, realiza uma das várias dimensões do seu ser. É aquele que professa (anuncia), pelo exercício concreto de um trabalho (serviço), perspectivas nas possibilidades de construção do ser humano e na transformação da sociedade (trabalho). Não podemos desprezar esta dimensão da formação pessoal e da formação profissional, como um aspecto que se integra a uma dimensão ainda maior (Mattos, 2023, p. 356).

Esse entendimento ressalta que o trabalho docente vai além de uma questão técnica, sendo diretamente influenciado pelas condições de trabalho e pelos vínculos empregatícios aos quais os professores estão submetidos. No contexto brasileiro, a precarização dos contratos de trabalho na educação pública é um desafio central para a valorização do magistério e para a garantia de um ensino de qualidade, especialmente na disciplina de filosofia. Conforme Basílio:

O contrato de trabalho obtido por meio de concurso garante estabilidade no emprego. Isso significa que professores vinculados por esses contratos só podem ser demitidos mediante processo administrativo. Além disso, os professores concursados têm direito a um regime de aposentadoria alternativo ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), o que lhes garante, ainda hoje, condições especiais de aposentadoria, e à assistência à saúde oferecida pelo estado, que dá acesso a uma rede de médicos, laboratórios e hospitais que, embora pública, não se confunde com o Sistema Único de Saúde (SUS) (Basílio, 2018, p. 6).

Contudo, a insuficiência de concursos públicos cria intervalos prolongados entre processos seletivos, gerando uma alta proporção de professores contratados temporariamente. Essa situação precariza as condições de trabalho e compromete a continuidade pedagógica. Ainda segundo Basílio:

A falta de professores concursados na rede estadual é agravada ainda mais pela ausência de concursos para diretor de escola. Assim, os longos intervalos entre os concursos fazem com que uma proporção excessivamente importante dos professores que atua na escola básica o faça apenas por meio de contratos temporários e eventuais. Como mencionado, parte desses professores não obteve uma formação que os habilite a lecionar para o nível de ensino e/ou para a área de conhecimento em que atuam. Outra parte, no entanto, é composta por professores habilitados que são obrigados a se contentar com os contratos temporários enquanto aguardam os concursos (Basílio, 2018, p. 8).

A situação torna-se ainda mais complexa quando as condições de trabalho dos professores contratados são analisadas. Como destaca Almeida:

Focalizando essencialmente o indivíduo professor e sem discutir concomitantemente as condições de trabalho a que ele é confrontado nas escolas em função dos contratos que lhe são oferecidos, essa literatura não deixa de contribuir, ainda que inadvertidamente e mesmo contra seus próprios objetivos, para a difusão da ideia de que a formação do professor é responsável pelos maus resultados escolares que passaram a ser registrados regularmente por meio dos

processos de avaliação da aprendizagem em larga escala promovidos pelos governos federal e estaduais (Almeida, 2018, p. 8).

Essa análise ressalta a importância de discutir não apenas a formação docente, mas também os vínculos empregatícios e as políticas públicas que moldam o trabalho pedagógico.

No âmbito das escolas públicas de Maceió, o levantamento de dados referente às lotações nos anos de 2023-2024 (ANEXOS), envolvendo a 1ª GEE (Gerência Especial de Educação) e a 13ª GEE (SEDUC/AL), evidencia a relevância da distribuição e lotação dos professores de filosofia. A alocação de docentes efetivos e contratados nas unidades de ensino tem um impacto direto sobre a qualidade do ensino da disciplina, uma vez que a filosofia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e na formação de uma visão ética sobre o mundo. No entanto, a precarização das condições de trabalho, refletida na predominância de professores temporários e na falta de concursos públicos regulares, coloca em risco a continuidade do ensino de filosofia e a consistência pedagógica nas escolas.

A presença de professores contratados nas escolas pode resultar em um cenário de precarização das condições de trabalho, uma vez que muitos desses profissionais enfrentam uma falta de estabilidade, como a ausência de direitos garantidos, como aposentadoria e licença, que são conferidos aos docentes concursados. A fragilidade jurídica e a insegurança no vínculo empregatício são aspectos centrais dessa realidade. Além disso, a flexibilização nas exigências para a contratação de professores, como ocorreu em Alagoas em períodos passados, quando profissionais com licenciatura em áreas diferentes da disciplina a ser lecionada, como pedagogos, que prestaram concurso para lecionar filosofia, agrava ainda mais a precarização do ensino e a falta de formação específica dos docentes.

Para compreender melhor a distribuição dos professores de filosofia nas escolas de Maceió, está disponível nos anexos uma tabela com os números de docentes efetivos e contratados, que detalha a lotação nas unidades de ensino da cidade no período de 2023-2024. Esses dados são essenciais para entender as disparidades entre os profissionais concursados e os contratados, o que reflete diretamente nas condições de trabalho e no impacto que isso tem sobre a prática pedagógica e a qualidade do ensino.

A realidade de professores temporários ou sem formação específica, como ocorre em alguns casos nas escolas de Maceió, agrava a vulnerabilidade do ensino de filosofia. Ao contrário do que preconiza a constituição brasileira, que, em seu artigo

206, inciso V, determina a valorização dos profissionais da educação escolar por meio de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, a prática de contratar docentes sem a devida qualificação prejudica a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Essa realidade de desvalorização impacta diretamente a motivação dos professores, que, por vezes, se veem em condições instáveis e desprovidas de direitos trabalhistas fundamentais, como aposentadoria e licença, o que compromete tanto seu bem-estar quanto a eficácia de sua atuação pedagógica. Porém, alguns profissionais, ao se beneficiarem da estabilidade do serviço público, deixam de buscar diferenciais em sua atuação profissional, o que acaba prejudicando o bom funcionamento da escola.

Essa precarização do trabalho docente, combinada com a falta de valorização e o déficit de professores concursados, resulta em um ambiente educacional desigual, no qual os estudantes não têm acesso a um ensino de qualidade que favoreça seu desenvolvimento pleno. Para garantir uma formação integral aos alunos, é imprescindível que as políticas públicas se concentrem não apenas na contratação de professores, mas também na valorização dos docentes, por meio de melhores condições de trabalho, estabilidade e acesso à formação continuada. A reflexão sobre a distribuição e lotação dos professores de filosofia nas escolas públicas de Maceió é, portanto, essencial para repensar as práticas de ensino e garantir que todos os alunos possam se beneficiar de uma educação filosófica de qualidade, conduzida por profissionais qualificados e devidamente reconhecidos em sua profissão.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o ensino de filosofia e a prática docente em escolas de ensino médio integral no estado de Alagoas, à luz da jornada estendida de 9 horas. A pesquisa teve como propósito compreender como a disciplina de filosofia, apesar de sua importância formativa, segue ocupando um espaço reduzido no currículo escolar, mesmo diante da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas unidades educacionais. As análises revelaram que a organização curricular das escolas de tempo integral, ao manter a carga horária mínima para a filosofia, inviabiliza práticas pedagógicas mais aprofundadas e reflete uma lógica que privilegia áreas consideradas "produtivas" do ponto de vista do mercado de trabalho.

Verificou-se que os professores de filosofia enfrentam inúmeros desafios para desenvolver metodologias que favoreçam a reflexão crítica e o pensamento autônomo. A limitação temporal dificulta a construção de vínculos significativos com os estudantes e restringe o trabalho com conteúdos fundamentais para a formação ética, política e humanística. Além disso, a ausência de formação continuada voltada especificamente para o ensino da filosofia no contexto da reforma do ensino médio agrava a fragilidade da prática docente, impedindo que os educadores respondam, de forma eficaz, às exigências desse novo modelo.

Outro ponto relevante identificado foi a tensão entre a proposta pedagógica das escolas de tempo integral e a realidade vivenciada pelos estudantes, muitos dos quais enfrentam pressões externas, como a necessidade de contribuir com a renda familiar. Essa condição, somada à desvalorização simbólica da filosofia, reforça a percepção de sua inutilidade prática, o que contribui para o esvaziamento de seu sentido no ambiente escolar.

Apesar desses obstáculos, a pesquisa também evidenciou caminhos possíveis. A presença de professores comprometidos, que buscam alternativas metodológicas e recorrem a espaços como os laboratórios de iniciativas sociais, mostra que há brechas para um ensino filosófico mais contextualizado e conectado à realidade dos jovens. A proposta de integração entre os conteúdos da disciplina e as experiências vividas pelos alunos pode ser uma via eficaz para resgatar a relevância da filosofia no cotidiano escolar.

As limitações deste estudo, como o recorte geográfico restrito à capital alagoana

e a impossibilidade de investigar a aplicação de tecnologias no ensino da filosofia, indicam a necessidade de novas investigações. Sugere-se que futuros estudos ampliem o campo empírico, explorem o uso de recursos digitais e analisem experiências pedagógicas inovadoras, a fim de construir alternativas mais consistentes para o ensino da disciplina.

Conclui-se, portanto, que é imprescindível rediscutir o papel da filosofia nas escolas de tempo integral. A jornada de 9 horas não pode ser apenas um instrumento de controle do tempo escolar, mas deve propiciar o aprofundamento dos processos formativos. Para isso, é urgente ampliar a carga horária da filosofia, garantir formação continuada qualificada aos docentes e reconhecer a disciplina como espaço privilegiado para o exercício da reflexão crítica e da construção da cidadania. A escola precisa ser um lugar onde a filosofia encontre legitimidade, não apenas como área de conhecimento, mas como prática educativa capaz de formar sujeitos conscientes, éticos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

- ALBINATI, Ana Selva Castelo Branco. O ensino de filosofia em diálogos com a arte. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 66-76, 1º sem. 2010.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Alagoas**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIAL.pdf>.
- ARRUDA, Elenise Pinto de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021. e-ISSN 1982-5587.
- BRASIL. **Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre o Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jan. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/01/25.
- BRASIL. Ministério da Educação (mec). Secretaria da Educação básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- ALAGOAS. **Decreto n.º 50.331, de 12 de setembro de 2017**. Altera o Decreto n.º 40.207, de 2016. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.al.gov.br/apinova/api/editions/viewPdf/50345>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos no ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 71–75, 5 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 17 abr. 2025.
- CARNEIRO, Stania Nagila Vasconcelos; SILVA, Elisangela André da. O estágio supervisionado na formação do professor de Filosofia. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/61796>. Acesso em: 26 set. 2024.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; CARMO, Bárbara Rachel Círiaco do; SILVA, Erick Santos da; SILVA, Givanildo da. Os desafios no ensino de Filosofia em uma escola pública no estado de Alagoas. **Cadernos do PET**, v. 14, n. 27, 2023. ISSN 2176-5880.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273–289, maio/ago. 2016.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da. Convite à autonomia da razão: considerações sobre a identidade docente do professor de filosofia. **Saberes**, Natal, RN, v. 19, n. 2, p. 145–154, ago. 2018. ISSN 1984-3879.

GOMES, Maria Amábia Viana; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues. Práticas docentes: experiências em uma escola pública de Maceió. **Saberes Docente em Ação**, v. 1, n. 2, nov. 2016. ISSN 2525-4227.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE).
Falta de valorização, de reconhecimento e pressão cotidiana tornam professor(a) profissão de risco. Brasília, 4 maio 2023.
Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/falta-de-valorizacao-de-reconhecimento-e-pressao-cotidiana-tornam-professora-profissao-de-risco-3987>.
Acesso em: 3 abr. 2025.

FABIAN, Eloi Pedro. Formação continuada para professores de Filosofia da educação básica através da extensão: um espaço de diálogo filosófico e enriquecimento metodológico. **Revista Extensão e Cidadania**, v. 8, n. 13, p. 7–22, jan./jun. 2020. ISSN 2319-0566. DOI: 10.22481/recuesb.v8i13.7095.

FERRARO, Giuseppe. **A escola de sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção: Ensaios; I). ISBN 978-85-93057-11-3.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Lisboa: Ed. Presença, 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. de. Valorização dos profissionais da educação: entre avanços legais e impasses estruturais. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; DUARTE, Maria E. (Org.). **Trabalho docente: formação e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31–54.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 1087–1114, out./dez. 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fn3HrMbMHfRhSZKrNzpCxr/>.
Acesso em: 01 abr. 2025.

GALLO, Silvio. **Formação do professor de filosofia: “as três metamorfoses” de Nietzsche**. São Paulo: Papirus, 2004.

GALLO, Sílvia. O aprender em múltiplas dimensões. In: **Revista Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS**, Campo Grande/MS, v. 10, n. 22, Seção Temática, 2017, p. 103–114.

JESUS, Quele Oliveira de; SANTOS, Edvaldo Hilário dos. Práticas docentes: desafios de uma formação continuada. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. **ANAIS DO VII CBG**. ISBN 978-85-98539-04-1.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 11–24, 2011.

LIMA, Walter Matias. O ensino de filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente. **Debates em Educação**, v. 2, n. 4, 2012.
Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/562>.
Acesso em: 15 ago. 2024.

LIMA, Walter Matias; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Formação e prática docente: considerações sobre o ensino de Filosofia em Alagoas. In: **ANAIS DO VII COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – EDUCON**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017.
Disponível em: <https://ri.ufs.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofias do ensinar e aprender a filosofar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 448 p. ISBN 978-65-265-0824-4.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia: Um debate, muitas vozes**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 01 abr. 2024.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. v. 3, p. 13–25.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. A docência em Filosofia no contexto da profissão docente no país: aspectos conjunturais e reflexão filosófica. **Filos. e Educ.** Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 310–330, maio/ago. 2018.
DOI: 10.20396/rfe.v10i2.8651400

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: Educere, 2013.

QUIBAO NETO, José; PINTO, José Marcelino de Resende. O perfil dos docentes não concursados na rede estadual de ensino de São Paulo. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 6, n. 10, 2016.

RUSSELL, B. **Os problemas da Filosofia**. New York: Oxford University Press, 1997.

RAMALHO, Ellen Maianne S. Melo. **Da vulnerabilidade da filosofia: um estudo sobre a presença da filosofia como uma disciplina frente às atuais mudanças curriculares no ensino médio**. [S.l.]: UFAL, [s.d.].

SELLA, C. A. **Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SILVA, Valmir da; TREVISAN, Amarildo Luiz. Arte e filosofia na escola: construindo conhecimentos através da obra de arte. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA: DEBATES DE IDEIAS E CIDADANIA, VIII; SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA: FILOSOFIA, FORMAÇÃO DOCENTE E CIDADANIA, 14-16 maio 2008, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: [s.n.], 2008.

SILVA, Roberto Ribeiro da; BOTLER, Alice Miriam Happ. As políticas educacionais voltadas ao ensino de filosofia no novo ensino médio: um estudo a partir da rede de ensino do estado de Alagoas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 3, p. 1–22, set./dez. 2024.

SOARES, Reijane Maria de Freitas; CABRAL, Carmen Lucia de Oliveira. A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 93–116, jan./jun. 2014.

SILVA, V. P.; GELAMO, R. P.; LIMA, O. F.; GARCIA, A. V. PIBID Filosofia: possibilidades do filosofar no contexto do ensino de Filosofia. In: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (Org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 123–142.

SALES, Christianne Thereza de Almeida. **O ensino de filosofia no contexto do Programa Alagoano de Ensino Integral: espaços, experiências e contradições**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

ANEXO A

NAS TABELAS ABAIXO, PODE-SE VER AS RESPECTIVAS ESCOLAS COM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS SITUADAS NO MUNÍCIPIO DE MACEIÓ - ANOS (2023-2024):

1ª GEE – SEDUC - AL

DR. RODRIGUEZ DE MELO - INEP 27036553 - ENSINO INTEGRAL em 2016 - 15 SALAS - ee. rodriguezdemelo@educ.al.gov.br	Rua Jardim Esperança, S/N, Ponta Grossa, Vergel. CEP: 57.015 – 000	3326-6738 3315-7456	MANHÃ, TARDE E NOITE	ENSINO MÉDIO INTEGRAL
MARIA DAS GRAÇAS DE SÁ TEIXEIRA - INEP 27225569 - ENSINO INTEGRAL em 2017 ee. mariadasgracasteixeira@educ.al.gov.br	Av. Governador Lamenha Filho, S/N, Feitosa. CEP: 57.043-000	3315-1111	MANHÃ, TARDE E NOITE	FUND. II, MÉDIO INTEGRAL E EJA FUNDAMENTAL E MÉDIO
PROFESSOR EDMILSON DE VASCONCELOS PONTES - INEP 27038734 - Escola com ampliação de jornada - 12 salas ee. edmilsonvasconcelos@educ.al.gov.br Decreto nº 1831	Rua Cônego Machado, Farol. CEP: 57.051-160	3315-3370 3326-6399	MANHÃ E TARDE	FUND. II E ENSINO MÉDIO INTEGRAL
PROFESSOR THEONILO GAMA - INEP 27037037 - ENSINO INTEGRAL 2018 ee. theonilogama@educ.al.gov.br	Rua Bonfim, S/N – Jacintinho 57030 060	3326-6143 3315-7332	MANHÃ, TARDE E NOITE	FUND. II, MÉDIO INTEGRAL E EJA FUNDAMENTAL E MÉDIO
PROFESSORA.ANAIAS DE LIMA ANDRADE - INEP 27225682 ENSINO INTEGRAL em 2018 ee. anaiaslima@educ.al.gov.br	Rua Balbino Lopes, S/N, Vergel. CEP: 57.015-440	3315-7455	MANHÃ E NOITE	FUND. II E ENSINO MÉDIO INTEGRAL E EJA MÉDIO

ANEXO B**13ª GEE – SEDUC – AL**

Drª EUNICE DE LEMOS CAMPOS 27036561 / Integral em 2018 / (indicação) ee.eunicedelemos@educ.al.gov.br	AV ARTHUR VALENTE JUCÁ, SN, - BENEDITO BENTES I. CEP: 57.084-615. Tabuleiro dos Martins.	3344-0082	Manhã, tarde e noite	Fundamental II, Ensino Médio Integral e EJA Médio
GERALDO MELO DOS SANTOS / 27225968 / Escola de Ensino Integral em 2016 / indicação / 15 SALAS ee. geraldomelo@educ.al.gov.br	CJ GRACILIANO RAMOS, RUA 61-QUADRA 16, N 48, CIDADE UNIVERSITÁRIA. CEP:57.073.340	3334-9272	Manhã, tarde e noite	Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional e EJA Médio.
MARIA IVONE SANTOS DE OLIVEIRA / 27235807 / INTEGRAL em 2017 / (indicação) / 1.042 alunos ee.mariaivone@educ.al.gov.br	RUA JOSE AUGUSTO LESSA, SN, CONJUNTO CIDADE UNIV - TABULEIRO DOS MARTINS CEP: 57072-010	(82) 33548499	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental II e Ensino Médio Integral e EJA Médio
MARIA SALETE GUSMÃO DE ARAÚJO / 27225674 / Integral em 2018 / 1.319 alunos ee.mariasalete@educ.al.gov.br	RUA EM PROJETO, CONJUNTO OSMAM LOUREIRO, SN, CLIMA BOM, TABULEIRO DOS MARTINS. CEP: 57.071-330	3353-5268	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental II e Ensino Médio Integral e EJA Fundamental e Médio
PRINCESA ISABEL / 27036960 / INTEGRAL 2016 / ee. princesaisabel@educ.al.gov.br Escola com	AV. FERNANDES LIMA, SN, CEPA - FAROL – CEP: 57.055-000	3315-1406	Manhã e Tarde	Ensino Médio Integral

ampliação de jornada - nº de salas -17)				
PROFª: GILVANA ATAÍDE CAVALCANTE CABRAL / 27226930 / Integral em 2018 / ee.gilvanaataide@educ.al.gov.br	RUA ELINELMA DE OLIVEIRA DOS SANTOS, QUADRA 110, SN, LOTEAMENTO SANTA LÚCIA, TABULEIRO DOS MARTINS – CEP: 57.082-560	3324-1151	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental II, Ensino Médio Integral e EJA Médio
PROFESSOR AFRÂNIO LAGES / 27034887 / INTEGRAL 2016 / ee.afraniolages@educ.al.gov.br / Escola com ampliação de jornada -NÃO TEM DIREITO A + 1 ADJUNTO PELA QUANTIDADE DE ALUNO	AV. FERNANDES LIMA, SN, - FAROL - CEP: 57010000/CEPA	3315-1410 3338-2536	Manhã e Tarde	Ensino Médio Integral
ROSALVO RIBEIRO 27038629 - indicação INTEGRAL em 2017 ee.rosalvoribeiro@educ.al.gov.br	PRACA BONIFACIO SILVEIRA,228, - BEBEDOURO - CEP:57018-155	3338-7203 3315-9935	Manhã e Tarde	Fundamental II, Ensino Médio Integral
MARCOS ANTÔNIO CAVALCANTI SILVA 27216608 (Escola de Ensino Integral em 2015 - Indicação 12 SALAS ee.marcosantonio@educ.al.gov.br	Avenida Cachoeira do Meirim, S/N, Conjunto Benedito Bentes I - Tabuleiro dos Martins – CEP: 57.084-700	3372-0196	Manhã e Tarde	Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional

OBS. AS ESCOLAS AQUI MOSTRADAS, APARECEM COM OUTRAS ETAPAS DE ENSINO, PORÉM, NOS ATENDEMOS COM O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL, ONDE A PESQUISA SE ENCONTRA.

ANEXO C

TABELA DE LOTAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ – ANOS – (2023 – 2024).

QUADRO DE QUANTITATIVO (GÊNERO, CONDIÇÃO DE TRABALHO).

UNIDADES ESCOLARES DA 1ª GEE – MACEIÓ/AL:

	EFETIVOS	CONTRATADOS	GERAL
HOMENS	22	02	24
MULHERES	12	03	15
TOTAL	34	05	39

OBS. EXCETO A ESCOLA ROSA MARIA PAULINA DA FONSECA,
LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE MARECHAL DEODORO/AL.

UNIDADES ESCOLARES DA 13ª GEE – MACEIÓ/AL:

	EFETIVOS	CONTRATADOS	GERAL
HOMENS	18	04	22
MULHERES	12	08	20
TOTAL	30	12	42