

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA DO RÊGO FERREIRA

**O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM
ESTUDO DE CASO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE
ALAGOAS**

Maceió
2024

VANESSA DO RÊGO FERREIRA

**O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM
ESTUDO DE CASO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE
ALAGOAS**

Tese de doutorado em Educação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Alagoas, como requisito
para a Defesa do Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Maceió
2024

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

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

F3831

Ferreira, Vanessa do Rêgo.

O lugar da filosofia no currículo das ciências humanas : um estudo de caso acerca do Referencial Curricular do Estado de Alagoas / Vanessa do Rêgo Ferreira. – 2024.

142 f. : il.

Orientadora: Junot Cornélio Matos.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 107-114.

Apêndices: f. 115-124.

Anexos: f. 125-142.

1. Referencial Curricular de Alagoas. 2. Recontextualização curricular. 3. Filosofia - Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 371.214(813.5)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e a todas que contribuíram de alguma forma para a conclusão dessa pesquisa, agradeço em especial:

Aos meus pais Maria Dalva e Marcelo por me proporcionar as condições materiais para me manter na universidade desde a graduação. E, ainda que nunca tenham frequentado esse espaço, fizeram todo o possível para que eu gozasse dessa oportunidade.

Ao meu irmão Leôncio Dalmar e meus sobrinhos, Marina e Arthur, pelo apoio incondicional sempre que necessário.

A minha tia Neide e meus primos Arioston e Lidiane, por todo o suporte efetivo e emocional durante o processo da pesquisa.

A minha avó Lêda Maria pelo constante incentivo a nunca abandonar a carreira acadêmica.

Aos meus amigos Vanessa Jiló, Fabson Calixto e Wanessa Lopes pela relação de irmandade ao decorrer das nossas vivências.

A minha amiga de turma Beatriz Silva que ao longo do doutorado compartilhou das angústias e conquistas, mesmo à distância.

Ao meu ex-aluno, amigo e colega de profissão Plácido Costa por ter sido meu braço direito durante o processo de pesquisa e de coleta de dados.

Ao meu orientador Junot Matos, meu maior incentivador nesse processo de pesquisa. Sobretudo, por me acolher no processo de pesquisa e por acreditar na minha potencialidade, tendo compartilhado comigo ao longo desse curso de doutorado seus conhecimentos, com paciência e esmero.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação, pelo qual sou vinculada institucionalmente, tenho um apreço por esse programa que me acolheu desde o mestrado. Agradeço, especialmente ao professor Walter Matias pela troca de conhecimentos e por me indicar novas perspectivas de conhecimento.

À Universidade Federal de Alagoas por todo recurso a mim investido desde a graduação.

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para minha trajetória acadêmica.

À minha querida e amada avó
Enaura Maria (*in memoriam*).

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida no âmbito do Curso de Doutorado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Tem como objetivo principal realizar um estudo de caso buscando compreender o discurso pedagógico atribuído à disciplina de Filosofia no processo de recontextualização do Referencial de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no estado de Alagoas. Buscou-se compreender o lugar ocupado pela Filosofia, através dos processos de recontextualização desse documento, da análise do discurso pedagógico atribuído à Filosofia escolar no ReCAL. A pesquisa se desenhou a partir de uma abordagem qualitativa fundada na metodologia de estudo de caso, associada à análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas na busca da compreensão dos discursos pedagógicos acerca da Filosofia. A análise da materialidade discursiva constatou que o discurso pedagógico é composto por três tipos: regulador geral, que se orienta pelo alinhamento à BNCC, formatando o documento a partir da concepção de competências e habilidades; pelo instrucional geral, o qual orientou-se a partir da definição de saberes e práticas imanentes a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e, pelo instrucional específico que configura-se como um discurso insurgente em defesa de um ensino de Filosofia

Orientado para uma didática filosófica.

Palavras-chave: Referencial Curricular de Alagoas; Recontextualização Curricular; Ensino de Filosofia;

ABSTRACT

This thesis was developed as part of the Doctoral Course in Education linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Alagoas. Its main objective is to carry out a case study in an attempt to understand the pedagogical discourse attributed to the subject of Philosophy in the process of recontextualizing the Core Curriculum for Applied Human and Social Sciences in the state of Alagoas. The aim was to understand the place occupied by Philosophy, through the processes of recontextualization of this document, and the analysis of the pedagogical discourse attributed to school Philosophy in ReCAL. The research was based on a qualitative approach based on the case study methodology, associated with document analysis and semi-structured interviews in the search for an understanding of the pedagogical discourses about Philosophy. The analysis of the discursive materiality showed that the pedagogical discourse is made up of three types: a general regulator, which is guided by alignment with the BNCC, formatting the document based on the concept of competences and skills; a general instructional discourse, which is guided by the definition of knowledge and practices immanent to the area of Applied Human and Social Sciences; and a specific instructional discourse, which is configured as an insurgent discourse in defense of Philosophy teaching oriented towards philosophical didactics.

Keywords: Curricular Reference of Alagoas; Curricular Recontextualization; Philosophy Teaching;

RESUMEN

Esta tesis se desarrolló en el ámbito del Curso de Doctorado en Educación vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Alagoas. Su principal objetivo es realizar un estudio de caso en el intento de comprender el discurso pedagógico atribuido a la asignatura de Filosofía en el proceso de recontextualización del Currículo Básico de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas en el estado de Alagoas. El objetivo fue comprender el lugar ocupado por la Filosofía, a través de los procesos de recontextualización de este documento, analizando el discurso pedagógico atribuido a la Filosofía escolar en el ReCAL. La investigación se basó en un enfoque cualitativo basado en la metodología del estudio de caso, asociado al análisis documental y a entrevistas semiestructuradas en la búsqueda de la comprensión de los discursos pedagógicos sobre la Filosofía. El análisis de la materialidad discursiva mostró que el discurso pedagógico se compone de tres tipos: un regulador general, que se orienta por la alineación con el BNCC, formateando el documento a partir del concepto de competencias y habilidades; un discurso instruccional general, que se orienta por la definición de saberes y prácticas inmanentes al área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas; y un discurso instruccional específico, que se configura como un discurso insurgente en defensa de la enseñanza de la Filosofía orientado hacia la didáctica filosófica.

Palabras clave: Referencial Curricular de Alagoas; Recontextualización Curricular; Enseñanza de Filosofía;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organizador Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	89
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sujeitos da Pesquisa.....	64
Quadro 2. Competências Específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	81
Quadro 3. Área da Filosofia e Habilidades Correlacionadas.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DI	Discurso Instrucional
DIE	Discurso Instrucional Específico
DIG	Discurso Instrucional Geral
DRE	Discurso Regulador Específico
DRG	Discurso Regulador Geral
DRO	Discurso Regulador Oficial
DP	Discurso Pedagógico
DesDP	Desdobramentos Didático-Pedagógicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEORC	Gerência de Organização do Currículo Escolar
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ReCAL	Referencial Curricular de Alagoas
RECEB	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas
SEDUC/AL	Secretaria de Educação do estado de Alagoas
SUPED	Superintendência de Políticas Educacionais
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ESCOLA E CURRÍCULO.....	22
2.1	Currículo como uma abordagem social, cultural e política.....	23
2.2	O ciclo de políticas públicas como instrumento de compreensão das políticas curriculares.....	37
2.3	Diálogos entre a política do conhecimento oficial, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.....	45
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	58
3.1	Descrevendo os caminhos metodológicos da pesquisa.....	58
4	O PROCESSO RECONTEXTUALIZADOR DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ESTADO DE ALAGOAS.....	72
4.1	Apresentando o Referencial Curricular de Alagoas: As nuances da elaboração do Referencial de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	73
4.2	O discurso pedagógico acerca da Filosofia no Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICÊ A – Roteiro de entrevista do Coordenador Estadual.....	115
	APÊNDICÊ B – Roteiro de entrevista da Coordenadora de Etapa.....	117
	APÊNDICÊ C – Roteiro de entrevista do Coordenador de Área.....	119
	APÊNDICÊ D – Roteiro de entrevista da Redatora A.....	122
	APÊNDICÊ E – Roteiro de entrevista das Redatora B, Colaboradora A e Colaboradora B.....	123
	ANEXO A – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2022), sem a implementação do Novo Ensino Médio.....	125
	ANEXO B – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno de Alagoas (2022), com a implementação do Novo Ensino Médio.....	126
	ANEXO C – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2022), sem o Novo Ensino Médio.....	128

ANEXO D – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2022), com o Novo Ensino Médio.....	129
ANEXO E – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2023), sem a implementação do Novo Ensino Médio.....	131
ANEXO F – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2023), com a implementação do Novo Ensino Médio.....	132
ANEXO G – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2023), sem o Novo Ensino Médio.....	134
ANEXO H – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2023), com o Novo Ensino Médio.....	135
ANEXO I – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2024), com a implementação do Novo Ensino Médio.....	138
ANEXO J – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2024), com o Novo Ensino Médio.....	140

1 INTRODUÇÃO

Esta tese faz parte da produção acadêmica da linha de pesquisa “Educação, Culturas e Currículos” do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) e apresenta uma pesquisa sobre o processo de recontextualização curricular no estado de Alagoas. Além disso, compõe as produções do grupo intitulado “Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia”, o qual integro desde minha inserção no programa. Sendo assim, essa pesquisa desenvolve um estudo sobre o ensino de Filosofia inserido no processo recontextualizador em Alagoas à luz da teoria crítica do currículo e do ciclo de políticas públicas. Portanto, a pesquisa aqui desenvolvida insere-se e desenvolve-se a partir do subcampo epistemológico do ensino de Filosofia. Mas como chegamos até aqui?

O desenvolvimento de estudos sobre o currículo, no mestrado, redimensionou o nosso olhar para uma “nova” perspectiva: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde 2015, quando os diálogos sobre a BNCC foram iniciados, vem sendo discutido um novo modelo de currículo a ser implantado nas escolas. Concomitante à BNCC vieram os debates sobre a proposta na estrutura do Ensino Médio¹.

Durante nossa pesquisa de dissertação de mestrado, iniciada em 2013 e finalizada em 2015, investigamos o processo de construção do Referencial Curricular de Sociologia para a educação básica em Alagoas, documento publicado no ano de 2014. Identificamos na nossa pesquisa, uma diferença na construção dos planejamentos dos professores de Sociologia, essas dificuldades relacionavam-se, diretamente, à formação na área (Ferreira, 2015). Isto é, os professores graduados em Ciências Sociais tendem a articular o currículo prescrito com o currículo vivido, de modo que associam teoria e prática nas aulas de Sociologia considerando a importância do livro didático, da pesquisa, do conhecimento da teoria sociológica, antropológica e política, tendenciando a um currículo de Sociologia mais especializado. Por outro lado, os professores que não são formados em Ciências Sociais tendem a construir seus currículos a partir, apenas, da prescrição, ou seja, tomam o livro didático como o próprio currículo, tornando, desse modo, o currículo de Sociologia menos especializado (Ferreira, 2015).

Objetivávamos dar continuidade à nossa pesquisa investigando o processo de implantação do Referencial Curricular publicado em 2014. No entanto, esse momento não ocorreu, tendo como justificativa a necessidade de reelaboração desse documento com

¹ A Lei nº 13.415, de 2017, regulamenta o novo ensino médio, o qual deve ser implantado até o ano de 2022.

referência na BNCC, que passou a ser o parâmetro para a elaboração dos currículos estaduais no país. A partir da homologação da BNCC, em dezembro de 2017², foi estabelecido um novo modelo curricular a ser utilizado em todo o país, o que desencadeou uma série de problemáticas em torno da sua implantação. Concomitante a esse processo, desencadeou-se uma série de discussões sobre a reorganização da estrutura do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu o Novo Ensino Médio no Brasil.

A partir da Lei do Novo Ensino Médio, o currículo passou a ser composto pela formação geral básica, área comum de formação a todos os estudantes, e pelos Itinerários Formativos. A estrutura curricular desta etapa de ensino se configurará da seguinte forma: 1800 horas serão destinadas à formação geral básica e 1200 horas aos Itinerários Formativos, ampliando a carga horária do ensino médio de 2400 horas para 3000 horas (Brasil, 2017b). A formação geral básica contará com unidades curriculares que incluem, obrigatoriamente, as disciplinas de Português e Matemática e as áreas de conhecimento (Brasil, 2018). Outra característica da organização curricular para o Ensino Médio é que os arranjos curriculares dar-se-ão por meio de áreas de conhecimento, com exceção das disciplinas obrigatórias, o que possibilita a diminuição na carga horária das disciplinas não obrigatórias ou sua exclusão sob a justificativa da transversalidade. Esses arranjos curriculares devem ser dispostos de modo a incluir a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como pressupostos metodológicos (Nascimento; Pimenta, 2020).

A implantação da BNCC, etapa subsequente à sua homologação, deu-se por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). O referido programa, em colaboração com os estados, objetivou a elaboração ou a reelaboração, no caso de já existir um documento, dos currículos estaduais alinhados à BNCC (Brasil, 2018). No estado de Alagoas, o último documento que referencia o ensino para a modalidade do ensino médio foi publicado em 2014. Na proposta do Referencial Curricular de Alagoas de 2014, o saber se apresenta de forma disciplinar, o que quer dizer que os conteúdos próprios das disciplinas acabam por demarcando epistemologicamente seus respectivos espaços na estrutura curricular. (Alagoas, 2014). Já a proposta atual foi construída por indicativo da própria BNCC, por área de conhecimento, considerando os pressupostos da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

² Somente em abril de 2018 houve a homologação da versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Dito isso, nosso interesse de pesquisa surgiu a partir da nossa atuação como redatora-formadora, da disciplina de Sociologia, no processo de elaboração do ReCAL³ – Referencial Curricular de Alagoas para o Ensino Médio – nos anos de 2019 e 2020. Isso nos orientou a uma nova perspectiva: entender o lugar ocupado pela disciplina de Filosofia nesse currículo, uma vez que ela contou, no início, com a participação do redator-formador próprio para a disciplina e, posteriormente, com a colaboração de duas professoras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – ambas com formação na área de Ciências Sociais, mas com experiência na docência no estágio de Filosofia. Comparado as outras disciplinas, a elaboração do texto de Filosofia foi muito mais prejudicada, pois, a nosso ver, constituiu-se, nesse processo, como a disciplina menos fortalecida enquanto área do conhecimento.

A Filosofia se faz presente na educação brasileira desde a Companhia de Jesus (Cartolano, 1985). A princípio, seu ensino fora marcado pelo caráter eclesiástico, ou seja, fundamentalmente religioso, sem relação com o pensar crítico. A posteriori, foi designado ao ensino de Filosofia um caráter enciclopédico (Junior, 2019). A Filosofia esteve presente desde o período colonial, passando pelo período republicano, fazendo-se ausente durante a ditadura militar e, finalmente, reinserindo-se no período de redemocratização do país no período após os anos 1980 (Alves, 2002). Em Alagoas, a presença da Filosofia é datada desde 1820. Desde então, ela se faz ora presente, ora ausente no currículo escolar (Junior, 2019).

No âmbito das produções acadêmicas, a Filosofia Escolar ganha significativo espaço enquanto um objeto de estudo a partir da obrigatoriedade de seu ensino em 2008, com a Lei nº 11.684. No entanto, no ano de 2017, por meio da Lei nº 13.415, voltou a ser suprimida através da flexibilização curricular, onde se determina que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física se configurem no currículo a partir de estudos e práticas. Com a homologação da BNCC para o Ensino Médio, a Filosofia escolar pode vir a se configurar de forma transversal, isto ficará a cargo dos estados e seus arranjos curriculares.

Sendo assim, nos parece que o lugar da Filosofia, nesse modelo curricular não será o mesmo pré-BNCC, onde a disciplina constituía-se como tal, tendo não só uma carga horária própria dentro da matriz curricular, mas também apresentando uma demarcação epistemológica particular. Nascimento e Pimenta (2020) apontam que com a BNCC o ensino de Filosofia é esvaziado, uma vez que seus conteúdos se fragmentam na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O ensino da referida disciplina se concentra, com a BNCC, em duas grandes

³ A utilização da abreviação “ReCAL” no texto, remete-se ao Referencial Curricular para o Ensino Médio.

temáticas da área que são Filosofia Política, Epistemologia e Ética. Ainda, segundo os autores, há um negligenciamento de conteúdos como Lógica, Metafísica e Estética nessa nova estrutura. Nesse sentido, o que nos questionamos, a partir da BNCC, é o lugar da Filosofia nesse novo modelo curricular, no Novo Ensino Médio.

Entendemos que o ensino de Filosofia deve-se pautar pelo que Cerletti (2009) define como aprender a filosofar. Para este autor, aprender a filosofar demanda uma mobilização subjetiva ao estabelecer novas relações com o mundo a partir de questões conjunturais e objetivas. Aprender a filosofar significa aprender sobre si, num sentido antropológico, mas também aprender sobre sua existência inserida em determinados tempos e espaços, atravessados pelos fenômenos e estrutura social (Matos; Ramos, 2020). Em vista disso, entendemos que para possibilitar o “aprender a filosofar” o ensino de Filosofia deve considerar: uma atitude filosófica que possibilite a reflexão sobre o passado, o presente com isso, refletindo sobre si mesma e sobre seus conteúdos (Nascimento; Pimenta, 2020; Velasco, 2011). Deve exigir do professor que seja um educador-filosófico, assumindo um processo, dialético, de auto constituição (Nascimento; Pimenta, 2020).

Nesse contexto, nossa pesquisa vai se construir a partir da proposta de um estudo de caso para compreender o lugar que a disciplina de Filosofia ocupa no ReCAL de Ciências Humanas e Sociais aplicadas do estado de Alagoas. No entanto, no decorrer do processo, sobretudo a partir da nossa banca de qualificação, os contornos do nosso trabalho foram tomando novos rumos. As leituras acerca do ciclo de políticas públicas e dos processos de recontextualização imbricados a esses ciclos nos redirecionou a analisar o processo recontextualizador desse documento, mais precisamente a partir de seu contexto de produção de texto. Esse redirecionamento nos fez refletir acerca do discurso pedagógico construído nesse espaço de recontextualização, considerando que o processo recontextualizador é atravessado por disputas políticas acerca do controle simbólico que o envolve.

Pretendíamos, inclusive, modificar o título do trabalho para “A Recontextualização do Currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: um estudo de caso a respeito do discurso pedagógico acerca da Filosofia em Alagoas”. No entanto, devido a questões burocráticas relativas ao Programa de Pós-Graduação da UFAL, após a qualificação, não é possível alterar o título do trabalho. Apesar disso, buscamos identificar ao final desta pesquisa o lugar atribuído à disciplina de Filosofia nesse documento.

A partir desse novo contexto que nos foi revelado, propomos uma investigação sobre a construção do discurso recontextualizador oficial emergido a partir da elaboração do referencial,

por meio do estudo de caso considerando o seguinte problema de pesquisa: qual o discurso pedagógico atribuído à disciplina de Filosofia no ReCAL?

Buscamos compreender a referida questão à luz da teoria curricular. Deixamos claro que os estudos sobre currículo são desenvolvidos a partir do que classificamos de “blocos de teorias distintas”. São elas: teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica (Silva, 2017). Nossa abordagem está localizada no bloco das teorias críticas do currículo. Tentamos estabelecer o debate partindo da tríade sociedade, cultura e política como elementos que nos ajudarão a compreender o currículo como um instrumento de poder onde nele e dele emanam conflitos; assim como um elemento que possibilita a manutenção sociocultural de acordo com a cristalização de visões de mundo hegemônicas que se efetivam a partir das práticas e do conhecimento que o compõe (Apple, 1982). Destacando, ainda, que por ser um campo conflituoso, o campo curricular constitui-se enquanto um campo contestado, que ao passo que reproduz uma hegemonia social, reflete também um espaço de luta contra hegemônica (Silva *et al.*, 1995b).

Além disso, buscaremos compreender o processo de recontextualização curricular da produção do texto do ReCAL a partir das contribuições teóricas de Bernstein (1996, 2003). O referido autor buscou entender os processos de escolarização centrados na reprodução das relações de classe, observando as formas de controle social. Nesse contexto, passou a analisar o dispositivo pedagógico como determinante à constituição do discurso pedagógico, que, por sua vez, é um princípio da recontextualização. Os processos recontextualizadores produzem mudança no discurso a ser estabelecido pois, sujeita-se à influência de novos agentes e agências, que desencadeiam situações de disputa em torno da sua recontextualização.

A tese a ser demonstrada, apoia-se na perspectiva de que o ReCAL, especificamente o texto de Filosofia, desencadeia um discurso pedagógico instrucional em favor do ensino de Filosofia, apesar da regulação estabelecida pelas demandas da BNCC através da utilização de competências e habilidades. O que tentaremos, aqui, é desenvolver um debate sobre adequação/adaptação da referida disciplina numa proposta curricular que considere direcionamentos específicos do ensinar Filosofia, sem descaracterizá-la enquanto uma disciplina que se funda na “[...] inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo do saber)” (Cerletti, 2009, p. 20).

Partindo dos elementos citados acima, é objetivo central da nossa pesquisa realizar um estudo de caso buscando compreender o discurso pedagógico atribuído à disciplina de Filosofia no processo de recontextualização do Referencial de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no

estado de Alagoas. Buscaremos compreender, ainda, outras questões que se configuraram enquanto objetivos específicos, são eles: a) compreender o processo de recontextualização constituintes ao ReCAL; b) compreender e analisar o discurso pedagógico que opera na produção do texto de Filosofia; c) compreender o lugar da Filosofia no novo ReCAL.

Apesar do documento desencadear um discurso pedagógico instrucional favorável a um ensino de Filosofia propriamente filosófico, isto é, com elementos orientadores para uma didática filosófica. O ensino dessa disciplina ainda é figurado dentro do contexto de estudos e práticas, possibilitando sua diluição dentro da grande área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Dito isto, levantamos enquanto hipótese que um discurso pedagógico instrucional em favor do ensino de Filosofia, não impede que seus conteúdos sejam diluídos ou fragmentados no contexto do Novo Ensino Médio.

Para empreender a nossa pesquisa, como instrumento metodológico, optamos por utilizar o estudo de caso, pois entendemos que ele nos ajudará a entender o fenômeno dentro do contexto no qual está inserido, bem como as dinâmicas do contexto de produção de texto da política curricular no estado de Alagoas. O estudo de caso nos ampara no sentido de poder compreender e “[...] interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado” (Martins, 2008, p. 11). Yin (2001) aponta que o estudo de caso possibilita focar nos fenômenos, complexos e contemporâneos, em seus respectivos contextos. O estudo de caso nos forneceu alguns indicativos para analisar o discurso pedagógico imputado à Filosofia nessa recontextualização curricular, considerando que o currículo ao mesmo tempo que é um produto é um produtor de valores, de significados. Dessa forma, os interesses dos agentes sociais são materializados no currículo e muitas vezes parecem ocultos diante dos documentos palpáveis.

Buscamos apreender, por meio do estudo de caso, as disputas pelo conhecimento considerado socialmente válido. Esses conhecimentos válidos, na maioria das vezes, não são externalizados a partir da socialização do material ou do documento. Para além de tudo isso, derivando de um processo dialógico e reflexivo, poderemos construir o conhecimento por duas perspectivas: a do pesquisador acadêmico e a dos sujeitos da pesquisa, o que nos ajuda a compreender as situações postas no campo.

Para esta pesquisa, recorreremos ao enfoque qualitativo, uma vez que este possibilita um viés interpretativista por meio da inserção e da análise do ambiente social e dos significados produzidos pelos sujeitos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa nos possibilita investigar as condições reais de existência e atuação das pessoas, além

de conseguir abranger as condições contextuais de existência. Assim, a abordagem qualitativa possibilita explicar o comportamento de determinado grupo social, podendo contribuir com revelações de novos conceitos.

Destacamos que a pandemia de Covid-19 atravessou não só a política curricular, mas também a nossa pesquisa. A crise sanitária que se alastrou pelo mundo desde o início de 2020 impôs novas formatações educativas. Sendo assim, a política de implantação do novo ensino médio em Alagoas foi retardada e os caminhos metodológicos precisaram ser redirecionados, considerando, sobretudo, a saúde do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa e o ensino remoto.

Como instrumento de coleta de dados utilizaremos: a) análise documental, onde será realizada leitura sistemática sobre os documentos que regulamentam a BNCC, o ensino médio e o ReCAL. Contemplaremos a leitura e a análise de documentos oficiais nacionais e estaduais; b) observação, a qual foi realizada durante o processo de elaboração do novo ReCAL entre os anos de 2019 e 2020, possibilitando uma maior compreensão das dinâmicas da elaboração do referido documento, diante dos processos de alteridade estabelecidos durante esse período; c) entrevista semiestruturada, onde “[...] o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão” (Michel, 2005, p. 45).

A análise dos dados se dará por meio da Análise do Discurso – AD – que, enquanto estratégia de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, problematiza o discurso, considerando-o como uma estrutura de unidade simbólica, produzida social e ideologicamente.

A AD constitui-se a partir do marxismo, da Psicanálise e da Linguística. Sob a perspectiva da escola francesa de Michel Pêcheux, a Análise do Discurso é composta por três bases epistemológicas: o materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, que representam, nesta ordem, as formações sociais, incluindo a ideologia, a teoria dos mecanismos de sintaxe e as determinações históricas dos processos de semânticas (Brasil, 2011).

Considerando o tripé epistemológico da AD, entendemos que o discurso se relaciona com outros que possuem determinações em suas produções (Pêcheux, 1997). As condições de produção do discurso são materializadas pelo sujeito, pela história e pela língua, atravessados pelo conceito de ideologia (Orlandi, 2005). Para Pêcheux (1997), o discurso é a materialização da história na língua, reflexo da relação dialética entre língua e ideologia. O discurso é, portanto, o “[...] material simbólico, é janela para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, é confronto do simbólico com a ideologia” (Brasil, 2011, p. 176).

Para Mesquita Filho (2011, p. 60), “[...] o discurso é objeto teórico enquanto o texto é o objeto empírico ou observacional”. A relação entre texto e ideologia é categorizada como uma formação discursiva, categoria central na AD. Além do conceito de formação discursiva, a AD de Pêcheux possui uma gama de conceitos essenciais para a compreensão do discurso. São eles: interdiscurso, intradiscurso, formação ideológica e dito e não dito.

Em face dessas considerações iniciais, apresentaremos brevemente os capítulos dessa tese, a qual está organizada da seguinte maneira: no primeiro trazemos o debate teórico sob o qual se desenha a nossa pesquisa, e está dividido em três subtópicos, no primeiro buscamos desenvolver um debate fundamentado na teoria crítica do currículo apoiado em Apple (1982), Young (1999, 2000), Goodson (2008, 2011), Sacristán (2000), Forquin (1993), na tentativa de compreender as disputas políticas imanentes ao campo curricular. No segundo, apoiados em Ball (1993), Bowe; Ball; Gold (1992) e Bernstein (1996, 2003), apresentamos um debate sobre o ciclo de políticas públicas e sobre o conceito de recontextualização que, por sua vez, se tornam inerentes aos ciclos de políticas. No terceiro subtópico, empreendemos um debate acerca da política do conhecimento oficial apoiado em Apple (2000) relacionando-a BNCC, a Lei do Novo Ensino Médio, estabelecendo, ainda uma crítica ao currículo por competências;

No segundo capítulo, tecemos sobre o caminho, as escolhas e os critérios que constituíram materialmente esta pesquisa, apontando seus limites metodológicos. Apresentamos, ainda, nessa etapa do texto, os sujeitos que compuseram a nossa amostra como componentes dos discursos regulador e instrucional acerca do ReCAL; por último, no terceiro capítulo, compartilhamos os resultados da nossa pesquisa e, assim como o primeiro capítulo, está subdividido em duas partes, a primeira parte apresentamos o texto referente às Ciências Humanas e Sociais aplicadas, e seus elementos recontextualizadores. E, no último subtópico, apresentamos e analisamos o discurso pedagógico acerca da Filosofia.

2 ESCOLA E CURRÍCULO

Deliberar um estudo sobre currículo consiste em, antes de qualquer coisa, assentar os termos que delimitam nosso entendimento sobre esse campo, muito embora, no decorrer deste capítulo, aprofundemos teoricamente o debate sobre ele. Apesar de entendê-lo como um plano/projeto educativo que orienta a prática docente a partir da delimitação de conteúdos, de metodologias, de sequências didáticas, consideramos que seu papel vai mais além do que uma expressão formal de conteúdos e práticas docentes. Consideramos o currículo como a “alma” da escola. Fazemos essa analogia ao termo “alma”, pois entendemos que a função social do currículo se assenta no elo entre a escola e a sociedade. Portanto, o currículo torna-se elementar enquanto fonte de concretização das práticas socioculturais atravessadas pela socialização.

Entendemos que o currículo e sua função social denotam, ao mesmo tempo, a função social da escola. Portanto, “[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções sociais da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc” (Sacristán, 2000, p. 15). Desse modo, o currículo e a escola se constituem e se configuram continuamente de acordo com as exigências que emanam da estrutura social.

Objetivando otimizar e aprofundar nosso debate nos concentramos, no decorrer deste capítulo, em delinear teoricamente nosso trabalho. Para isso, o dividimos em três seções: na primeira expusemos os contornos da teoria curricular enquanto um instrumento sociocultural e político. Assim sendo, utilizaremos as produções teóricas de Apple (1982), Young (1999, 2000), Goodson (2008, 2011), Sacristán (2000), Forquin (1993) e outros autores que alinhavarão a discussão e análise, objetivando estabelecer um maior entendimento sobre o currículo como um produtor de identidades individuais e sociais, além de um instrumento de disputas políticas.

No segundo momento do texto, buscamos compreender os três níveis do ciclo de políticas públicas apoiados em Ball (1993) e Bowe, Ball e Gold (1992) como elemento para pensar o contexto de produção de texto do ReCAL e as disputas imanentes a esse contexto. Recorremos, ainda, ao conceito de recontextualização apoiado em Bernstein (1996, 2003), como uma ferramenta que nos permite compreender as formas de reinterpretação da BNCC materializadas no ReCAL.

Na terceira parte do texto procuraremos realizar uma crítica à política do conhecimento oficial a partir da concepção de currículo nacional de Apple (2000), para então apresentar os elementos basilares da Lei do Novo Ensino Médio e da BNCC enquanto políticas de

conhecimento oficial. Partirmos com nossa crítica ao currículo por competências com base nas produções de Delors (2003) e Silva (2008), findando o texto com a crítica às influências do neoliberalismo na educação a partir de Apple (2005) e advogando em favor de uma escola pública, gratuita e de qualidade utilizando Varani e Domingues (2016), Freitas (2014) e Oliveira (2007).

2.1 Currículo como abordagem social, cultural e política

Pensar sobre o currículo é pensar sobre a cultura, sobre a política e sobre a história de uma sociedade. Portanto, ao empreender uma discussão sobre a teoria curricular, torna-se indispensável passar pelo que entendemos sobre o conceito de cultura. Compreender, sobretudo, como ela opera enquanto um instrumento fundamental da socialização na cristalização das práticas, dos significados e das representações sociais. E mais, compreendê-la como um elemento articulado à educação, escolarizada ou não. O currículo é atravessado pela cultura.

Cultura é um dos conceitos mais polissêmicos das Ciências Sociais, visto que ela transita tanto pela Antropologia, como pela Sociologia e também pela Ciência Política. Destacando os estudos culturais desenvolvidos no campo antropológico, a compreensão do termo “cultura” permeou diversas correntes de pensamento: evolucionismo, particularismo histórico ou culturalismo, estruturalismo, funcionalismo etc.

Não temos a intenção de desenvolver um estudo sobre cultura, no sentido de uma pesquisa antropológica. Objetivamos compreender a cultura como um elemento basilar das transmissões de elementos de ordem simbólica que garantem a produção e a reprodução de um povo ou sociedade. Buscamos entender a cultura em sua universalidade, se é que isso é possível, uma vez que a própria ciência a configurou a partir de óticas de compreensão distintas. Quando buscamos a compreensão universal do conceito de cultura, estamos nos referindo a uma forma de classificação geral que nos permita entendê-la, minimamente, em sua dimensão científica. O termo “universalista” aqui não condiz com a análise de Edward Tylor, quando pensa a cultura enquanto uma totalidade social (Cuche, 2002).

Buscamos na Antropologia um melhor entendimento sobre a definição de cultura para perceber como ela opera alinhada à educação e à socialização. Consideramos que a cultura é dotada de elementos particulares que condizem com a sociedade na qual ela se reproduz. Nesse sentido, os costumes, as práticas, os significados e as representações sociais são construídos coletivamente e só podem ser pensados e explicados quando relacionados ao contexto no qual

se desenvolvem e estão inseridos. Além disso, quando evidenciam a forma como influenciam o comportamento humano (Cuche, 2002).

Assim como o conceito de cultura é elementar para se pensar o currículo, o conceito de educação também se configura da mesma forma, visto que é a partir da educação que se efetiva a transmissão cultural. Nosso objetivo não é discutir nem apresentar o que é ou o que seria educação, mas entender o modo como ela é transmitida garantindo, desse modo, a reprodução social. Para isso, recorreremos a Émile Durkheim e aos usos que faz do fato social como um recurso para manter e reproduzir os vínculos sociais. Ou seja, como a consciência coletiva se configura como uma moral e garante a continuidade social por meio da educação (Cuche, 2002). Para ele, a educação é um fato social.

Durkheim (2007) afirma que a educação possui um caráter regulador que se impõe aos indivíduos, obrigando-os à internalização das regras sociais como elemento fundamental para manter o vínculo social, a harmonia social. Nesse sentido,

[...] educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente (Durkheim, 2007, p. 53).

Ao identificar a ação educativa, Durkheim (2007) evidencia uma característica fundamental nessa ação, o processo de transmissão de um sistema social já estabelecido e internalizado pelo grupo. A educação é, portanto, um elemento social que reproduz não só a consciência coletiva já estabelecida, mas também a cultura. Para Durkheim (2007), a educação tem uma função coletiva, portanto, uma função social. Por essa função social da educação, ela se torna submetida ao Estado, em se tratando da educação escolarizada. Ou seja, a educação (escolarizada) passa a ser controlada pelo Estado.

É fundamental perceber a diferença trazida por Durkheim (2007) entre a educação escolarizada e a não escolarizada. E que apesar de o Estado não intervir na educação doméstica, a escola torna-se uma instituição social capaz de reproduzir não somente um aparato racional e científico, mas também a própria sociedade em si, da moral e da cultura.

Nesse sentido, Durkheim (2007, p. 62) afirma que “[...] não pertence ao Estado, com efeito, criar essa comunidade de ideias e de sentimentos sem a qual não existe sociedade; ela deve constituir-se por si própria, e o Estado apenas pode consagrá-la, mantê-la, torná-la mais consciente para os particulares”.

Não entraremos aqui nos aspectos metodológicos da ação pedagógica apresentada por Durkheim (2007). Nossa intenção foi apresentar, por um lado, a concepção antropológica de cultura e, por outro, a concepção de educação para Durkheim. Tentamos refletir sobre essas duas concepções de maneira individual para, posteriormente, pensá-las de forma articulada. Isso se faz necessário para que possamos compreender o currículo enquanto um elemento sociocultural que se estabelece não somente por um corpo científico e racional, mas também como um elemento articulado à estrutura social, mais precisamente à economia e à cultura.

Para entender a relação entre currículo e poder, deve-se considerar as funções sociais da escola, bem como o seu papel socializador (Sacristán, 2000). Julgando que tanto a concepção sobre cultura como sobre currículo apresenta um caráter polissêmico, entendemos que a primeira é estabelecida e transmitida pelo processo de socialização. A transmissão da cultura se estabelece a partir da internalização, relativa, de um mundo simbólico que possui significância social (Forquin, 1993).

O fato é que é por meio da educação, mais precisamente do currículo, que a transmissão cultural se efetiva. E apesar da cultura não se fazer presente como um saber institucionalizado, por uma matéria escolar, ela se cristaliza enquanto saberes escolares práticos, além de se configurar como uma rede de significados sociais. No entanto, destacamos que a transmissão cultural se firma por uma tradição seletiva que corresponde, por sua vez, à reprodução de uma memória cultural de determinado grupo.

Entendemos que a transmissão cultural estabelecida pela instituição escolar possui a incumbência de mantenedora cultural. Assim, a educação é fundamental para o processo de transmissão cultural, uma vez que é por meio do empreendimento educativo que se estabelecem as culturas hegemônicas, pois em todo processo educativo, escolarizado ou não, existe uma redefinição do que é/seria válido ser transmitido ou não, e nesse contexto a cultura se recria. Desta maneira, a educação escolarizada é reinventada a partir da memória escolar, produto da confrontação entre a escola e a sociedade. Nesse sentido, o currículo é compreendido como um elemento sociocultural que se constitui dialeticamente em um campo contestado, visto que transmite uma memória coletiva do passado que confronta uma concepção simbólica estabelecida socialmente, na intencionalidade de se construir identidades socioculturais dos sujeitos inseridos no espaço escolar (Forquin, 1993).

Entendemos o currículo, ainda, como uma prática cultural e não somente como um programa escolar responsável por uma transmissão de saberes escolares. Apenas quando o entendemos como prática cultural é que podemos refletir e entender sobre o próprio espaço

escolar, suas práticas e, também, sobre as políticas educativas. E que embora seja um arbitrário cultural, posto que se funda na concepção cultural hegemônica, ele é ressignificado na escola, sendo impossível tomá-lo como um modelo a ser seguido de maneira incontestável. Isso porque no espaço escolar existem distintas concepções de vida social e visões de mundo dos sujeitos, o que evidencia as relações de conflito inerentes ao currículo.

E, por isso, o currículo não se configura unicamente como um instrumento de reprodução social, mas também como um campo contestado, de produção cultural de recontextualização. Por esse motivo, o currículo deve ser pensado como um produto cultural, bem como como um construtor de novas concepções culturais, de novas visões de mundo, responsável pela construção de subjetividades diversas. O currículo, enquanto gerador de identidades sociais, produtor de subjetividades, busca “construir” modelos de seres humanos que correspondam a uma exigência social, cultural e econômica. Discutir currículo é, portanto, discutir identidades, mais precisamente como essas serão atravessadas pelas estruturas de poder. Assim sendo, recorrer à análise cultural do que seria currículo nos faz pensar que

[...] o currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite [...] na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (Silva *et al.*, 1995b, p. 35, grifo do autor).

Postulamos que numa sociedade estratificada a cultura é a instância onde a luta pela manutenção ou superação das desigualdades sociais se efetivam, sendo o currículo um dos elementos que manifesta esse embate. Portanto, pensar sobre o currículo nos termos aos quais estamos nos propondo aqui nos faz recorrer às relações que ele estabelece com a cultura e com o poder. Nesses termos, procuramos perceber como essas relações refletem no currículo formal e no currículo oculto.

Para compreender a história delineada pelas teorias do currículo, é fundamental que possamos compreendê-lo a partir de suas instâncias mediadoras que possuem vínculos com a estrutura social e que vão além do espaço escolar. O currículo está vinculado a formas mais amplas de reprodução social, cultural, econômica e ideológica, que aprofundam as

desigualdades sociais por meio da distribuição desigual do conhecimento e, por conseguinte, da reprodução da estrutura de classes sociais (Apple, 1982).

Voltamos, portanto, à concepção apresentada por Forquin (1993): a de tradição seletiva. Como já nos referimos anteriormente, pensamos em analisar as formas de seleção cultural que se fazem no currículo. E não somente esta, mas também a seleção de saberes escolares considerados fundamentais ao processo de escolarização, que se firma por meio do currículo oficial. É por meio desses processos seletivos que as relações de poder se tornam visíveis, mas se efetivam de maneira sutil, além de serem compreendidos de forma naturalizada. Em se tratando de relações de poder, alguns questionamentos se tornam elementos propulsores para a nossa problematização: por que há seleção no currículo? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos a serem inseridos no currículo escolar? Por que outros conhecimentos são excluídos? E a quem esses conhecimentos pertencem?

Buscaremos responder essas questões partindo de um elemento fundamental que desencadeou pensar racionalmente o currículo como elementar ao processo educativo: a escolarização das massas. O fato é que a educação obrigatória das massas reverberou uma forma de ensino uniforme e padronizada, que se efetiva por meio do currículo.

A emergência do campo curricular, como um campo de estudos, está circunscrita no âmbito das teorias tradicionais do currículo; estas centravam suas preocupações acerca da organização e dos métodos a serem utilizados no ambiente escolar. As referidas preocupações estavam ligadas às competências que os estudantes deveriam desenvolver para o prosseguimento de sua vida adulta e tinham relação com a eficiência profissional (Silva, 2017). A questão é que a educação para as massas impulsionou um sistema escolar com base em princípios de organização e de desenvolvimento escolar.

Esse modelo tecnicista de análise do currículo, em que se basearam as teorias tradicionais, logo foi superado, visto que a composição do espaço escolar e do campo curricular ultrapassa a ideia do indivíduo como um produto social. Considerando então que dentro do campo contestado, que é o campo curricular, os indivíduos estão em constante estado de interação, comunicação e negociação, estas, se configuram dialeticamente a partir das relações de poder.

O paradigma que tem centralidade na relação entre saber e poder possui como pano de fundo a dimensão simbólica da educação, seja na produção e reprodução de valores, seja na reprodução de conteúdo. Ponderamos que os saberes corporificados sob a forma de conteúdos e

de disciplinas escolares também são produtos de relações de poder na configuração dos currículos escolares. Sobre esse aspecto, Forquin (1993, p. 75-76) afirma que

[...] as matérias são comunidades sociais entre as quais existem relações de competição e de cooperação, que definem e defendem as fronteiras, exigem fidelidade da parte de seus membros e conferem-lhes um sentimento de identidade. Trata-se de burocracias hierarquicamente organizadas, fixando as condições da antiguidade, os critérios de recrutamento nos diferentes níveis, impondo a seus adeptos uma disciplina por meio de marcas do reconhecimento, tais como o título de membro de honra ou admissão aos fechados conselhos internos. Assim para o estudante, durante os anos de estudo, o fato de se definir e de ser reconhecido como especialista de tal ou qual disciplina constitui o equivalente de uma espécie de construção de identidade profissional e cultural.

Por essa perspectiva, Young (2000) afirma que a organização curricular, a seleção e a organização dos conteúdos estão vinculadas às formas de organização e à estratificação social, que refletem no modo de estratificação do saber dentro do próprio currículo.

O currículo como empreendimento educativo contribui para o estabelecimento de uma hegemonia econômica e cultural, que se utiliza de símbolos e do próprio conhecimento enquanto formas de controle sociocultural. Sendo assim, corroboramos com a ideia de Apple (1982) quando ele afirma que a reprodução das desigualdades sociais se faz por meio da relação dialética entre dominação cultural e econômica, que refletem na forma como a hegemonia é estabelecida socialmente. Isto posto, entendemos por hegemonia “[...] um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados valores e ações que são vividos” (*ibidem*, p. 14). Para além disso, a hegemonia ideológica reproduzida e estabelecida pela escola é garantida por “[...] grupos de intelectuais que empregam e conferem legitimidades às categorias que fazem com que as formas ideológicas pareçam neutra” (*ibidem*, p. 22).

A escola se torna, por excelência, o espaço social que atesta essa incorporação da cultura dominante por meio da tradição seletiva, efetivando, através dela, o estabelecimento de uma hegemonia cultural e ideológica. A escola é, portanto, o principal agente mantenedor da hegemonia dominante a partir da reprodução e transmissão de conhecimentos e símbolos considerados legítimos pelos grupos socialmente hegemônicos; grupos estes que detêm o poder político, econômico e ideológico de determinada sociedade. Esses grupos reproduzem uma ideologia para o consenso, sob a aceção de neutralidade dos conhecimentos e das práticas escolares, neutralidade do próprio currículo (Apple, 1982).

Segundo Apple (1982), a cristalização, por meio da ideologia, dos conhecimentos e das práticas escolares se efetiva por meio de três áreas da vida escolar: a) a regularidade firmada pela escola e a incorporação da ideologia pelos estudantes; b) como o currículo reflete essa

regularidade; e c) como os docentes incorporam essa ideologia à sua prática. Essa configuração no espaço escolar determina não só a organização e a seleção dos conhecimentos e dos símbolos, mas também a organização e a distribuição dos estudantes nesse espaço. Isso acontece para que a escola tente garantir de forma igualitária uma transmissão do conhecimento técnico aos estudantes para que eles tenham as mesmas oportunidades na estrutura econômica. Contraditoriamente, este último aspecto promove e aprofunda as desigualdades entre os estudantes, visto que dispostos de maneira estratificada no espaço escolar, eles não internalizam o capital cultural⁴ da mesma forma, tampouco possuem as mesmas oportunidades, ou seja, o conhecimento técnico no processo de escolarização, no lugar de promover a igualdade, produz desigualdade.

A materialização dessa desigualdade efetiva-se por meio de dois mecanismos: o desempenho acadêmico dos estudantes e a escola como um espaço de sociabilização (Apple, 1982). Por um lado, uma formação em habilidades técnicas com base numa estratificação acadêmica que objetiva maior produtividade acadêmica. Por outro, a disposição do compartilhamento de regras e tendências normativas pela escola. Ambos refletem a forma da disposição da manutenção do poder na sociedade e como ele é transmitido culturalmente.

Apple (1982) afirma que a transmissão cultural pela escola induz, sutilmente, os indivíduos a naturalizarem e a aceitarem como legítimas as posições ocupadas por eles na sociedade. A cristalização das posições sociais (hierárquicas) está vinculada ao controle e à distribuição econômica efetivados pela transmissão do capital cultural nas instituições escolares. Desse modo,

[...] as escolas em parte reproduzem as hierarquias social e econômica da sociedade mais ampla através do que aparentemente é um processo neutro de seleção e instrução. Consideram o capital cultural, o *habitus*, da classe média como natural e o aplicam como se todas as crianças tivessem igualdade de acesso a ele. No entanto, 'ao tomar todas as crianças como iguais, embora implicitamente favoreçam aquelas que já adquiriram os meios lingüísticos e sociais para manusear a cultura de classe média, as escolas tomam por natural o que é essencialmente um dom social, isto é, o capital cultural'. Bourdieu pede-nos, então, para pensar o capital cultural como pensaríamos o capital econômico. Exatamente como nossas instituições econômicas dominantes são estruturadas de modo a que aqueles que herdem ou já possuam capital econômico saiam-se melhor, da mesma forma também atua o capital cultural. O capital cultural ('o bom gosto', alguns tipos de conhecimento anterior, aptidões e formas de linguagem) é em geral distribuído por toda a sociedade e isto depende em grande parte

⁴ Compreendemos o conceito de capital cultural a partir da concepção de Pierre Bourdieu. O capital cultural é tido como um recurso de poder que se constrói enquanto *habitus* que caracteriza e distingue as classes sociais. O capital cultural é utilizado para demonstrar como a cultura opera enquanto um elemento que reflete sobre as condições de vida dos indivíduos. Além disso, o capital cultural, em sua forma institucionalizada, atua como um elemento fundamental para a reprodução da cultura dominante a partir do sistema escolar (Bourdieu; Passeron, 1982; Silva, 1995a).

da divisão do trabalho e do poder nessa sociedade. ‘Selecionando em favor dessas propriedades, as escolas servem para reproduzir a distribuição de poder na sociedade.’ Para Bourdieu, para compreender completamente o que fazem as escolas, quem tem êxito e quem fracassa, não se deve ver a cultura como neutra, como necessariamente contribuindo para o progresso social. Pelo contrário, deve-se ver a cultura, tacitamente ministrada pelas escolas, como contribuindo para a desigualdade fora dessas instituições (Apple, 1982, p. 53).

Nesse sentido, o capital cultural opera como o capital econômico, visto que a própria cultura funciona como um tipo de economia (nesse caso, economia simbólica), garantindo, assim, a reprodução social por meio da reprodução cultural. No entanto, consideramos que o processo de reprodução social não é um processo garantido e estabelecido, ao contrário, é demasiadamente conflituoso, pois se estabelece enquanto uma luta “tácita” em torno de significados, valores e do próprio campo cultural.

Destacamos que “nem todos os currículos nem toda a cultura são ‘meros produtos’ de simples forças econômicas” (Apple, 1982, p. 55), visto que a memória escolar se reinventa e confronta, dialeticamente, as configurações educacionais e sociais recentes. Nesse processo dialético de reconfiguração do conhecimento escolar, deve-se ponderar o que é ou o que seria um tipo de conhecimento válido a se estabelecer como uma herança cultural. Como há um entrelaçamento entre a distribuição cultural e o poder econômico, na transmissão do conhecimento moral ou do conhecimento oficial, pensamos que a escola somente transmite uma parte do conhecimento produzido pela sociedade, considerando aquilo que se constitui como experiência coletiva (Forquin, 1993).

Historicamente, o currículo é concebido pelas percepções de organização e controle social. Entendemos que “[...] os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes” (Young, 1971 *apud* FORQUIN, 1993, p. 92). A tradição seletiva é a forma objetiva de incorporação da cultura dominante, onde símbolos, práticas e significados são escolhidos como elementos fundamentais a serem reproduzidos e outros excluídos (Apple, 1982).

E mais, os procedimentos para a organização e a seleção escolar, segundo Apple (1982), estão fundamentados na ideologização do senso comum considerando a eficiência para assim se adequarem ao sistema econômico, o que preserva, desse modo, os privilégios sociais por meio da seleção curricular, cristalizando um sistema normativo. A forma como o conhecimento escolar está disposto a partir do currículo reverbera o papel hegemônico dos grupos de intelectuais e evidencia seu poder político dentro do terreno social. De maneira que, ao passo que definem qual conhecimento é legítimo e qual conhecimento deve ser invisibilizado e excluído, esses grupos de intelectuais atestam seu poder político, além de conferir, numa

perspectiva cultural, legitimidade ao conhecimento produzido pelo próprio grupo. Nesse sentido, o currículo oficial, por meio do conhecimento validado por um grupo, passa a ser instrumento de controle social, econômico e cultural.

Entendemos que a seleção do conhecimento, o que é incluído ou excluído no currículo, reflete uma função de reprodução ideológica dentro do espaço escolar, uma vez que a seleção do conhecimento é um instrumento de controle social (Apple, 1982). Sob esse aspecto, consideramos que “[...] modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (Forquin, 1993, p. 85).

A maneira como esse conhecimento está disposto no currículo escolar responde, hierarquicamente, ao modo como os grupos de intelectuais que o produzem e o selecionam estão dispostos numa hierarquia de poder fora do espaço escolar. Responde, portanto, aos interesses de grupos socialmente dominantes e à reprodução de seus pressupostos ideológicos.

Tradicionalmente, a ordem do currículo oficial nos espaços escolares considera um elemento central em sua disposição: a disciplinaridade. E assim como os valores e significados que são reproduzidos de maneira tácita e naturalizada, a estrutura disciplinar do currículo também é entendida dessa forma (Silva *et al.*, 1995b), visto que “[...] o controle social, portanto, tornou-se encoberto pela linguagem da ciência [...] Por meio do controle e diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas” (Apple, 1982, p. 118).

Queremos dizer com isso que o currículo oficial é resultado de uma política do conhecimento oficial, a qual implica em conflitos e interesses de diferentes grupos e agentes sociais dentro de uma estrutura de poder. Destacamos, ainda, que a seleção do saber escolar no currículo é uma seleção política, extinguindo, portanto, a ideia de neutralidade nesse processo.

Isto posto, buscamos compreender a ideia de currículo oficial a partir das perspectivas teóricas de Goodson (2011) e de Young (2000). E, apesar destes autores, pensarem de forma particularizada e utilizarem nomenclaturas distintas acerca do currículo prescrito e do currículo vivido, ponderamos que elas podem se articular e se complementar.

Podemos compreender essas duas dimensões pela:

[...] concepção de currículo como experiência, o currículo como o *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que *proporciona* consciente ou intencionalmente, ou experiências de aprendizagens *planejadas*, *dirigidas* ou sob

supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou *oferecidas* pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola *utiliza* com a finalidade de alcançar determinados objetivos [...] o currículo como definição de *conteúdos* da educação, como *planos* ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém *conteúdos* e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode ter (Rule, 1973 *apud* Sacristán, 2000, p. 14, grifos do autor).

Goodson (2011) classifica como currículo pré-ativo ou currículo escrito em oposição à ideia de currículo ativo ou interativo. O currículo pré-ativo se materializa na disposição do conhecimento historicamente produzido, onde esse conhecimento torna-se a base para a prática pedagógica, para o ensino. Ou seja, é o saber considerado legítimo que vem a ser “ensinado” pelo professor e vem a ser “dominado” pelos discentes. Por outro lado, pensa o currículo ativo ou o currículo interativo como um currículo dinâmico, que se constrói, dialeticamente, a partir das contradições que emanam da sala de aula. Isso quer dizer que o currículo ativo, apesar de partir do currículo pré-ativo, transcende-o, visto que o espaço escolar é constituído por subjetividades distintas.

A análise do currículo deve partir do exame das contradições que são intrínsecas ao espaço escolar. Tais contradições, segundo ele, refletem a tensão histórica entre escola e sociedade na construção social do saber (Goodson, 2011). Nesse sentido, o currículo deve pensado, repensado, construído e reconstruído, estabelecendo, segundo ele, uma tradição inventada. Tradição esta que constitui dialeticamente o que já existe e o que pode vir a existir enquanto saber, possibilitando às disciplinas migrarem de um baixo *status* para um alto *status*. A organização do conhecimento se constitui a partir do desenvolvimento do saber considerando sua necessidade de profissionalização. Isto é, as matérias escolares buscam migrar de um baixo *status* para um alto *status*. Isso ocorre à medida que lhe é conferido, pelos intelectuais, determinado lugar de privilégio social.

A esse respeito, Apple (1982) afirma que as sociedades industriais exigem das escolas uma formação técnica que corresponda às necessidades da estrutura econômica. Nesse modelo de sociedade, os currículos e as escolas são organizados por áreas do conhecimento que possuem prestígio social distinto na sociedade. Seu grau de prestígio dependerá das vantagens econômicas produzidas pela respectiva área do conhecimento. Portanto, ao promover a maximização da produção e dos lucros, determinada área do conhecimento passa a deter um conhecimento de alto nível ou um conhecimento de alto *status*.

A estratificação do conhecimento apontada anteriormente implica na promoção de uma estratificação de pessoas, visto que essa organização curricular constituída por um conhecimento de alto *status* e de baixo *status* promove uma forma de distribuição desigual do saber (Goodson,

2011). Por um lado, um grupo minoritário que adquire um saber de alto nível e que consegue ocupar posições de prestígio na estrutura econômica; por outro lado, um grupo majoritário é designado para adquirir conhecimento técnico de baixo nível, o que irá promover uma padronização nas formas de ação para o trabalho e implicará numa posição inferior na estrutura econômica (Apple, 1982).

Destacamos o conhecimento escolar, definido socialmente, como a forma objetiva da reprodução sociocultural, visto que ele é quem estabelece a inter-relação entre a escola e as demais instituições sociais, garantindo, assim, a reprodução das estruturas de poder por meio dos sistemas de avaliações e práticas de ensino (Apple, 1982).

Para Young (2000), o currículo prescrito é classificado como “currículo como fato”. Nesse modelo curricular o conhecimento está disposto a partir das matérias escolares e de sua respectiva estruturação no currículo escolar. Essa concepção de currículo, segundo o autor, é constituída por um sistema simbólico específico a cada área do saber e deve ser compartilhada entre todos os estudantes. Conforme Young (2000, p. 47), o “[...] currículo como fato expressa relações de poder determinadas entre os professores e os alunos, e na sociedade, que são concebidas para reproduzir o saber produzido alhures por outras pessoas”.

O currículo como fato é o saber socialmente produzido que se materializa a partir dos manuais, programas e até do próprio livro didático, que possui uma existência independente e externa aos professores e alunos. Percebemos que esse modelo curricular oculta, de certo modo, as relações políticas entre professores e alunos, efetivadas dentro do contexto escolar, reduzindo assim o currículo a uma mera grade de conteúdo. Vale destacar que é sob essa concepção curricular que o nosso sistema de ensino é organizado. Fazendo oposição ao modelo anterior, o currículo como prática busca afirmar o papel ativo dos alunos e professores no processo educativo. Desse modo, ele não visto como um elemento fixo, segundo o qual os professores possuem a incumbência de internalizar nos alunos saberes escolares e desenvolver determinadas habilidades (Young, 2000).

Young (2000) defende a ideia de que o currículo se constitui como um saber socialmente organizado e que somente reconhecendo essa assertiva é possível pensar acerca da estratificação do saber. O autor parte do pressuposto de que a estratificação do saber considera dois elementos: o prestígio e a propriedade. O primeiro refere-se às formas de avaliação do saber, se ele é acadêmico ou não, por exemplo. Já a propriedade remete-se às formas de distribuição do saber. Nesse sentido, considera-se que as formas de organização e a seleção do saber estão estritamente relacionadas à estrutura social.

Levando em conta esses elementos, o arranjo dos currículos acadêmicos e escolares cogita que alguns tipos de conhecimento e algumas áreas do saber possuem mais prestígio que outras. Posto isto, a valorização de um saber em detrimento de outro considera dois elementos fundamentais, a especialização e a conectividade, que ele compreende respectivamente como:

[...] ao nos referirmos ao grau de especialização, estamos implicitamente tratando da distribuição de recursos (tempo, livros e materiais dos alunos e professores) [...] A questão da conectividade das áreas do saber levanta questões básicas como as áreas do saber são definidas acerca dos interesses envolvidos em mantê-las separadas (Young, 2000, p. 33-34).

É a partir desses elementos que Young (2000) pensa sobre a estratificação do saber no currículo escolar. Então pensar a estratificação do saber é pensar, segundo ele, sobre as bases sociais do conhecimento e como eles estão relacionados com a estrutura de poder na sociedade. Para ele, a estratificação do saber no currículo se configura a partir do saber de alto *status* e de baixo *status*.

O saber de alto *status*, para ser considerado como tal, está fundamentado em características que delimitam o currículo acadêmico ou escolar. São elas: a) a tradição da escrita e da leitura, portanto do letramento e da alfabetização; b) a abstração do saber com base no conhecimento especializado; e, por fim, c) a ausência de relação com o saber comum ou o saber não escolar. Já o saber de baixo *status* possui critérios de composição diferentes, que tem base na “[...] apresentação oral, atividades e avaliação de grupo, caráter do conhecimento envolvido e soa correlação com o saber não-escolar” (Young, 2000, p. 37).

O fato é que esse modelo de estratificação social, assim como os outros, reflete as divisões e as desigualdades sociais que são reproduzidas por meio de um saber de alto *status*, que possui relação com um currículo acadêmico e um currículo fundamentado em um saber de baixo *status*, que está estritamente relacionado a currículos com caráter profissionalizante. Além disso, esses modelos ainda persistem como opção cultural, reproduzindo determinados valores e significados que respondem a um grupo dominante e determinam os critérios de sucesso ou fracasso escolar.

Constatamos que esses tipos de estratificação do saber em que se configuram o currículo prescrito e o currículo vivido refletem um tipo de divisão social presente na estrutura social mais ampla. Tomando essa reflexão, buscaremos problematizar sobre as formas como essa estratificação reflete numa questão mais extensa: a organização do trabalho nas sociedades capitalistas. Consideramos que a organização do trabalho parte de uma divisão clássica entre trabalho mental e trabalho manual, o que reverbera na organização do conhecimento no

currículo, levando em conta as capacidades intelectuais dos estudantes. A partir disso, o currículo passou a ser configurado com base em matérias acadêmicas e na profissionalização, isto é, na preparação do estudante baseado em matérias escolares e na empregabilidade.

Fundamentado nesse princípio de estratificação curricular, o currículo fundamentado em matérias acadêmicas sofreu diversas críticas no tocante à pouca ou nenhuma articulação com a experiência do mundo do trabalho, sendo as matérias escolares concebidas como “[...] maneiras de dar acesso a conceito e corpos de conhecimento que evoluíram historicamente” (Young, 2000, p. 81). Esse modelo de currículo acadêmico sofreu uma dura crítica, uma vez que afirmava que as matérias escolares possuíam um fim em si mesmas e pouco ou nenhum saber aplicado ao contexto profissionalizante.

A integração entre currículo acadêmico e currículo profissionalizante teve sua gênese na concepção de vocacionismo. Esta integração entre matérias acadêmicas passou a ser um elemento de reflexão no que tange à concepção curricular. Dentro de uma lógica da organização do trabalho, o vocacionismo articula-se aos conceitos de ocupação ou de trabalho dentro de uma sociedade industrial. E, nessa perspectiva,

[...] os jovens podem se relacionar com o trabalho e o saber e como podem recorrer tanto ao conhecimento das matérias quanto à sua experiência e compreensão do trabalho para desenvolver ideias acerca do futuro. Recorrer-se-ia às matérias acadêmicas para lançar certa luz sobre as divisões e as mudanças sociais na atual organização do trabalho dos estudantes para ajudá-los a dar significação e contexto ao saber baseado em matérias (Young, 2000, p. 87).

A concepção de vocacionismo abriu as portas para a reflexão acerca da conectividade entre as matérias escolares e o trabalho. Segundo Young (2000), essa reflexão está circunscrita em alguns princípios: a) na natureza mutável do trabalho e na sua centralidade no currículo; b) na centralidade da concepção econômica e tecnológica no currículo; c) nas matérias escolares como um corpo específico de conhecimentos; e d) na experiência do trabalho como um elemento integral e integrador do currículo. A presença desses princípios no currículo se justifica pela exigência de uma força de trabalho mais educada, capacitada e flexível, que possa servir à economia e ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação, pensada antes como um elemento para o progresso pessoal, passou a ser vista e pensada também como um elemento fundamental à empregabilidade.

Essa organização curricular nos leva a fazer alguns questionamentos. O primeiro deles é que a escola e o currículo não podem tornar a empregabilidade uma meta que se sobrepõe aos outros objetivos educacionais, visto que isso pode fazer com que as matérias escolares sejam

colocadas num patamar inferior e que a experiência não seja o saber primordial no espaço escolar. O trabalho, enquanto um princípio educacional, deve possibilitar a compreensão da sua vasta dimensão, da concepção de economia e tecnologia, das possibilidades de empregabilidade e da configuração de seus distintos processos (Young, 2000).

Além disso, as matérias escolares não podem ser enxergadas como um elemento curricular com um fim em si mesmas. Elas possuem um desenvolvimento histórico e social que parte de um contexto mais amplo, como já apresentamos nesta seção. Nessa, as matérias escolares manifestam uma característica dual:

[...] são corpos de conhecimentos e métodos de investigação. São essas duas componentes, em articulação com a experiência da vida real dos estudantes e suas preocupações com seu futuro de adultos, empregados e cidadãos, que poderiam servir de base para um currículo (Young, 2000, p. 92).

O fato é que essa profissionalização do currículo está fundamentada numa questão elementar: no sistema de qualificações, que se ampara em qualificações acadêmicas e profissionalizantes. Essas divisões, baseadas nesse sistema de qualificações, relacionam-se ao alto ou baixo desempenho dos alunos. Nos currículos profissionalizantes, são caracterizados por estudantes que não consideram as matérias escolares como um fator importante para o processo de escolarização (Young, 2000). Grosso modo, os currículos acadêmicos são socialmente escolhidos por alunos que possuem um alto desempenho, enquanto os alunos de baixo desempenho recorrem ao currículo profissionalizado.

Queremos destacar uma última questão sobre o papel das matérias escolares, pois apesar de se caracterizarem enquanto um elemento de cunho ideológico, consideramos que elas possuem um papel educativo importante, visto que proporcionam aos alunos um esquema de conhecimento que possibilita a abstração a partir de conceitos específicos de uma área do saber. E, ainda que, elas sejam um elemento que não exprime neutralidade, fornecem o *corpus* de conceitos para que se possa compreender a realidade.

Atentando aos elementos supracitados, gostaríamos de levantar algumas questões finais que, a nosso ver, são fundamentais para se pensar as demais etapas do trabalho. A primeira delas é que ficou evidente que o currículo se constitui por um saber socialmente organizado e que esse saber se fundamenta no grau de prestígio social que os grupos de intelectuais que o selecionam possuem. Esses grupos que tornam possível a presença desses saberes nos currículos escolares. O conhecimento, portanto, será ou não determinado por esses grupos hegemônicos. Isso reafirma as formas de reprodução das desigualdades sociais por meio da estratificação

curricular. Além disso, o currículo possui, portanto, um vínculo com o sistema educativo e, também, com o sistema político, social e cultural. Em vista disso, o currículo é, por conseguinte, uma forma de organização de práticas educativas que, apesar de se tornarem naturalizadas, não exprimem neutralidade.

Dessa forma, percebemos que as formas de estratificação social incidem diretamente nas formas de estratificação curricular, o que nos leva a pensar sobre o lugar e o papel da Filosofia no currículo. É onde há uma indefinição sobre o *status* da Filosofia Escolar, visto que, ao passo que sempre há reformas curriculares, a Filosofia se torna alvo de retirada dos currículos. Tomamos a BNCC⁵ como exemplo, onde o ensino da Filosofia passa a ser por meio de estudos e práticas. Assim sendo, a indefinição se trata de: o ensino da Filosofia se torna mesmo necessário? Notamos também que apesar de possuir um histórico anterior a outras disciplinas, como a Sociologia, por exemplo, a estrutura curricular desprivilegia o ensino da Filosofia. Isto faz com que a Filosofia perca força dentro de uma estrutura curricular e acabe entrando em disputa por espaço com disciplinas consideradas mais tradicionais no currículo escolar.

2.2 O ciclo de políticas públicas como instrumento de compreensão das políticas curriculares

Pensar sobre o ReCAL, enquanto política curricular produzida a partir da BNCC, nos interpela a pensar sobre o significado de política, por um lado; e, por outro pensar sobre os ciclos que envolvem a produção das políticas públicas. Para refletir sobre a constituição das políticas curriculares e então, estabelecer conexões entre o currículo oficial, o Novo Ensino Médio, BNCC e o documento que referencia o ensino em Alagoas.

Para tanto, entendemos que o currículo se configura como um território de disputas, onde a reprodução cultural se depara com o currículo oculto onde o livro didático, as experiências docentes e a própria ressignificação sobre o referencial produzem muita influência sobre as leituras que se estabelecem sobre os textos que são produzidos, ou seja, se depara com as disputas de poder em diversos contextos escolares específicos. Considerando também, a influência sofrida pelo campo econômico e simbólico na produção de reinterpretações do currículo.

Surgido como uma ramificação da Ciência Política, o campo de estudos ou área de conhecimento sobre as políticas públicas, teve como fundamento analítico “[...] a constituição e

⁵ No decorrer do texto, por BNCC estamos nos referindo ao documento do ensino médio.

a consolidação dos estudos sobre políticas públicas em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (Souza, 2006, p. 22).

Sendo um elemento característicos de governos democráticos, as políticas públicas manifestam uma ação do governo, embora exista a participação de outros agentes na sua constituição, como os movimentos sociais, por exemplo. E respondem, segundo Souza (2006), a um ciclo deliberativo de políticas que é composto pelos seguintes estágios: “[...] definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação” (p. 29).

Consideramos que para pensar o conceito de políticas, necessita-se desenvolver um diálogo com Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1993). Eles afirmam que a definição de política não é algo simples, tampouco, exterior as práticas sociais e contextuais dos indivíduos. A política, para eles, pode ser compreendida a partir de dois elementos que consideramos fundamentais para a nossa pesquisa, a política como texto e a política como discurso.

A política como texto problematizada por Ball (1993) nunca se configura como uma política do consenso, pois, para ele, o território da política de texto é algo contestado e mutável que passa por inúmeras ressignificações a partir de sua leitura. Significa dizer que os textos produzidos pelas políticas não são texto acabados em si mesmos. As políticas textuais são intervenções na prática onde “[...] leituras e reações não são construídas em circunstâncias da sua própria autoria. As políticas colocam problemas aos seus sujeitos” (Ball, 1993, p. 12, tradução nossa). O fato é que as políticas textuais criam possibilidades de ações práticas considerando as resoluções de problemas num contexto social interpelado pelas condições de desigualdades locais, por exemplo. O próprio texto produzido, materializa uma confluência de significados por quem os produz. Reiteramos, ainda, que os efeitos da política de texto são resultado de uma imanente disputa de poder nos contextos de suas práticas. Portanto, as políticas reconfiguram a relações de poder nos diversos contextos interrelacionados.

Os textos produzidos através da política de textos são produtos de um processo político que, segundo Bowe, Ball e Gold (1992), emergem e se interligam a uma variedade de contextos correlacionados. Desse modo, entendemos que os textos interagem diretamente com uma macro realidade, através das agências reguladoras e o próprio Estado; e, com micro realidades, entendidas como as formas de subjetivação que se aplicam a própria construção do texto.

Por outro lado, Ball (1993, p. 14, tradução nossa) afirma que as políticas como discurso “[...] exercem poder através de uma produção de ‘verdade’ e ‘conhecimento’”. Se aproximando

de uma perspectiva foucaultiana, o autor considera que o discurso é um sistema de práticas que produzem subjetividades, as políticas e o próprio Estado. Desse modo, as políticas curriculares se constituem como discursos atravessados por disputas de poder em torno do que seria a verdade, do que seria conhecimento e do que seria um discurso oficial.

Tomando o princípio do movimento, da dialeticidade nas políticas curriculares, Bowe, Ball e Gold (1992, local.18, tradução nossa) infere que “[...] a política, como conhecimentos e práticas, como um discurso, é contestada. E também aponta a importância da influência e do controle sobre locais críticos de produção de texto e recontextualização no processo político”. Esse movimento de trânsito por vários espaços, ora públicos, ora privados, delimita teórica e conceitualmente, os três contextos primários das políticas públicas.

O primeiro contexto é o contexto de influência, caracterizado pela conjuntura inicial da política pública. É nesse momento que os discursos oficiais são forjados. Quando se trata de políticas da educação ou políticas curriculares, é o momento onde o discurso sobre as políticas se legitima em torno do que seria ou deveria ser a educação ou o currículo (Bowe, Ball e Gold 1992).

Destacamos que o contexto de influência não é menos disputado, pelo contrário, os ciclos de políticas reverberam uma disputa de discursos para influenciar e definir os desígnios das políticas. Nesse momento, do contexto de influência, há um debate entre as diferentes redes da iniciativa privada, de partidos políticos, de órgãos nacionais e de representações locais. Salientamos, também, a eloquência da mídia de massa como instrumento que influencia o que ele classifica de arenas públicas de ação. Pois, apesar da influência estar “[...] frequentemente relacionada à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, textos de políticas são normalmente articulados na linguagem de bem público em geral. O apelo deles é baseado em alegações de senso comum popular (e populista) e razão política” (Bowe, Ball e Gold, 1992, local. 20, tradução nossa).

A influência da mídia tem um papel importante quando se trata da divulgação de uma política. No caso do Novo Ensino Médio, o governo usou a mídia dentro do contexto de influência para anunciar tal reforma. Na tentativa de influenciar a opinião pública e o senso comum por meio de um discurso que a referida política curricular melhoraria a educação no país, isto é, através de um jogo de sentidos, o discurso governamental era de que o currículo seria mais flexível, no entanto, preservaria as disciplinas tradicionais. Utilizando, ainda, em seu discurso que esse currículo se aproximaria da realidade dos estudantes atendo suas demandas profissionais e as demandas de mercado (Fernandes, 2019).

O segundo contexto é o de produção de textos, que é aquele onde a política é representada. Esse contexto, na nossa pesquisa, se configura através da elaboração do ReCAL, o referido documento faz parte do nosso *corpus* de análise, visto que, para as escolas públicas do estado de Alagoas, é o documento oficial. No entanto, Bowe, Ball e Gold (1992) destaca que no contexto de produção de texto o documento oficial não é a única forma de representação desse contexto, mas, também, os comentários oficiais ou não oficiais que são feitos para garantir sentido a esse documento, os debates e apresentações públicas, as campanhas publicitárias. Estes últimos são instrumentos secundários que servem como informação que visa garantir a política para a opinião pública.

Dois pontos são elementares para o contexto de produção de texto, o primeiro é que os textos apresentam contradições, são inacabados e representam um contexto específico de produção. Bowe, Ball e Gold (1992, local. 21, tradução nossa) afirmam que os textos “[...] precisam ser lidos com uns e contra os outros – a intertextualidade é importante”. E, apesar de ser um elemento de representação de uma política, a parcialidade, indeterminação desse texto possibilita os processos de recontextualização no contexto de práticas. Um segundo ponto, é que os textos representam, mesmo em sua produção, uma dinâmica do conflito. Na intencionalidade do controle da representação da política os agentes trabalham partindo de contextos de produções distintos, e entram num jogo de disputa pelo controle de sua representação.

O terceiro e último contexto é o contexto de práticas que classificamos enquanto uma etapa de implementação das políticas. É nesse momento que acontecem os processos de recontextualização, uma vez que, o contexto de práticas se impõe como uma arena contestada, isto é, a leitura dos praticantes é atravessada pelos seus valores, suas práticas, suas experiências, seus interesses promovendo novos espaços de significação da política (Bowe, Ball e Gold, 1992)

Diferente do contexto de produção de texto onde os grupos ou agentes disputam a representação da política, no contexto de práticas, são as interpretações que entram em disputa pois respondem a interesses divergentes. As disputas que emanam do contexto de práticas refletem a dialeticidade do poder em jogo, sendo o poder o resultado dessas políticas. Nesse sentido, o poder aparece como uma variável importante para avaliar os efeitos das políticas, avaliar os sentidos produzidos no contexto de práticas, mas, também, as “[...] vantagens pessoais ou localizadas, materiais ou não, que podem decorrer de leituras específicas de textos de políticas” (Bowe, Ball e Gold, 1992, local. 23, tradução nossa).

O fato é que o ciclo de políticas é um campo de estudos que nos ajuda a pensar e problematizar o objeto da nossa pesquisa. Visto que abre um leque de reflexão sobre a dualidade entre a atuação do mercado sobre as políticas educacionais assim como as subjetivações e contextos de recontextualização aos quais elas estão submetidas. Nessa visão, sustentamos um aspecto apresentado na seção anterior, a qual o currículo é atravessado pela cultura, pois entendemos que a política curricular é também uma política cultural. A esse respeito Lopes (2005) enfatiza que por ser cultural, a política curricular é caracterizada pela diferença pois envolve “[...] significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem” (p. 51). O que queremos dizer com isso é que o campo cultural é uma arena de luta, onde há o enfrentamento de diferentes visões de mundo. Portanto, a análise das políticas curriculares nos possibilita compreender a produção de textos e dos discursos através do campo institucional e do campo cultural inter-relacionados às relações de poder estabelecida nesses contextos.

Por ser um terreno de enfrentamento, condição *sine qua non* da política curricular, onde os agentes disputam pela manutenção da ordem social ou sua superação, o currículo, então não é concebido com um campo de reprodução incontestado e único, mas, como arena de disputa da imposição hegemônica de um grupo e uma resistência contra hegemônica de outro grupo (Silva e Moreira, 1995b).

Queremos intervir reflexivamente sobre a referida dualidade citada anteriormente. Desse modo, se faz necessário que estabeleçamos um debate acerca da influência do mercado na educação. Para Bowe, Ball e Gold (1992), a intervenção do mercado nas políticas educacionais está alinhavada à duas bases inter-relacionadas, são elas: a intervenção teórica do neoliberalismo de mercado e as teorias de gestão sob o discurso de maior eficácia. Portanto, os contextos das políticas educacionais, sobretudo o contexto de influência, se tornam espaço de manobra para a intervenção do mercado na construção de suas políticas.

Queremos dizer com isso que, as estratégias de intervenção do governo na elaboração de políticas ligam a influência do mercado às reformas de gestão escolar, buscando empregar o empreendedorismo à gestão das escolas. Essas estratégias são parte de um discurso que se constitui através da retórica de eficácia do mercado. Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a reforma educacional utiliza uma linguagem que faz um apelo ao neoliberalismo, a eficiência dos mercados, a liberdade dos indivíduos (baseada no vocacionismo) e a um Estado mínimo.

Nesse sentido, o novo Ensino Médio e a BNCC se constituem enquanto políticas que buscam responder a exigência do mercado à medida que tentam suprir as demandas do mercado

de trabalho. Tudo isso sob o discurso de escolhas individuais (Santos, 2019). O discurso da liberdade de escolha além de alinhado ao neoliberalismo, é utilizado como estratégia de convencimento popular para a aceitação da mudança na estrutura escolar no Brasil.

A força ideológica desses discursos assenta-se, segundo Bowe, Ball e Gold (1992, local. 64-65, tradução nossa), em formas de preparar para a transformação das

[...] formas institucionais de provisão educacional, em particular a noção de um 'sistema' do Estado. Resumidamente, há no pensamento da Nova Direita uma forte crença de que um sistema educacional administrado pelo Estado produz dependência sistêmica (escolas dependentes do sistema), complacência (uma falta de respostas às demandas da sociedade), burocracia (iniciativas de mudanças prejudicadas e protecionismo (qualidade educacional julgada pelos profissionais, cujas preocupações centrais podem não ser do interesse nacional ou dos consumidores).

Bowe, Ball e Gold (1992) sustentam que quando as práticas educativas são alinhadas ao mercado educacional favorecem a utilização de uma nova lógica nas escolas que utilizam princípios de: autodeterminação, que rompe com a ideia de sistema educativo dependente do Estado transformando a própria escola numa empresa; empreendedorismo, que preza pela utilização de habilidades empreendedoras e utilização de modelos de gestão na escola; rentabilidade, gerência da relação custo-benefício se baseia na própria escola sem vínculo burocrático com o Estado; consumismo, favorece um discurso de julgamento da qualidade da educação pelos estudantes, pais e o mercado de trabalho na figura dos empregadores.

O discurso da liberdade individual somada a esses princípios supracitados, corrobora a ideia de que as escolas que são bem sucedidas serão aquelas “[...] autodeterminantes, promovendo abordagens inovadoras e econômicas para atender à demanda do consumidor” (Bowe, Ball e Gold, 1992, local. 66, tradução nossa). Espera-se que as escolas que são bem qualificadas modelem sua organização ao empreendedorismo comercial, onde os indivíduos em posse de sua liberdade individual possam utilizar sua capacidade empreendedora de forma inovadora.

Apesar da determinação do mercado na elaboração das políticas educacionais, entendemos que as políticas são processos complexos que envolvem mediação, adaptação, recriação e, sobretudo, resistências. As políticas se deparam em seus contextos, sobretudo no contexto de práticas, com conflitos, resistência e mudanças, onde diferentes interesses estão em jogo. As mudanças e conflitos são elementos inter-relacionados dentro das políticas educacionais/curriculares.

Buscando compreender esse movimento ambíguo de criação e recriação nos contextos das políticas curriculares recorreremos ao conceito de recontextualização de Basil Bernstein. Esse

conceito nos fornece as ferramentas para que possamos entender as reinterpretações dos textos dentro dos contextos de produção de textos e contextos de práticas.

Somente é possível compreender o conceito de recontextualização a partir do que Bernstein (1996) classifica como teoria do dispositivo pedagógico. Esta teoria busca abarcar a disposição da produção, reprodução e transformação do conhecimento na construção do discurso pedagógico. O discurso pedagógico é um ordenamento de regras que não podem ser compreendidas como um conteúdo a ser transmitido e reproduzido, ele só pode ser definido e compreendido correlacionado aos discursos: instrucional e regulador (DI/DR). O primeiro determina o que deve ser produzido e como deve ser sua transmissão; já o segundo remete-se a transmissão de valores, de um discurso moral transversalizada nessa transmissão. Sendo assim, o discurso pedagógico dispõe de três regras para sua compreensão, as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras avaliativas.

As regras distributivas são “[...] meios construção de uma relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência” (Bernstein, 1996, p 186). São regras marcadas pela elaboração dos limites (internos e externos) da legitimidade do discurso oficial. Essas regras definem os princípios reguladores da distribuição de poder através transmissão e distribuição do conhecimento.

As regras recontextualizadoras, afirma Bernstein (1996), são pautadas pelas regras distributivas. É o espaço onde se constroem os discursos instrucionais e reguladores. As regras recontextualizadoras se constituem a partir de princípios recontextualizadores, que transformam o discurso pedagógico concreto no imaginário. Nesse sentido, o conhecimento enquanto contexto primário de produção do discurso é deslocado, reorganizado para um contexto secundário de reprodução do discurso. Isto é, o discurso recontextualizador abre a possibilidade para a transformação do conhecimento.

Destacamos que as regras de transformação do conhecimento não seguem regras próprias do seu campo epistemológico, nem das práticas de quem as produzem, mas, sim, as condições sociais. As regras de

[...] recontextualização não só regulam a seleção, a sequência, o ritmo e as relações com outros temas, mas também a teoria da instrução de que se derivam as regras de transmissão (...) a força da classificação e encarceramento da física recontextualizada é, em último extremo, uma característica do discurso regulador. (Bernstein, 1996, p. 190)

As regras avaliativas são constituídas pelo processo de reprodução educacional, isto é, elas transformam o discurso pedagógico em práticas pedagógicas no seio das escolas. Nesse sentido,

[...] o discurso pedagógico define tempos, espaços e textos que são concretizados na escola de tal forma que se produz uma divisão do tempo por meio da idade, o texto transforma-se em conteúdo específico e o espaço em contexto específico. Da mesma maneira, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. É por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento (Mainardes e Stremel, 2010, p. 45).

Desse modo, consideramos que o ReCAL, apesar de se constituir como um texto oficial produzido pela Secretaria de Educação de Alagoas, se configura dentro de um discurso e de um campo recontextualizador. Uma vez que se situa num espaço secundário de reprodução do discurso primário que seria, nesse caso a Lei do novo Ensino Médio e a BNCC. Ou seja, para elaboração do referido documento, o discurso primário foi deslocado e modificado através da reelaboração de um novo texto produzindo um discurso pedagógico pautado a partir do âmbito primário de produção.

Assim, o discurso é recriado, recontextualizado. Esse processo de recriação, destacamos, não apaga o discurso inaugural, mas é ressignificado, reinterpretado, recontextualizado à medida que se relaciona com outros discursos. Esse contexto recontextualizador é constituído, segundo Bernstein (1996) por dois campos: o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP).

O discurso pedagógico oficial “[...] abarca departamentos especializados e agências subalternas do Estado e das administrações educativas locais” (Bernstein, 1996, p. 197). O CRO dispõe de regras oficiais sobre a produção, reprodução e distribuição dos textos pedagógicos oficiais e suas relações com a prática e a composição de seus contextos. Ele é circunscrito a partir da inter-relação com outros discursos especializados, dentre eles o discurso regulador e instrucional.

O campo recontextualizador pedagógico

1. Abarca a universidade, os departamentos politécnicos de educação, centros universitários de educação junto com suas investigação e fundações privadas
2. Inclui publicações especializadas sobre educação: seminários, revistas, etc., assim como editoriais, junto com seus leitores e anunciantes;
3. Pode estender-se a campos especializados no discurso educativo e suas práticas, mas capazes de exercer influência, tanto no estado e seus diversos organismos como sobre lugares, agentes e práticas especiais no âmbito da educação. (Bernstein, 1996. p. 197)

Consideradas tais distinções dos campos de recontextualização, entendemos que por se configurar como uma zona de tensão, conflitos e acordos pelas influências de diferentes agentes, do mercado econômico e de controle simbólico, por exemplo, as relações entre os campos precisam ser constantemente analisadas. Desse modo, corroboramos com Lopes (2005) quando ela destaca a relevância do conceito de recontextualização para ao desenvolvimento de pesquisas sobre currículo ao afirmar como produtivas as reinterpretações realizadas a partir da circulação dos textos pedagógicos. Isto é, as reinterpretações ocorrem nos mais diferentes contextos e níveis, possibilitando processos correlacionados de reprodução, resistências e mudanças. Além disso, o conceito de recontextualização possibilita identificar nas políticas curriculares a contínua relação entre o micro e o macro, isto é, compreender por um lado as dinâmicas da prática escolar e sua inter-relação com a estrutura social.

Entendemos que o contexto de influência, de produção de textos e de práticas dispõem de contínuos estágios de reinterpretação, portanto, de recontextualização, interpelados por processos híbridos na produção de discursos (Lopes, 2005). Pensar os processos híbridos na configuração das políticas curriculares, é importante na nossa pesquisa, uma vez que, sob essa perspectiva há uma combinação de ideias locais, globais e distantes. Os processos híbridos nas políticas curriculares nos possibilita pensá-las enquanto políticas culturais que visam orientar práticas pedagógicas e orientações a nível simbólicos que objetiva uma mudança da ordem social.

Estes processos de hibridização podem nos ajudar a compreender as formas como foram/são dispostos o poder e as formas de controle no ReCAL, à medida que identificamos esses processos. Entendemos que os processos de negociação na construção desse documento refletem sentidos e significados que conduzem a uma “preservação” epistemológica disciplinar que visam garantir a presença dessas disciplinas no currículo escolar. Uma vez que a presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia, pode se configurar através de estudos e práticas segundo a Lei do novo Ensino Médio.

2.3 Diálogos entre a política do conhecimento oficial, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular

Considerando os elementos tratados nas seções anteriores, buscaremos nessa etapa do texto, debater sobre o aspecto da política do conhecimento oficial como eixo importante para compreender as políticas do novo Ensino Médio, da BNCC e do ReCAL. Para isso, precisamos considerar que, segundo Bowe, Ball e Gold (1992), os textos produzidos pelas políticas

curriculares, são resultados de processos políticos versados pela atuação de diferentes agentes que se interagem a partir de uma realidade micro e macro do contexto de produção de textos.

Sabemos que ideia que os estudos sobre currículo não refletem um conhecimento neutro, mas um conhecimento que é produzido e legitimado por algum grupo detentor de poder e detentor de um capital cultural socialmente superior a outro. Esse conhecimento é instituído, nas escolas, enquanto um currículo oficial, como um texto pedagógico que passa por processos de reprodução, mas, também de contestação e reinterpretação. É exatamente nos conflitos em torno do currículo oficial que se fundam as políticas do conhecimento oficial, ou seja, qual conhecimento deve se tornar oficial ou não. Salientamos que a política do conhecimento oficial se funda no estabelecimento de um currículo nacional, que é atravessado por questões políticas que refletem num sistema de objetivos educacionais que devem ser cumpridos por todas as unidades de ensino e, também, em instrumentos de avaliações comuns a todos os estudantes (Apple, 2000).

Pensando a política do currículo nacional ou a política do conhecimento oficial, precisamos retroceder à primeira seção e pensar a que grupos sociais essas políticas estão relacionadas. Deixamos claro que os saberes reproduzidos na escola refletem a forma como o capital cultural é disposto entre as classes sociais. Nesse sentido, o conhecimento oficial não reflete numa política de oportunidades sociais, mas consiste numa política que possibilite condições educacionais para garantir (e aumentar) o lucro e a competitividade educacional (Apple, 2000). A política do conhecimento oficial incide em um novo arranjo educacional, onde os objetivos educacionais passam a ser os mesmos da economia. Essa política funda-se, segundo Apple (2000), na aliança entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, reforçando, respectivamente, a necessidade de um Estado mínimo e de um controle do Estado sobre as condutas e valores a serem socialmente reproduzidos.

Transitando entre essas duas esferas, o currículo nacional configura-se por

[...] padrões nacionais rigorosos e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho – torna-se capaz de, simultaneamente, visar uma ‘modernização’ do currículo, uma ‘produção’ eficiente de um melhor ‘capital humano’ e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado [...] o seu principal valor não se encontra no suposto estímulo à padronização dos objetivos e do conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas áreas disciplinares consideradas como as mais importantes: um objetivo que deveria ser totalmente excluído. Pelo contrário, o principal papel de um currículo nacional reside em providenciar uma estrutura que irá permitir o funcionamento do sistema nacional de avaliação. O currículo nacional possibilita o estabelecimento de um procedimento que, supostamente, poderá dar aos consumidores escolas com ‘etiquetas de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar no máximo de sua capacidade (Apple, 2000, p. 61-62).

O currículo nacional torna-se, portanto, um critério de qualificação das escolas e passa a ser um parâmetro de avaliação destas. Além disso, passa a ser um instrumento que corrobora para o aprofundamento das diferenças sociais e de classe, uma vez que classifica, diferencia e exclui aqueles que não correspondem a um tipo educacional fundado em resultados (*Ibidem*, 2000). Essas bases que fundam a política do conhecimento oficial e do próprio currículo nacional constituem-se no “currículo monocultural”, que se traduz com base em uma cultura comum que realça as estruturas de poder vigentes na sociedade. Tornando-se, desse modo, por meio do conhecimento, um instrumento de controle social, político e ideológico.

Muito embora o currículo nacional se constitua na prescritividade dos conteúdos, nas avaliações nacionais e na extensão do mercado educacional, essas definições estarão sempre sujeitas ao um contínuo ciclo de políticas que possibilita constantes trabalhos de recontextualização nas escolas e no próprio contexto de produção de texto. Essas arenas de ação e recontextualização, põe os agentes (estatais e profissionais) desses espaços em um estado de constante negociação. A esse respeito Bowe, Ball e Gold (1992, local. 84-85, tradução nossa) afirmam que

[...] Esses ambientes sobrepostos fornecem um contexto no qual os recursos de ensino, as políticas e o ethos das escolas, as opiniões dos professores, os níveis de responsabilidade parental e verificações inspetoriais e as respostas às forças de mercado podem muito bem fraturar e diversificar o processo de implementação do que incentivar a semelhança e a unidade entre as escolas.

Sob essas perspectivas, buscamos compreender a política do conhecimento oficial no Brasil a partir da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Consideramos que ambas as políticas são fundamentais para a compreensão e o desenvolvimento da nossa pesquisa, uma vez que o ReCAL foi elaborado alinhado a esses dois documentos. Destacamos que nosso objetivo aqui não é fazer um percurso histórico de tais políticas, mas sim apresentar os elementos fundantes de cada uma para entender a estrutura do atual modelo educativo brasileiro, a estrutura curricular introduzida nas unidades de ensino a partir dessas duas políticas e a recontextualização da BNCC por meio do ReCAL.

No Brasil, o formato da educação na qual o ensino médio se faz presente data de 1971, a partir dos ciclos do ginásio do ensino médio ao curso primário (1º grau) e do ciclo colegial do ensino médio (2º grau). Após isso, somente em 1996, com a Lei nº 9.394, que a educação escolar passa a ter a formatação que conhecemos atualmente, onde a educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Somente 20 anos depois o ensino médio sofreu mudanças em sua estrutura. Foi por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016 e, posteriormente, pela forma de Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, quando passou

a vigorar a estrutura do novo ensino médio a ser implantada em todas as unidades de ensino do território brasileiro.

Dessa forma, a Reforma do Ensino Médio considera alguns elementos basilares, são eles: a) ampliação do tempo de escolarização com o aumento da carga horária; b) separação curricular entre a formação geral básica e os Itinerários Formativos; e c) regulamentação do notório saber a ser utilizado no Itinerário Formativo técnico e profissional.

O primeiro elemento, ampliação da carga horária, indica que o ensino médio deverá ampliar sua carga horária para 1400 horas anuais ou sete horas diárias. Esse aumento deve ser progressivo e implementado em no máximo cinco anos, a iniciar pelo ano de 2022. Nesse espectro, a carga horária do ensino médio será ampliada, inicialmente, para 3000 horas e gradualmente para 4200. Desse modo, todas as escolas públicas passarão a ser escolas de tempo integral (Brasil, 2017b).

A princípio, essa carga horária será dividida em 1800 para a formação geral básica e 1200 para os Itinerários Formativos. Esta, aliás, é a nova estrutura curricular do novo ensino médio, isto é, o currículo passará a ser composto pela BNCC (formação geral básica) e pelos Itinerários Formativos.

A formação geral básica consiste em um

[...] conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles (Brasil, 2018c, p. 2).

E é composta por:

[...] competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; 6 Documento assinado eletronicamente nos termos da legislação vigente III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2018c, p. 5-6).

Na proposta da formação geral básica, a prática docente deve ser orientada considerando duas variáveis: o projeto de vida do estudante e as competências físicas, cognitivas e socioemocionais, visando, dessa forma, a formação integral do estudante.

A formação geral básica, por meio das áreas de conhecimento, propõe uma organização curricular estruturada a partir da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Além da articulação entre as áreas, nesse modelo deve-se considerar a articulação de estudos e práticas,

obrigatórios, de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. Somente o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é obrigatório em todos os anos do ensino médio. Compreendemos estudos e prática enquanto uma forma de trabalho “[...] interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil, 2018c, p. 6). Já os Itinerários Formativos são classificados como

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018c, p. 2).

Podendo ser ofertados a partir das demandas da escola e dos interesses dos estudantes, os Itinerários Formativos constituem-se como uma forma de aprofundamento de umas das áreas de conhecimento ou da formação técnica e profissional. Para a elaboração dos Itinerários Formativos devem ser considerados os seguintes eixos: a) investigação científica; b) processos criativos; c) mediação e intervenção sociocultural; e d) empreendedorismo. Ressaltamos também que a oferta dos Itinerários pode ser por meio da integração de mais de uma área de conhecimento ou ao Itinerário Formativo técnico-profissional, classificado como Itinerário Formativo integrado.

No tocante aos Itinerários Formativos técnico-profissional, eles devem ponderar, por um lado, o trabalho dentro do setor produtivo e, por outro lado, o programa de aprendizagem profissional, sendo capaz de oferecer um ou mais cursos de qualificação profissional. Devem considerar ainda

I- a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
II- a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2018c, p. 9).

No Itinerário Formativo técnico e profissional poderão atuar profissionais que possuam o notório saber, isto é, não é exigida licenciatura do profissional que vá atuar nessa parte flexibilizada do currículo. No entanto, esses profissionais deverão ser reconhecidos pelos sistemas de ensino por formação ou experiência comprovada na área em que irão atuar por meio de titulação específica ou de áreas de ensino.

Diferente da Lei do Novo Ensino Médio, a BNCC configura-se como um documento norteador para a estruturação dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país.

Homologada no ano de 2018, a BNCC do ensino médio passou a ser o principal documento orientador das práticas pedagógicas das unidades escolares do Brasil. Ressaltamos que o referido documento estabelece que as propostas pedagógicas das escolas sejam construídas a partir de competências e habilidades que, por sua vez, devem, obrigatoriamente, garantir os direitos de aprendizagem dos alunos. A BNCC deve assegurar

[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018c, p. 7).

Para assegurar as aprendizagens essenciais, a BNCC funda-se no desenvolvimento de competências e habilidades que devem garantir, além dos direitos de aprendizagem, uma formação plena e integral dos estudantes. O conceito de competências é um elemento estrutural e fundador do documento e é a partir desse conceito que se desdobram as práticas pedagógicas nas escolas. O documento define competências “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018c, p. 8).

Para tanto, a BNCC apoia-se em dez competências gerais que devem consubstanciar a organização pedagógica para as três etapas de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em linhas gerais, as dez competências gerais para a educação básica tratam respectivamente de: 1) utilização do conhecimento produzido historicamente para compreender e explicar a realidade social; 2) exercício do uso intelectual para a investigação científica, análise e reflexão social; 3) valorização das manifestações culturais e artísticas; 4) utilização das diferentes formas de linguagens; 5) compreensão e utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação; 6) valorização das diversidades culturais; 7) desenvolvimento de consciência socioambiental e do consumo responsável; 8) conhecimento e desenvolvimento sobre questões relativas à saúde mental e emocional; 9) exercício da empatia, do diálogo e resolução de problemas; e 10) ação individual e coletiva (Brasil, 2018c).

A BNCC do ensino médio está organizada em quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área, especificamente, apresenta competências e habilidades características. Destacamos que as competências por área consideram os elementos definidos nas competências gerais para a educação básica. Ressaltamos que a BNCC manifesta uma estrutura com base na desdisciplinarização, isto é, as disciplinas não se constituem como um elemento central nesse documento. Nesse modelo orientador, os objetos de conhecimento devem, obrigatoriamente, ser desenvolvidos dentro da respectiva área de conhecimento a partir de cada competência.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio é composta pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, e devem ampliar e aprofundar as aprendizagens adquiridas no ensino fundamental (Brasil, 2018c). A referida área é composta por seis competências e trinta e duas habilidades. Portanto, ao findar o ensino médio os estudantes devem ter domínio das seguintes competências:

- 1) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos diversos âmbitos em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles; 2) analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações; 3) analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais; 4) analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, na consolidação e na transformação das sociedades; 5) identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os Direitos Humanos; 6) participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Nascimento; Pimenta, 2020, p. 80-81).

Salientamos que a BNCC, acompanhada pela Reforma do Novo Ensino Médio, fundamenta-se, conceitualmente, na Pedagogia por Competências. Conceito amplamente discutido após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1990. O conceito de competências e habilidades trazido pelo documento tem sido aplicado e tomado como referência para o planejamento de políticas públicas na área de Educação (Nascimento e Pimenta, 2020).

Uma competência se define como a capacidade de ação mediante a mobilização de conhecimentos para a resolução de uma situação-problema. Uma competência, segundo Perrenoud (1999, p. 23), coaduna uma variedade de

[...] esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.

À medida que o sujeito assume essa mobilização de saberes instantânea, coadunada através da competência, ele desenvolver habilidades pertinentes a essas competências. Considerando esse pressuposto, entendemos a habilidade como a maneira de aplicar, na prática ou a uma situação-problema uma competência (Perrenoud, 1999). A habilidade torna-se dentro do esquema de competências, um saber-fazer, um recurso mobilizável. Nesse sentido, a construção das competências se efetiva a partir da prática e da frequência com a qual um esquema de habilidades é mobilizado.

Para Perrenoud (1999), as competências devem ser consideradas como metas de formação, pois podem ser redirecionadas às formas de adequação ao mercado e às mudanças nas relações sociais. Apesar de não ser somente redirecionada a fins de profissionalização, as competências podem ser um importante referencial, segundo o autor, para as formações profissionais à medida que possibilita ao aluno dominá-las e aplicá-las na prática. A utilização das competências na formação profissional, implica em uma “[...] prática profissional instruída, emergente ou virtual” (Perrenoud, 1999, p. 35).

Outro debate acerca das competências e habilidades está fundamentada na discussão estabelecida por Jacques Delors (2003) a partir do *Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para Jovens do século XXI*. O referido documento enfatiza que a educação deve desenvolver nos estudantes saberes e fazeres que acompanhem as transformações e a evolução da sociedade, pois somente assim a educação servirá como aparato cognitivo para servir de base para as competências do futuro (Delors, 2003). As competências devem ser desenvolvidas a partir do que Delors (2003) classifica como quatro aprendizagens fundamentais, que são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

O aprender a conhecer refere-se à capacidade de compreensão, de descobrir e de conhecer dos indivíduos, ou seja, é a capacidade de aquisição dos saberes produzidos historicamente e também dos instrumentos do conhecimento. Destaca-se ainda, nessa competência, a disposição a aprender a aprender. Para o autor, esta última torna-se um elemento primordial para o conhecer, visto que é por meio dela que se exercita a atenção, a memória e o pensamento, elementos basilares ao ato de conhecer (Delors, 2003). Relacionada à questão da formação profissional, o aprender a fazer deve desenvolver no estudante competências e

habilidades que possibilitem pôr em prática o saber que adquiriram por meio do aprender a conhecer. Vale frisar que o aprender a fazer opera a partir de uma perspectiva da flexibilização do trabalho. Segundo Delors (2003, p. 93), o “[...] aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada”, mas de preparar alguém para atuar de acordo com as novas configurações da indústria e do mercado, levando em consideração, por exemplo, as formas de desempenho nos trabalhos independentes e informais. Assim, esse tipo de aprendizagem considera que

[...] uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinado a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (Delors, 2003, p. 94).

A partir da justificativa da “desmaterialização” do trabalho, por meio da ampliação do setor de serviços, desenvolve-se a perspectiva de que a educação/formação deve se consubstanciar nas qualidades humanas que se concentram em uma formação social flexibilizada em oposição à formação tradicional com base numa formação técnica/científica/profissional (Delors, 2003).

A terceira aprendizagem fundamental é o aprender a viver juntos, que está respaldada no desenvolvimento de habilidades relativas à convivência com o outro, ao desenvolvimento da cultura da não violência e, em outras palavras, à cultura da paz e da resolução de conflitos. Destaca-se aqui um conceito recorrentemente utilizado nas Ciências Sociais, o de alteridade, partindo do qual o estudante deve desenvolver a habilidade de descobrir e conhecer o outro à medida que descobre e conhece a si mesmo (Delors, 2003).

Por fim, o aprender a ser firma-se na capacidade de “[...] contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 2003, p. 99), para assim desenvolver o senso de reflexão, a crítica e a autonomia.

A partir de então convencionou-se, como já fora referido, a utilizar essas competências como sendo eixos fundantes das políticas públicas na área da Educação. O fato é que essas competências vão se reconfigurando de acordo com as mudanças no mundo do trabalho, uma vez que a noção de competência se associa à noção de educação. Os novos padrões de acumulação do capital sustentados pela reestruturação produtiva demarcaram não só uma mudança técnica na base e na concepção de trabalho, mas exigiram também uma reestruturação no âmbito educacional, dado que uma mudança técnica nas bases do trabalho e o

estabelecimento das bases sociais exigiam uma mudança da formação técnica de sua força de trabalho (Silva, 2008).

A constituição dessa nova base produtiva passou a exigir do trabalhador habilidades que atuariam como critérios de permanência no mercado de trabalho como, por exemplo, “[...] capacidade de pensamento autônomo, uso do raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso capacidade de estar constantemente informado e atualizado, capacidade de aprender constantemente, facilidade de adaptar-se às mudanças, domínio das diferentes formas de comunicação etc.” (Silva, 2008, p. 65).

Essas habilidades passaram a fazer parte do catálogo de conhecimentos fundamentais a serem desenvolvidos pelas unidades de ensino. Isto é, foram incorporadas às escolas e ao ensino novas formas de saber e de fazer que se articulam diretamente à nova base produtiva. Considerando esses elementos, a noção de competência passou a ser o novo paradigma de formação profissional, mais precisamente “[...] a capacidade produtiva de um indivíduo” (Silva, 2008, p. 66).

Fundamentada na resolução de problemas, a noção de competência incorporada ao currículo escolar fomenta a formação individualizada, o que possibilita ao indivíduo ser orientador da sua própria formação, isto é, esta formação possibilita não só uma “facilidade” na resolução de situações-problemas, mas também uma adaptação do sujeito às situações plurais e imprevisíveis na escola e, posteriormente, no trabalho (Silva, 2008). Isso é, exatamente, a ideia que a BNCC incorpora e reproduz sobre o protagonismo juvenil na construção de seus projetos de vida, onde ressalta a necessidade de o jovem conduzir o seu próprio processo de aprendizagem.

O fato é que esse modelo de educação que se configura a partir da noção de competências e habilidades e põe em destaque duas questões que consideramos importantes, a individualização da educação, como o próprio termo evidencia, põe a responsabilidade da formação/qualificação no indivíduo, rompendo com o paradigma social da formação e aprofundando a competitividade entre os sujeitos. A outra questão é o quesito empregabilidade que se torna, também, um requisito individual e não uma questão social. Ou seja, estar empregado ou não passa a ser um critério de conquista individual e não a capacidade da base produtiva e da própria sociedade em produzir empregos.

Consideramos e defendemos um modelo de escola pautado nas vivências e experiências que as escolas proporcionam com base no que se classifica como currículo oculto. A escola deve se comprometer com uma formação coletiva (não individualizante), democrática e crítica dos

estudantes, buscando romper com a competitividade produzida através de políticas curriculares verticalizadas.

No Brasil, a gênese do campo epistemológico do currículo está vinculada às formas como a educação vai se constituindo enquanto elemento fundante e fundamental da sociedade. Desde o rompimento com o modelo jesuíta de educação e seus resquícios conduzidos pelo movimento escolanovista que o debate sobre educação e sobre currículo é atravessado pelo discurso do progresso social (Moreira, 1990). Esse discurso versado sobre a noção de progresso e de desenvolvimento social ainda é um elemento propulsor das políticas públicas na área de Educação no Brasil. E esse discurso corrobora ainda com a necessidade da inclusão das competências e das habilidades na elaboração dos currículos oficiais, justificando-se pela necessidade de adequação das escolas às necessidades do mercado (Silva, 2008).

Salientamos que o modelo de formação educacional com referência nas competências e habilidades é mais uma forma de imposição daquilo que Apple (2005) classifica como um movimento de “modernização conservadora”, que articula três elementos fundamentais: o neoliberalismo, o neoconservadorismo, citados anteriormente, e as novas formas de gerenciamento. Esses elementos implicam, respectivamente, na mercantilização da educação, no controle sobre o processo educativo e nas formas de responsabilização da escola em diversos níveis.

A natureza desses elementos põe em evidência duas tendências que se caracterizam como efeitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo: a ideia de eficiência e a ideia de fazer sempre da maneira correta. O que produz, segundo Apple (2005), a cultura da auditoria, implicando numa constante supervisão para medir e avaliar o trabalho de outrem, no caso da educação do professor, de acordo com padrões impostos pela própria lógica mercantil. A cultura da auditoria ocasiona uma cultura de racionalização, standardização e controle da educação com vistas à privatização.

Nesse sentido, a lógica gerencial com base na eficiência passa a conformar novas identidades sociais sustentadas no currículo por competências. Dentro desse contexto, esse modelo educacional, segundo Apple (2005), acaba privilegiando uma classe média, visto que a escola se torna o ambiente ideal para a utilização de seus respectivos capitais culturais, uma vez que a classe média, por meio de seu capital cultural acumulado, consegue convertê-lo em capital econômico, colocando-a num lugar de privilégio e aumentando suas possibilidades de conseguir um tipo de capital cultural institucionalizado.

Parte do nosso objetivo aqui consistiu em evidenciar os atravessamentos das políticas de conhecimento oficial que se estruturaram por meio da Lei do Novo Ensino Médio e da BNCC. Agora, finalizando esta etapa, advogaremos por uma escola pública capaz de possibilitar o ensino e a educação a partir da construção contínua do processo educativo por toda a comunidade escolar.

Consideramos que a escola é o lócus primordial para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é no chão da escola que são perpassadas relações sociais e que são estabelecidos valores, condutas, ações e, sobretudo, que emergem as disputas simbólicas e de poder. É no chão da escola que o currículo é materializado enquanto currículo vivido e, sobretudo, ressignificado. Geraldi (1998, p. 98) afirma que é preciso “[...] ir além da história e existência documentada, buscando o não documentado, contido no contado, o encontro entre o cotidiano e a história fazem com que a escola ganhe vida e existência material”.

A organização do trabalho pedagógico hoje é cerceada, por um lado, pelas avaliações externas que determinam os conteúdos e métodos dentro da escola; e, por outro, pelo capital que opera no processo formativo dos trabalhadores garantindo à escola uma função meramente excludente (Varani; Domingues, 2016).

As avaliações externas acabam expropriando do professor o controle avaliativo dentro da sala de aula, fazendo dele um subordinado às determinações externas, de maneira que “[...] o professor passa a ser cobrado em função dos resultados dos alunos nela e não em função do que ele acha que seu aluno precisa” (Varani; Domingues, 2016, p. 206). De outro modo, a função excludente da escola tem relação direta com a função excludente do capital. Desse modo, a escola passa a criar trilhas diferenciadas para os sujeitos, por meio das quais o caráter dual da escola, ainda que os incluíssem naquele contexto, os fazem trilhar um caminho de exclusão dentro da lógica capitalista.

Isso acontece devido às políticas neoliberais que vêm delineando, paulatinamente, as políticas educacionais e as práticas educativas. É verdade que a educação passou a ser um objeto de disputa no que concerne à formação dos sujeitos, visto que, por um lado, os empresários buscam um modelo educativo instrumentalizado, e por outro, os educadores buscam uma educação de qualidade com base na equidade social (Freitas, 2014).

Nesse sentido, numa perspectiva ontológica, há um esvaziamento da formação humana nas escolas, tornando-se primordial uma formação que atenda às novas formas de organização do capital. Freitas (2014, p. 51) afirma que a “[...] escola está focada em português e matemática, as demais disciplinas são abordadas em ‘projetos interdisciplinares’ que conduzem à

banalização do conteúdo destas”. Esse modelo educativo reverbera a falsa ideia de uma educação democrática, uma vez que é reproduzido o discurso de uma distribuição igualitária dos conhecimentos disciplinares, produzindo novas formas de exclusão e de subordinação no espaço escolar.

O trabalho pedagógico, por sua vez, fica atrelado às novas formas de organização do trabalho produtivo, seguindo orientações de organismos internacionais que medem a qualidade da educação por meio das avaliações em larga escala (Freitas, 2014). Contrariando esse modelo educativo, corroboramos com a perspectiva de Oliveira (2007), na qual a autora aponta que os saberes devem ser construídos a partir de rupturas no processo de ensino, rompendo sobretudo com a lógica das avaliações. Confrontando a ideia de acumulação de conhecimentos, a construção dos saberes é permeada pela relação dialética entre professores e alunos, onde se ensina, aprende e constrói. Os saberes, segundo Oliveira (2007, p. 120), são

[...] produzidos coletivamente, nas aulas ou fora delas, que representam e resultam da concepção de metodologia de ensino que assumo, e que envolvem a articulação entre nossas opções diante do mundo, da vida, do trabalho, da escola pública e do conhecimento (e têm como horizonte nossos sonhos e utopias) com a prática das aulas/cursos/currículo: o conteúdo selecionado e seu enfoque epistemológico, a bibliografia escolhida, o relacionamento com os alunos, o processo de cada aula, o movimento de sua continuidade, os processos avaliativos, os produtos gerados, etc... dificilmente são passíveis de transformação em conhecimento metódico e rigoroso: a disciplinarização e a compartimentalização mata muitos saberes, que são também regados de paixão.

Por fim, partindo da ideia de que o ensinar é dialético, queremos dizer que a prática docente possibilita ao professor aprender com os alunos, pois segundo Freire (1997, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse sentido, a construção de saberes configura, também, o compartilhamento de experiências. Lima et al. (2015) afirmam que é fundamental, para uma educação ser de fato democrática, que os saberes da experiência dialoguem com os saberes científicos no chão da escola. O fato é que somente no chão da escola, de acordo com Fernandes, (1989), a partir da relação entre professores e alunos, pode-se promover uma transformação social por meio da escola.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos o delineamento metodológico da nossa pesquisa. Buscaremos esboçar nossa escolha metodológica apontando suas principais características ao passo que evidenciamos sua relevância para a pesquisa no campo do currículo. Acompanhado a metodologia, apresentaremos as técnicas de coleta de dados como instrumento de cooptação de elementos que nos ajudará a compreender as dinâmicas e disputas que atravessaram a produção do ReCAL da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Seguiremos, apresentando o nosso instrumento de análise de dados, que, por sua vez, estará ancorado na Análise do Discurso (AD).

Para o encabeçamento da nossa proposta, declaramos optar pelo uso do estudo de caso como instrumento metodológico que amparará nossa pesquisa, não como uma mera aplicação metodológica, mas por compreender que essa opção nos permitirá apreender sobre um fenômeno em particular, sobre a produção dos discursos produzidos no pelo ReCAL e atravessados pelos sujeitos participantes da sua elaboração. Portanto, o estudo de caso se configura enquanto uma forma particular de estudo que consiste em abarcar um fenômeno em particular e construir conhecimento a partir dele.

Para nos ajudar nessa empreitada, consideramos que seria necessária a utilização de duas técnicas de coleta de dados, a observação e a entrevista semiestruturada, entendendo que ambas nos subsidiarão a compreender as entrelinhas que demarcam as relações de poder e de conflito nas políticas curriculares. A primeira nos ajuda a entender as dinâmicas do processo recontextualização do ReCAL e a segunda nos ajuda a entender a produção dos discursos imputados neste documento. Finalizaremos, apresentando nosso pressuposto teórico de análise de dados, Análise do Discurso, considerando enquanto *corpus* de análise: sujeito e as condições de produção. Portanto, buscaremos realizar um exercício de análise discursiva inspirada na obra de Eni Orlandi.

3.1 Descrevendo os caminhos metodológicos da pesquisa

A primeira questão que levantamos nesta etapa do trabalho é que nossa pesquisa tem caráter qualitativo, pois entendemos que a diversidade das possibilidades que se colocam junto a natureza qualitativa de pesquisa é o que nos possibilita pensar o nosso processo de investigação. O contexto desta pesquisa insere-se no processo de recontextualização oficial do Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Onde, nesse contexto,

buscaremos compreender não só o processo recontextualizador, mas, também, o discurso pedagógico emanados a partir da produção do texto referente à disciplina de Filosofia, discursos compostos pelo próprio texto e pelos sujeitos que o elaboraram.

Nesse sentido, definir a pesquisa qualitativa é um risco, visto que nos conduz a uma gama de possibilidades. O que podemos inferir é sobre as suas principais características que, segundo Yin (2016), são: a) possibilidade de desenvolver um estudo sobre as condições reais de vida dos sujeitos; b) representar, por meio da pesquisa, as visões de mundos dos sujeitos; c) compreender os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos; d) contribuição dos conceitos como fonte de explicação do comportamento social humano; e, e) possibilidade de utilização de uma ou mais fontes de referências.

Dentro do campo de possibilidades da pesquisa qualitativa, a nossa pesquisa foi conduzida através da utilização de um estudo de caso. Pois nossa primeira opção seria desenvolver um estudo etnográfico sobre a implantação do ReCAL com referência na BNCC nas escolas públicas do estado de Alagoas. Mais precisamente, tínhamos o objetivo de elaborar um estudo etnográfico acompanhando os professores de Filosofia para tentar compreender o processo recontextualizador dessa disciplina a partir do contexto do chão da escola. No entanto, a pandemia de Covid-19 que atravessou todo o mundo impediu a realização de um estudo etnográfico. Por esse motivo, tivemos que reconduzir nosso trabalho com base nas suas condições de execução, visto que até a submissão do projeto ao comitê de ética da UFAL, o fim da necessidade do isolamento social era algo imprevisível. Desta forma, julgamos que a melhor forma de explorar o objeto desta pesquisa seria por meio do estudo de caso, passando a tentativa de compreender sobre o discurso pedagógico acerca da disciplina de Filosofia no ReCAL.

O estudo de caso trata-se de uma metodologia de pesquisa que possibilita o estudo de “[...] algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (Lüdke; André, 1986, p. 17). Essa metodologia só se torna possível quando apoiada na escolha de um objeto e não pela escolha metodológica em si (André, 2005). E como já deixamos claro, o tipo de estudo de caso pelo qual optamos é o qualitativo, mas ele pode ser também de natureza quantitativa, segundo Lüdke e André (1986), quando utilizado dentro do campo das Ciências Médicas e do Serviço Social, por exemplo. É preciso ter cuidado ao discutir e utilizar o estudo de caso, pois para André (1984), a amplitude desse modo de fazer pesquisa pode gerar interpretações indevidas sobre o que deveria ser. Logo, deve-se considerar que o estudo de caso

[...] não pode ser igualado aos estudos de observação participante, pois isso excluiria o estudo de caso histórico não menos interessante e relevante que os trabalhos de

observação [...] os estudos de caso não podem ser tomados simplesmente como esquemas pré-experimentais de pesquisa. Embora eles sirvam muitas vezes para indicar variáveis que são manipuladas e controladas posteriormente em estudo experimentais, essa não é sua única função. O conhecimento gerado através do estudo de caso tem um valor único, próprio e singular [...] o estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e antropologia. Porém, a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo (André, 1984, p. 51-52).

A natureza qualitativa do estudo de caso se caracteriza pelos seguintes elementos: a) possibilita descobertas, no sentido de que o pesquisador deve se manter sempre atento às novas informações que surgem durante o percurso da pesquisa. Nessa perspectiva, o referencial teórico serve como escopo às novas descobertas, visto que ele funciona como uma “lente microscópica” que permite ao pesquisador olhar para o seu objeto com mais clareza e de modo mais reflexivo; b) realça a interpretação do contexto no qual o objeto está inserido. No caso desta pesquisa, o estudo de caso possibilita entender a conjuntura no qual se configuraram as formações dos discursos desses sujeitos; c) possibilita representar a realidade de forma completa e profunda. No tocante ao estudo sobre as políticas curriculares, esta metodologia promove o entendimento da reforma para além do documento materializado; d) utiliza diversas fontes de informação, como no nosso caso, em que as fontes de dados consistem em pesquisa bibliográfica, análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada; e) revela-se como fonte de replicação e generalização a partir das experiências do pesquisador e do leitor da pesquisa; f) pode representar pontos de vistas discordantes da mesma situação social, uma vez que as visões de mundo dos sujeitos da pesquisa são distintas; g) possibilita uma linguagem acessível, o que propicia a facilidade de leitura e compreensão do trabalho por qualquer leitor, ainda que não tenha familiaridade com o objeto ou com a teoria utilizada (Lüdke; André, 1986).

Além disso, dentre essas características, o estudo de caso também se caracteriza por ser um tipo de conhecimento, isto é, “[...] um conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso” (André, 2005, p. 16). O conhecimento que se produz por meio desta metodologia difere-se do tipo de conhecimento derivado de pesquisas que utilizam outros métodos, pois o conhecimento produzido pelo estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e se baseia em populações de referência (André, 2005). Mas destacamos que uma das características centrais em que se funda o estudo de caso é sua particularidade; o fenômeno, especificamente, implica numa gama de elementos característicos, de contradições, formas de representações próprias a ele.

Ainda segundo as autoras Lüdke e André (1986), o estudo de caso possui três fases: a) aberta ou exploratória; b) sistemática, que consiste na coleta de dados; e c) análise e interpretação sistemática dos dados.

A primeira fase, a aberta ou exploratória, parte de um planejamento inicial que não representa uma fórmula exata para executar uma pesquisa. Ao contrário, questões podem ser remodeladas, reorientadas, redefinidas com base no que o campo vai oferecendo a partir dos dados coletados. Destacamos que todas as remodelações da pesquisa também se constituem como dados, pois é o caminho percorrido pelo pesquisador. A segunda etapa consiste na coleta sistemática de dados. Para esta pesquisa, consideramos que duas técnicas serão importantes instrumentos para compreender o nosso objeto. São elas: observação – imanente a fase exploratória deste estudo – e entrevista semiestruturada, como já referimos. E, por fim, a última etapa da pesquisa compreende o estágio da análise e interpretação sistemática dos dados, ancorada numa perspectiva teórica orientadora do estudo/pesquisa.

Antes de apresentar as técnicas que subsidiarão o nosso estudo, queremos destacar o tipo de estudo de caso que nos propomos a desenvolver. Julgamos que, para nossa pesquisa, um tipo de estudo de caso específico nos daria uma melhor possibilidade de compreensão e análise do objeto: o estudo de caso instrumental. O referido estudo de caso caracteriza-se como “[...] uma questão que o caso vai ajudar a elucidar” (André, 2005, p. 19). Ele possibilita que o pesquisador possa se apropriar de uma reforma educacional, por exemplo. Mais precisamente, fornece elementos para que o pesquisador compreenda o fenômeno a partir de sua apropriação pelos sujeitos pesquisados.

Neste cenário, o estudo de caso instrumental torna-se o seio da nossa pesquisa, numa tentativa de analisar o discurso pedagógico estabelecido a partir do contexto de produção de texto da referida política curricular, tal qual o lugar da Filosofia nesse currículo. Ao estabelecer a escolha do estudo de caso enquanto instrumento metodológico para esta pesquisa, entendemos que essa opção nos fornecerá elementos para compreender, à luz da teoria curricular, do ciclo de políticas públicas e dos processos de recontextualização, o discurso pedagógico imbricado nesse processo. Tentando romper com a banalização da utilização do estudo de caso em pesquisa, procuramos demarcar os limites do nosso trabalho na tentativa de tematizar o nosso próprio caso.

Mas o que faz da nossa pesquisa um estudo de caso? Primeiramente, esta pesquisa se caracteriza por ter elementos particulares que correspondem à própria construção do ReCAL. E, apesar de seguir a política curricular do ProBNCC, o engendramento desse documento traz

elementos próprios em sua concepção como, por exemplo, os sujeitos que o elaboraram e que possuem concepções de mundo e experiências de vida distintas; assim, a própria estrutura da SEDUC/AL é um elemento que particulariza o fenômeno.

Posto isto, nossa pesquisa segue as fases inerentes a constituição do estudo de caso definida por Lüdke e André (1986). A fase exploratória do nosso estudo de caso constituiu-se entre os anos de 2019 e 2021. No ano de 2019 recebemos o convite, da Superintendência de Políticas Educacionais – SEDUC/AL, para atuar como redatora e formadora da disciplina de Sociologia na elaboração do Referencial Curricular de Alagoas. A inclusão nesse processo político de elaboração do texto do ReCAL desencadeou questionamentos sobre a constituição do currículo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no estado de Alagoas, foi desse modo que a nossa pesquisa começou a tomar forma. A coleta de dados inicial, através da observação, alinhou-se ao nosso processo de ingresso ao Programa de Pós- Graduação em Educação. Desse modo, à medida que desenvolvíamos o trabalho como redatora, sugeriram embates e indagações sobre a disciplina de Filosofia enquanto parte constituinte do currículo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Sobretudo pelo fato do grupo de Filosofia não ter conseguido nenhum colaborador da área⁶.

A segunda fase, caracterizada como sistemática constituiu-se através de entrevistas semiestruturadas realizadas aos sujeitos participantes do processo de elaboração dos documentos. Os sujeitos da nossa pesquisa estão agrupados em dois conjuntos: a) o primeiro grupo são os agentes que participaram, oficialmente, da equipe de elaboração do novo ReCAL; b) o segundo grupo é composto pelos professores do Centro de Educação da que participaram da elaboração do material como colaboradores da disciplina de Filosofia. Portanto, os critérios de inclusão dos sujeitos nesta pesquisa são: a) ter participado da equipe de elaboração do novo ReCAL como bolsista do ProBNCC – professor lotado em sala de aula ou técnico da Secretaria Estadual de Educação; b) ter participado da equipe de elaboração do novo ReCAL como colaborador da disciplina de Filosofia.

Salientamos que o documento associado ao posicionamento desses sujeitos enuncia o lugar ocupado pela Filosofia no ReCAL, portanto, esses sujeitos, imputados por uma posição específica na elaboração do currículo, instituíram um discurso sobre o ensino da Filosofia na

⁶ As disciplinas de Sociologia e História contaram com colaboradores durante o processo de elaboração do documento. A Geografia contou com a participação inicial de uma professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e dois professores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), que se negaram a contribuir na elaboração do documento. A negativa dos colaboradores da Geografia foi uma decisão política dos sujeitos, visto que não concordavam com a proposta da BNCC. Já a Filosofia não contou com nenhum colaborador que possuíssem formação na área.

educação básica. Os sujeitos da pesquisa conferem ao seu discurso um lugar institucional que, por sua vez, se constituem como parte do “acervo” dos discursos que emanam desse contexto de produção do texto.

Posto isto, buscando garantir a confidencialidade da pesquisa, buscamos entrevistar sete⁷ sujeitos incluídos no processo de elaboração do ReCAL, iremos identifica-los através de nome fictícios, para esta pesquisa, utilizaremos os seguintes codinomes⁸:

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

Coordenador Estadual	Graduado em Matemática (1999), Filosofia (2005) e Pedagogia (2020) e mestrado em Educação Matemática (2012) ⁹ .
Coordenadora de Etapa	Graduada em Geografia (2000) e mestrado em Gestão e Políticas Ambientais (2004) ¹⁰ .
Coordenador de Área	Graduado em História (2003) e mestrado em Sociologia (2009) ¹¹ .

⁷ O grupo de Filosofia contou ainda com a cooperação, esporádica, de uma terceira colaboradora, que assumiu ter pouco a acrescentar visto que sua participação se deu de forma muito localizada em algumas reuniões.

⁸ Com exceção dos colaboradores todos os sujeitos compõem o quadro de profissionais da SEDUC/AL, com cargo de gestor, técnico ou professor da rede.

⁹ Esteve à frente da superintendência responsável pela política – Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), atualmente Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio. Possui vínculo institucional com a SEDUC/AL, como técnico desde 2008, mas somente em 2015 passou a fazer parte da Superintendência de Políticas Educacionais. No entanto, seu vínculo com a SEDUC/AL é datado desde o ano de 2005 como professor de matemática. Dos sujeitos desta pesquisa dois deles participaram da elaboração do Referencial Curricular de 2014, o Coordenador Estadual foi um deles, ele participou enquanto consultor da área de Matemática. Como na elaboração do referencial de 2014 não houveram redatores (nominalmente falando), a redação do documento ficou sob a responsabilidade dos consultores e coordenadores da disciplina. Consideramos este último dado importante, uma vez que, apesar de ter atuado em frentes distintas na elaboração dos documentos de 2014 e 2021, são experiências referenciais na sua própria constituição enquanto sujeito político com um domínio de um discurso institucional. O Coordenador Estadual, como referido, estava à frente da política por gerir a superintendência responsável pelo processo de elaboração dos documentos.

¹⁰ Atualmente está como Gerente no setor do Ensino Médio da SEDUC/AL. Sua inserção na elaboração do documento como Coordenadora de Etapa, se deu a partir da sua função como responsável pelo setor do Ensino Médio na Superintendência de Políticas Educacionais. Sua função assentava-se em gerir as produções dos grupos das áreas de conhecimento assim como, orientar quanto à estrutura do documento, mas no sentido de indicar e exigir, sob orientação do Coordenador Estadual, pontos comuns de escrita para todas as áreas, isto é, do que deveria incluir no documento.

¹¹ Seu vínculo com a SEDUC/AL desde 2002, atuando como professor de História e Sociologia até o ano de 2013 quando passou a compor o quadro de técnico educacional da extinta GEORC- Gerência de Organização do Currículo Escolar. Durante o período de elaboração do ReCAL, estava como técnico educacional na Superintendência de políticas educacionais. Teve participação no processo de elaboração dos três referenciais do estado de Alagoas, o primeiro publicado em 2010, RECEB (2010) – Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (2010); o segundo publicado no ano de 2014; e, por fim, atuou como coordenado da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ReCAL de 2021. Na elaboração deste último documento, sua função além de coordenar as produções dos redatores acerca de cada disciplina, ele foi o vínculo com os coordenadores Estadual e de Etapa, trazendo os elementos exigidos pelas referidas coordenações. Sua incorporação à equipe do ProBNCC aconteceu a convite do Coordenador Estadual devido à sua experiência anterior na coordenação do grupo de Ciências Humanas do documento publicado no ano de 2014.

Redatora A	Graduada em História (1998), mestrado em História (2002) e doutorado em História (2008) ¹² .
Redatora B	Graduada em Filosofia (1999), especialização em Fundamentos em Educação de Jovens e Adultos (2004) e mestrado profissional em Filosofia em curso ¹³ .
Colaboradora A	Graduada em Ciências Sociais (2008) e em Sociologia (2015), mestrado em Ciências Sociais (2011) e doutorado em Antropologia (2018) ¹⁴ .
Colaboradora B	Graduada em Ciências Sociais (2009), mestrado em Sociologia (2012) e doutorado em Ciências Sociais (2017) ¹⁵ .

Fonte: Elaboração própria.

Acrescentamos que o Coordenador Estadual e a Coordenadora de Etapa se disponibilizaram a participar do estudo num primeiro momento. No entanto, o primeiro, justificou ausência de disponibilidade de tempo para a entrevista devido às demandas da SEDUC/AL, solicitou as perguntas por escrito, mas não deu devolutiva. Já a segunda, se disponibilizou a conceder a entrevista para o estudo, no entanto, não pode comparecer devido a demandas de trabalho da SEDUC/AL. Todavia, se dispôs a responder as perguntas do roteiro de entrevista se o fosse enviado, não dando retorno posterior.

¹² É professora da Universidade Federal de Alagoas. Inseriu-se na equipe de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas a convite do Coordenador da área, a partir das suas experiências em atividades relativas à Associação Nacional de História – Seção Alagoas – no ano de 2019. Sua função fundamentava-se em redigir partes comuns do texto de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Assim como revisar as partes específicas (das disciplinas) e solicitar alterações aos redatores das disciplinas, caso fosse necessário. Ressaltamos que não conseguimos entrevistá-la, tentamos o contato presencial, mas a referida Redatora está afastada do trabalho em função do Pós-Doutorado; tentamos, ainda, o contato via *e-mail* (pessoal e institucional) e via *WhatsApp* mas não obtivemos retorno.

¹³ Mantém vínculo com a SEDUC/ AL desde o ano de 2007, atuou como professora de Filosofia e Sociologia. Atuou, também, como técnica educacional no setor de diversidades da SEDUC/AL entre os anos de 2017 e 2019. Foi incorporada à equipe do ProBNCC a convite do Coordenador Estadual, devido a seu trabalho enquanto técnica do setor de Diversidades na SUPED. Sua função, genericamente, resumia-se a redação do texto relacionado a Filosofia.

¹⁴ Sua relação com a sala de aula se estabelece com o ensino superior na UFAL, primeiro como professora substituta, depois como professora efetiva. Inicialmente, esta Colaboradora estava junto ao grupo de Sociologia, no entanto foi realocada para o grupo de Filosofia visto que não haviam colaboradores para esta disciplina. Sua realocação deve-se ao fato da sua experiência com a disciplina de Estágio para a Filosofia e Ciências Sociais na Universidade Federal de Alagoas. Por sua recondução para o grupo de Filosofia ter sido, de certa forma, tardia, a Colaboradora relata que conseguiu contribuir de forma mais efetiva na construção dos Itinerários Formativos para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas

¹⁵ Sua experiência com o ensino de Filosofia é datada desde o ano de 2016, seu encontro com o ensino de Filosofia se deu pela necessidade de aumentar a carga horária de aulas, além das aulas de Sociologia. Atualmente é professora da UFAL, das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia e Ciências Sociais. Assim como a Colaboradora anterior, esta acabou migrando para o grupo de Filosofia.

Compreendemos que a ausência do retorno às perguntas do roteiro de entrevista soa como uma resposta institucional negativa a participação da pesquisa¹⁶. O silêncio como categoria do não dito, produz sentido igualmente ao que é dito. Embora não exista materialidade discursiva, o que não compõe o dizível, compõe um jogo simbólico de produção de significados ainda que de forma inconsciente ou não. Para Orlandi (2005) o silêncio é constituinte ao não-dizer, e, produz uma forma de significação imanente a ausência do falar.

Acrescentamos, ainda, que embora todos os sujeitos possuam formação numa subárea das Ciências Humanas, as disparidades formativas se destacam nesse processo, ao passo que o grupo de Ciências Sociais/Sociologia tinha quatro colaboradores, não havia nenhum filósofo. Portanto, no contexto de produção do ReCAL, se tornou evidente o fortalecimento do campo de ensino das disciplinas de História e Sociologia. Destacamos ainda que a disciplina de Geografia, como já apontamos, no decorrer do percurso contou com três colaboradores que optaram por não participar visto que concordavam com a proposta da BNCC, foi, portanto, uma decisão política. A nosso ver, a disciplina de Filosofia quando se trata de campo disciplinar de ensino, mostrou uma desvantagem, nessa experiência, visto que não houveram colaboradores formados em Filosofia para pensar a organização do seu ensino na produção desse documento.

Por fim, a fase de análise e interpretação dos dados da nossa pesquisa que realizaremos através da Análise do discurso, ancorada nas produções teóricas de Orlandi (2005). Desse modo, as categorias utilizadas aqui quanto *corpus* de análise os discursos produzidos dentro de um contexto específico de produção do documento. A categoria sujeito da pesquisa é fundamental na Análise do Discurso, pois “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2005, p. 16). A ordem discursiva não é individual, mas social, histórica e coletiva. Portanto o sujeito, na formação discursiva, utiliza-se, inconscientemente, de aspectos sociais, históricos e ideológicos que lançam mão de retomadas, esquecimentos, deslocamentos, regularizações e conflitos.

Destacamos que nem todos os sentidos de um discurso estão inscritos nas formações discursivas, nelas estão inseridos os sentidos autorizados que são determinados pelo contexto o qual os sujeitos estão inseridos. Isto é, o domínio do discurso se constitui a partir do que se convém dizer e do que se convém a apagar; a partir do que se lembra e como se lembra; das

¹⁶ Devido a recusa na participação da pesquisa, os dados de formação foram coletados a partir da Plataforma Lattes e através da nossa participação do processo de elaboração do ReCAL.

lutas ideológicas; da construção de contradiscursos, tudo isso influenciado pela posição do sujeito em uma dada conjuntura social, histórica e política.

Posto isto, entendemos que o domínio do discurso é interpelado por uma dualidade de manutenção e ressignificação de uma ordem ideológica (Orlandi, 2005). Os discursos e o próprio sujeito podem deslocar-se para uma “nova” rede discursiva, remodelando-se, reformulando-se.

Por esta dualidade, entendemos que em determinadas condições de produção existem relações de força, relações de poder que se estabelecem considerando o lugar de onde o sujeito fala. Isto quer dizer que se o sujeito “fala de um lugar institucional ele já é determinado pelas relações sociais que constituem esse lugar, visto que nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação” (Santos, 2018, p. 61).

Isso nos direciona a uma segunda categoria que consideramos fundamental para a nossa pesquisa, as condições de produção, que são constituídas por um lado, pela conjuntura atual que o sujeito está inserido a partir do qual ele se posiciona e, por outro lado, contexto social, histórico e ideológico ao qual os sujeitos são mediatizados.

Ao contextualizar o fenômeno, construímos o conhecimento e desenvolvemos o estudo baseado na concepção temos enquanto pesquisador, apoiado num processo reflexivo e dialógico com os sujeitos deste estudo enquanto participantes da elaboração desse documento. No entanto, a composição e a elaboração do nosso estudo de caso se baseiam nos discursos produzidos pelo ReCAL e nos discursos construídos pelos sujeitos que participaram desse processo de constituição do documento.

Estamos considerando, desse modo, a política de elaboração de texto do ReCAL como uma política recontextualizadora onde os sujeitos se constituem, dentro de um campo recontextualizador oficial, três lugares distintos: por meio de um discurso regulador geral (DRG) enunciado através dos Coordenadores estadual, de etapa e de área considerando suas posições institucionais através da SEDUC/AL; por meio de um discurso instrucional geral (DIG) enunciado pela Redatora A; e, através de um discurso instrucional específico (DIE) enunciado pelo das Redatora B e Colaboradoras (A e B).

Entendemos o DRG como um discurso “que caracteriza um determinado contexto sócio-político” (Neves *et. al.*, 2000, p. 214). Sob o DRG imperam princípios sociais dominantes, “[...] e é gerado como resultado das relações e influências entre o campo do Estado e os campos da economia (recursos físicos) e do controle simbólico (recursos discursivos)” (Neves e Moraes, 2007, p. 122), podendo estar sujeito, ainda à influência internacional. Apesar do DRG interpelar

um discurso pedagógico oficial com forte influência do Estado, ele está sempre suscetível a ser recontextualizado, uma vez que os discursos se constituem de maneira inacabada. Nesse sentido, além do próprio referencial, os sujeitos são parte constitutiva desse discurso.

O ReCAL é interpelado, também, por DIG constituído através da elaboração do texto das Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e, também, de um DIE, composto pelo texto referente a Filosofia no referencial e pelo grupo de professores que o elaboraram. O discurso instrutivo remete-se a remete-se a um discurso “[...] específico do programa de uma dada disciplina ou área disciplinar é veiculado através do conjunto de conhecimentos e de competências cognitivas que constituem o objecto directo do ensino-aprendizagem dessa disciplina ou área disciplinar (Neves *et. al.*, 2000, p. 214). Destacamos que tanto o DIG e o DIE são orientados pelo DRG.

Posto isto, nossa pesquisa se constituiu a partir da dualidade interpelada através visão que possuímos enquanto pesquisadora acadêmica e da visão dos sujeitos da pesquisa, portanto, nosso estudo de caso se concentrou no contexto da produção do texto do ReCAL. Buscamos, desse modo, identificar como o discurso regulador geral, instrucional geral e instrucional específico se constituíram nesse documento. Para isso, consideramos como elementos complementares ao estudo de caso duas técnicas para a coleta de dados: a observação e a entrevista semiestruturada.

Como citado anteriormente, o fato de termos participado do processo de construção do ReCAL foi fundamental para o entendimento das dinâmicas, dos conflitos e das contradições que emergiram durante a elaboração desse documento. Portanto, nosso processo de participação se deu por meio da observação que, por sua vez, consideramos um instrumento que possibilitou uma importante relação com o campo. E foi a partir da observação que emergiram algumas inquietações que resultaram no problema de pesquisa deste estudo.

Enquanto técnica de coleta de dados, a observação na pesquisa qualitativa proporcionou o contato direto com os sujeitos investigados, além de permitir que o pesquisador recorra aos seus conhecimentos e experiências pessoais como instrumentos que o ajudam a ter um melhor entendimento sobre o fenômeno estudado (Lüdke; André, 1986).

Diferentemente da nossa pesquisa de mestrado, quando exercíamos somente o papel de pesquisadora, observadora do fenômeno, hoje atuamos enquanto pesquisadora e professora. O olhar que possuímos agora, segue permeado pelas experiências no chão da escola. Além dos atravessamentos da prática docente, o “ser professor” se apresenta como um elemento comum aos sujeitos da pesquisa e permite estabelecer certa familiaridade. A observação na pesquisa qualitativa possibilita justamente isso, aprender a partir da visão de mundo dos sujeitos

participantes do estudo, isto é, aprender “[...] o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações” (Lüdke; André, 1986, p. 26).

A observação consiste em “[...] um modo valioso de coletar dados porque, o que você vê com seus olhos e percebe com seus sentidos, não é filtrado pelo que os outros podem ter relatado a você, ou o que o autor de algum documento pode ter visto. Nesse sentido, suas observações são uma espécie de dados básicos, que devem ser altamente valorizados” (Yin, 2016, p. 127). A observação nos fez perceber qual era o objeto da pesquisa e abrir o caminho para ela. E, além disso, possibilitou estabelecer processos de alteridade, de percepção dos modos de estar e captar o processo da reforma curricular. Postulamos que foram realizadas observações das reuniões acerca da construção do ReCAL, essas reuniões ora eram da equipe completa com os coordenadores e os redatores de todas as áreas do conhecimento, ora eram da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Findando a etapa de coleta de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada para poder compreender, juntamente com o ReCAL, o discurso pedagógico a partir dos sujeitos, acerca da Filosofia nesse currículo. A entrevista, de modo geral, é um instrumento de coleta de dados que é recorrentemente utilizado nas pesquisas de cunho qualitativo. A entrevista estabelece “[...] uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke; André, 1986, p. 33).

No caso da entrevista semiestruturada, não há uma imposição entre perguntas e respostas diretas, pois apesar de seguir um roteiro previamente definido, não há essa necessidade de resposta às questões de forma direta. O entrevistado tem flexibilidade ao responder uma questão e existe a possibilidade, também, de discorrer sobre o tema específico da pergunta se assim o entrevistado sentir necessidade ou de retornar a uma pergunta anterior acrescentando informações (Lüdke; André, 1986).

A entrevista semiestruturada caracteriza-se enquanto um esquema de perguntas elaboradas previamente e que pode sofrer adaptações durante o percurso. Para esta pesquisa, entendemos que esse seria o modelo mais adequado, visto que não há submissão dos sujeitos da pesquisa a um modelo padronizado de perguntas e respostas, dando mais liberdade e flexibilidade ao abordar um tema. Frisamos que as entrevistas seguirão os roteiros que estão incluídos no Apêndice deste trabalho. Todos os roteiros foram devidamente avaliados e aprovados pelo comitê de ética da UFAL. As entrevistas foram realizadas pela plataforma do

Google Meet e, também presencialmente, durante o primeiro e segundo semestre do ano de 2023, mediante aceitação e disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

O último elemento que discutiremos acerca do delineamento metodológico da nossa pesquisa é a análise de dados. Enquanto elemento analítico da nossa pesquisa, optamos por utilizar a Análise do Discurso como a teoria que nos possibilita captar os discursos produzidos pelo ReCAL e os sujeitos que o produziram dentro de um contexto de produção específicos. E, para constituir o nosso dispositivo de análise, recorreremos à concepção de AD produzida por Orlandi (2005). A nossa predileção pela AD enquanto dispositivo de análise se assenta no fato dela se apresentar enquanto fonte de compreensão dos discursos por meio da produção de sentidos que deles emergem. Isto é, como os sujeitos produzem sentido a partir da linguagem, considerando a posição que ocupam historicamente dentro de uma sociedade. A AD nos possibilita compreender que o discurso não está resumido apenas à transmissão de informação, que os sentidos não são transparentes e que a sociedade e a história não são formas que estabelecem uma forma unívoca do dizer. O discurso põe tanto os sujeitos quanto os sentidos, afetados pela linguagem e pela história, em posição relacional. Portanto, o sentido torna-se uma questão fundamental na AD, visto que os processos de significação de ordem simbólica produzem sentido para os sujeitos. Desse modo, o principal desígnio da AD consiste na compreensão dos aspectos que fundamentam a produção de significados (Orlandi, 2005).

Assentados na AD, buscaremos construir o nosso dispositivo de análise recorrendo aos dispositivos teórico e metodológico escolhidos, isto é, recorrendo à teoria curricular, ao ciclo de políticas públicas e seus processos de recontextualização e às particularidades do estudo de caso aqui construído. Cada análise, com base na AD, constitui-se de maneiras diferentes considerando que cada uma possui um escopo teórico e metodológico próprio e, principalmente, que os processos discursivos são diferentes para cada sujeito. E, embora todos elaborem um discurso para responder às mesmas perguntas, os sentidos produzidos pelas respostas (pelos discursos) poderão ser diferentes. Isso porque a história atravessa os sujeitos de maneiras distintas, a ideologia se manifesta de forma diferente nos sujeitos e as posições discursivas são diferentes. Torna-se nosso objetivo confrontar o que foi dito e o que não foi dito, compreender os discursos dos sujeitos com base na posição e no lugar que ele constrói seu discurso, segundo o jogo constante entre paráfrase e polissemia. Destacamos ainda que tanto o discurso como os sujeitos e os sentidos produzidos por eles estão em um constante processo de movimento, de deslocamento e de ruptura. Eles são, portanto, incompletos.

Estamos considerando, aqui alguns elementos da AD enquanto escopo para a nossa análise: sujeito e as condições de produção. O primeiro ponto trata-se das formas como os sujeitos são atravessados pela ideologia. O sujeito em sua forma história, afirma Orlandi (2005), é um sujeito imerso numa concepção de liberdade e submissão a uma sociedade. A noção de sujeito imputada pela autora é o sujeito da modernidade, dotado de uma subjetividade específica que repousa em mecanismos da linguagem específicos que não podem ser explicados por si mesmos. Apesar do seu aspecto subjetivo, este sujeito também é atravessado pela história e pela psicanalítica, portanto, esse sujeito é compreendido a partir de uma multiplicidade de determinantes, isto é, compreendido pela subjetividade, exterioridade e a relação que ele estabelece com o discurso.

Orlandi (2005) acrescenta a distinção de sujeito e indivíduo, “[...] o sujeito de direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista” (Orlandi, 2005, p. 51). Ou seja, sobre o sujeito, são imputadas formas de individualização pelo Estado, submetendo-o à sua estrutura, mas, também, apresentando-o como um sujeito desprendido.

Esse processo de assujeitamento imputado pela ideologia oculta o caráter material do sujeito. A ideologia constitui-se enquanto uma estrutura importante no funcionamento do discurso. Na AD, ela não se refere à falsa representação da realidade, mas atua como um elemento fundamental para estabelecer a relação entre o mundo e a linguagem. A ideologia, para a AD, designa-se a “[...] produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (Orlandi, 2005, p. 46).

Já as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (Orlandi, 2005, p. 30). Às condições de produções são imputadas duas acepções distintas, um contexto de anunciação que é imediato, e contexto social, histórico e ideológico. As condições de produção de um discurso, permitem perceber como os discursos dos sujeitos são autorizados.

Intrínseca ao contexto de produção está a memória. Que, nesse contexto, é vista como interdiscurso, que se define por,

[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito dignifica em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2005, p. 32).

Através do interdiscurso que se consegue identificar a sua filiação histórica, sua significância, evidenciando seus compromissos históricos e ideológicos.

Ao utilizar a AD como instrumento de interpretação do discurso é necessário que construa um dispositivo de interpretação próprio a cada contexto de investigação, o dispositivo de análise. A materialidade discursiva dissimula o sentido histórico e ideológico da linguagem (Orlandi, 2005). Nesse sentido, considerando a constituição ideológica do discurso dentro de um jogo simbólico, os sentidos sempre podem ser outros e não aquele da materialidade discursiva.

O dispositivo de análise deve possibilitar a interpretação da materialidade discursiva, considerando, no caso deste trabalho os sujeitos e seu contexto de produção.

Conforme indicamos anteriormente, para compor a análise da nossa pesquisa que desenvolveremos no capítulo subsequente, consideraremos enquanto *corpus* de análise os discursos produzidos através do ReCAL, enquanto documento que representa o discurso oficial enquanto materialidade discursiva, assim como os discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, os quais coletamos por meio de entrevistas semiestruturadas. Além disso, para compor o nosso *corpus* de análise, consideramos os sujeitos como um elemento importante para a nossa pesquisa pois seus discursos remetem a uma agência institucional. E, finalmente, consideraremos, ainda, condições de produção desse documento com a finalidade de compreender e contextualizar a produção desse material por meio da política curricular do ProBNCC. Nesse espectro, buscaremos realizar uma análise dos discursos sobre o ensino de Filosofia, nosso esforço se concentrou na interrogação da linguagem, sobre o que foi dito factualmente acerca da constituição do discurso pedagógico imanente à fala dos sujeitos e ao próprio texto, orientado, sobretudo, a partir da constituição do discurso instrutivo imbricado esse contexto de produção de texto.

4 O PROCESSO RECONTEXTUALIZADOR DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ESTADO DE ALAGOAS

Neste capítulo, buscamos desenvolver a análise dos dados da nossa pesquisa, relacionando-os à teoria apresentada ao longo do texto com o nosso *corpus* de análise, além de tentar responder as questões que direcionaram nossa pesquisa cujo objetivo foi compreender o discurso pedagógico produzido acerca da disciplina de Filosofia no ReCAL.

De antemão, precisamos retomar a algumas concepções trabalhadas anteriormente. Dito isto, iremos nos amparar no debate sobre currículo e sobre o ciclo de políticas públicas, mais precisamente, no contexto de produção do ReCAL para desenvolver o nosso estudo de caso. Compreendemos que o contexto de produção de texto possibilita diversos espaços de recontextualização devido a incompletude dos textos produzidos. Esses espaços recontextualizadores viabilizam novas formas de reinterpretar e ressignificar os textos produzidos.

Entendemos que a política de elaboração do ReCAL trata-se de um processo recontextualizador, atravessado por discursos pedagógicos diferentes. O discurso pedagógico sob a perspectiva de Bernstein (1996) constitui-se, a partir do discurso instrucional (DI) e regulador (DR). O primeiro fundamenta-se na determinação do que deve ser produzido e como deve ser sua transmissão, assenta-se na legalidade e num saber institucionalizados; o segundo, apoia-se na transversalização de valores em sua constituição.

O discurso pedagógico possibilita, em seu processo de recontextualização, a produção de dois campos, o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP). Nessa lógica recontextualizadora que nossa pesquisa se insere, a produção do ReCAL está inserida no campo recontextualizador oficial enquanto uma política ordenada e alinhada à BNCC e da Lei do Novo Ensino Médio.

A partir deste recorte, organizamos o capítulo da seguinte forma, no primeiro subtópico, estabelecemos um debate sobre o contexto de produção do ReCAL, construído e estruturado dentro do campo recontextualizador oficial onde operam dois discursos: o discurso regulador geral, manifestado através de eixos fundantes da elaboração do referencial sob orientação da SEDUC/AL e dos sujeitos imanentes ao espaço “institucionais” da secretaria de educação; por um discurso instrucional geral, constituinte à elaboração do texto referente à área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e, por um discurso instrucional específico enunciado através dos sujeitos responsáveis pela elaboração do texto de Filosofia.

Já no segundo subtópico, apresentamos os desenhos do discurso pedagógico acerca Filosofia no processo recontextualizador do referido documento. Num primeiro momento, discorreremos sobre o discurso regulador atribuído à área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para então evidenciar o discurso instrucional relativo à Filosofia escolar no documento. Sustentamos que tal discurso instrucional se orienta a partir de um processo de resistência da Filosofia ao atribuir a esse discurso uma demarcação epistemológica com referência numa didática filosófica.

4.1 Apresentando o Referencial Curricular de Alagoas: as nuances da elaboração do currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Antes de iniciar esta seção retomaremos alguns elementos centrais amparados no debate sobre currículo. Como nos referimos, no início deste trabalho, para pensar o currículo é necessário pensar sobre as variáveis que o atravessam. O currículo é um campo contestado que emana disputas em diferentes níveis, sejam elas em torno da seleção de saberes, métodos, atividades e etc., sejam pela mobilização de agentes e agências em torno de seus processos de produção e recontextualização. O fato é que o currículo é atravessado não somente pela cultura, mas, também, pelas relações de poder e controle imanentes à estrutura social.

É através do currículo que transmissão cultural é efetivada. Isto é, o currículo configura-se enquanto prática cultural que se constitui em um terreno de disputas constituído por visões de mundo diferentes e conflitantes. Logo, o campo curricular se torna um espaço contestado no âmbito cultural que por um lado, busca a manutenção da estrutura social e, por outro, busca a superação dessa estrutura.

Nesse contexto, o currículo contribui para estabelecer uma hegemonia econômica e cultural que utiliza o conhecimento como uma forma de controle sociocultural. Essa hegemonia está assentada na reprodução da ideologia do consenso. Postulamos, também, que por ser um campo contestado, o currículo não pode e não deve ser somente considerado enquanto um instrumento de reprodução ideológica, é justamente pela ideia do conflito, que se estabelece uma luta em torno dos saberes, valores e significados do campo cultural.

Dentro desse espaço de disputa em torno do conhecimento, que estamos pensando a política do ReCAL. Partimos do seu contexto de produção de texto que está, por sua vez, imbricado à uma macro realidade (agências de regulação e o Estado) e uma micro realidade (formas de atuação da subjetividade na construção do texto) (Bowe, Ball e Gold, 1992). Desse

modo, estamos pensando, aqui, a partir do contexto de produção de texto enquanto um processo recontextualizador, atravessado por discursos pedagógicos diferentes.

É por intermédio da recontextualização que o discurso é realocado do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (Mainardes e Stremel, 2010). Sendo assim, “[...] o princípio recontextualizador seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259 *apud* Mainardes e Stremel, 2010, p. 43).

É, a partir do ordenamento da recontextualização que estamos pensando o ReCAL. Entendemos esta política curricular enquanto um campo recontextualizador oficial, isto é, produzido e dominado pelo Estado e suas agências reguladoras. Nesse contexto, consideramos que a elaboração desse documento estruturou seu discurso pedagógico a partir da transversalização de três discursos, o discurso regulador geral, o discurso instrucional geral e o discurso instrucional específico

O discurso regulador, reafirmamos, “[...] possui um cunho ideológico (discurso moral e de transmissão de valores, identidades) e determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social (Mainardes e Stremel, 2010, p. 42). O discurso instrucional é demarcado pelos limites teóricos e epistemológicos de determinada disciplina, isto é, “[...] conhecimentos mais específicos (o que e como transmiti-los)” (*ibidem*, p. 42). Desse modo, o discurso instrucional está sempre integrado ao discurso regulador.

O processo de recontextualização do ReCAL está sendo entendido, aqui, como um campo de recontextualização oficial, estruturado por um discurso regulador geral enunciado pela própria estrutura do texto e seus alinhamentos à BNCC, por um discurso instrucional geral estruturado nas formas de resignificação do currículo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas dentro desse novo modelo curricular e por um discurso instrucional específico formado pelo desenho epistemológico do ensino de Filosofia nesse documento.

Dessa forma, considerando os elementos supracitados, entendemos que é fundamental apresentar e contextualizar o nosso objeto para que se consiga ter a compreensão dos elementos que estão materializados no ReCAL. Assim, como já referimos anteriormente, para compreender uma reforma curricular é necessário que se compreenda também as disputas, as relações de poder imanentes à sua elaboração, por isso pretendemos realizar uma explanação sobre o referido documento, a fim de apresentar elementos que consideramos fundamentais desse documento. Traremos elementos centrais da elaboração da Formação Geral Básica e dos

Itinerários Formativos para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas sistematizados a partir da nossa participação enquanto redatora- formadora de Sociologia durante esse processo.

A elaboração do ReCAL é datada desde março de 2018, no entanto, o documento somente passou a ser elaborado em abril de 2019 (Bodart; Oliveira, 2022). Essa política curricular foi fomentada pelo ProBNCC que, através de financiamentos, por meio de recursos federais, possibilitou a necessidade de elaboração, reformulação e implantação dos currículos estaduais com referência na BNCC. E teve o objetivo de promover o alinhamento curricular estadual às orientações da BNCC.

O ProBNCC foi um programa pensado para ser desenvolvido em duas etapas, classificadas como ciclo 1 e ciclo 2. Na primeira etapa, foi possibilitado aos estados a elaboração do currículo estadual para aqueles que não o possuísem ou a reelaboração para aqueles que possuísem um documento referenciado. Considerando a reelaboração, os documentos deveriam afirmar as orientações estabelecidas pela BNCC, no tocante às competências, e dar relevância à construção de itinerários formativos. Esse ciclo encerra-se após a avaliação do Conselho Estadual de Educação – CEE. Na segunda etapa, é estabelecida a realização de formações continuadas, a fim de garantir a implementação do currículo, que acatará o modelo contido no Guia de Implementação da BNCC (Brasil, 2018b).

A equipe de elaboração do novo ReCAL optou por uma reelaboração curricular, dada a existência de um documento anterior (publicado no ano de 2014). No entanto, o documento de 2021 se apresenta de forma muito díspar do documento de 2014, uma vez que o documento atual é estruturado, fundamentalmente, a partir das áreas de conhecimento, dando pouco ou nenhum espaço para as disciplinas. Nesse sentido, entendemos que não houve uma reelaboração curricular considerando o documento que já existia, o que houve foi uma elaboração curricular alinhada à BNCC.

O ReCAL foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 22/2022, de 27 de junho de 2022, e homologado pela Secretaria Estadual de Educação, no mesmo dia, pela Portaria nº 11.986/2022. E, antes mesmo de sua aprovação pelo CEE, o documento já era amplamente divulgado e compartilhado através de seu envio para as escolas em janeiro do ano de 2022 (Bodart; Oliveira, 2022).

Conforme Bodart e Oliveira (2022, p. 56), “[...] em Alagoas, o ProBNCC esteve estruturado em uma comissão estadual e quatro equipes; uma para cada área de ensino. Ao todo envolveu 142 pessoas”, considerando as três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A elaboração do novo referencial de Ciências Humanas e Sociais aplicadas contou com a composição fixa de um coordenador de área, um redator da área (Redatora A) e um redator-formador para cada disciplina da área (um para Filosofia – Redatora B, um para Sociologia, um para História e um para Geografia). Contou também com colaboradores da própria rede estadual de ensino, da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e da UFAL. Ressaltamos que as disciplinas de História e Sociologia contaram com o apoio imediato de colaboradores das instituições citadas. Já as disciplinas de Geografia e Filosofia tiveram uma maior dificuldade para agregar colaboradores. Dois professores de Geografia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) passaram a compor a equipe por meio de uma reunião, mas logo retiraram sua participação por se oporem, politicamente, ao modelo curricular que se efetivava a partir da BNCC. Já a disciplina de Filosofia agregou, tardiamente, duas professoras do Centro de Educação da UFAL. Reiteramos o fato de que, apesar de fazerem a composição do “grupo” de Filosofia, nenhuma delas possui graduação na área; a familiaridade com a Filosofia escolar se constitui por atuarem com a disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia.

Consideramos esse destaque sobre a composição dos grupos que se formaram em torno das disciplinas uma característica significativa, pois entendemos que uma maior participação de integrantes e colaboradores reverbera em um maior poder político não só no tocante à representação, mas também no poder decisório sobre as escolhas na elaboração de qualquer documento. Salientamos, ainda, que as decisões políticas do grupo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas foram tomadas no âmbito de preservação epistemológica da área e de suas respectivas disciplinas, advogando em defesa de suas respectivas presenças (e permanências) no ensino médio de Alagoas e, por conseguinte, nas escolas.

A elaboração do novo ReCAL para o ensino médio é datada de abril de 2019 a abril de 2020. Após essa data o documento foi encaminhado para consulta pública, onde permaneceu até junho de 2020 (Ferreira; Matos, 2021). Em seguida ao período de consulta pública, o documento voltou à equipe para que as indicações de mudanças e retificações fossem lidas e analisadas, a fim de que fosse enviado para a análise do Conselho Estadual de Educação.

Dando prosseguimento ao nosso debate, área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas está inserida em dois “blocos” do documento, no primeiro bloco intitulado de Formação Geral Básica estão incluídas as sistematizações específicas a cada área de conhecimento e os organizadores curriculares de cada área; e o segundo bloco organiza os itinerários formativos para cada área do conhecimento incluindo o itinerário para a educação técnica e profissional.

A elaboração do ReCAL nos estados esteve sob coordenação do ProBNCC sob gerência do Ministério da Educação no governo do então presidente Jair Bolsonaro. Governo este com uma acentuada radicalidade e com uma estreita relação a correntes de pensamento anticientíficos. Apesar disso, o movimento de elaboração desse documento contou com uma relativa autonomia

[...] os estados, eles ficaram relativamente livres para construir a partir tanto que você e aí é o que está certo, né? Teve financiamento, teve os direcionamentos de prazo, mas orientação teórica não teve não [...] eu acho que talvez a única orientação teórica de estupro é interromper forte, assim, de organização do material. Foi a inclusão dos itinerários formativos. Isso eu me lembro (Coordenador da área, 2023).

Dizemos relativa autonomia, quando nos referimos a elaboração, a escrita propriamente dita, pois, apesar dessa autonomia, a construção do material acata, implicitamente, uma pauta neoliberal versada pelo conceito de competências e habilidades. A concepção desse documento esteve a todo tempo alinhada à BNCC, portanto, seguir seus princípios reguladores foi uma exigência, uma regra explícita.

Destacamos que a utilização das competências e habilidades respondem uma agenda neoliberal de políticas no Brasil e elas compreendem o principal princípio do discurso regulador geral. Elas estão fundamentadas em princípios de saberes e fazeres que dialoguem com uma sociedade do futuro. Portanto, está convencionado elas sejam referência na elaboração das políticas públicas. Reincidindo, desse modo, em novos padrões dentro da base produtiva, à medida que as competências se associam à concepção de educação.

Segundo Freitas (2018), as competências e habilidades traduzem a introjeção de uma ideologia neoliberal imanente às reformas educacionais e curriculares, onde a educação passa de um direito social a um serviço que responde à ideologia de livre mercado. Logo, um currículo construído a partir de competências e habilidades e atravessado pela ideologia neoliberal de livre mercado reproduz um tipo de educação verticalizada apoiada na padronização elementos, isto é, o currículo deve ser pensado a partir de um alinhamento baseado no que se deve ensinar e no que se deve aprender.

Portanto, as competências e habilidades se constituem como um subsídio importante para a padronização do ensino de da aprendizagem (Freitas, 2018). O que é contraditório a esse modelo de currículo orientado sob a coordenação do ProBNCC, visto que a regionalização curricular conduz a um “problema”, dentro das exigências da política neoliberal, considerada as formas de avaliação. O fato é que a flexibilização abre uma gama de possibilidades de arranjos curriculares que podem não corresponder às exigências do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM). Associado a isso, o currículo compõe uma padronização de testes censitários que se constituem a partir das exigências do desenvolvimento de habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

[...] esta engenharia de alinhamento torna-se um elemento fundamental dentro das reformas curriculares, pois através dela que se elimina toda a diversidade e deixa pouco espaço criativo para as escolas. Nesse sentido, [...] Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” –tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional” já que não é chancelado pelas avaliações nacionais.

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar a elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva a ocultação do debate sobre as finalidades educativas [...] (Freitas, 2018, p. 81-82)

É, a partir da concepção de alinhamento curricular que as competências e habilidades se configuram como eixo fundante da elaboração do ReCAL. Além delas, o documento deixa explícita a necessidade do trabalho interdisciplinar e contextualizado dentro da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Desse modo, o discurso regulador geral opera a partir desses princípios, regulando a configuração e elaboração do discurso instrucional geral e específico.

As atividades de elaboração do ReCAL¹⁷ aconteceram sob as seguintes exigências da coordenação geral¹⁸ do ProBNCC no estado: a) construção de um texto introdutório; b) estruturação de um organizador curricular; e c) definição de itinerários formativos para a área. Embora o desenvolvimento desse documento estivesse circunscrito a esses critérios, a coordenação geral manifestou-se em defesa de um texto “autoral” que respondesse às peculiaridades constituintes a cada área do conhecimento.

A primeira etapa de concepção do documento foi a construção da Formação Geral Básica formada por um texto introdutório e pelo organizador curricular. Para a etapa de produção do texto introdutório, foi requerido a inclusão, em sua composição, dos seguintes debates: debate sobre territorialidade, sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio; e, apresentação de uma (re)leitura das competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

A inclusão do debate sobre a territorialidade, como referido, constituiu-se a partir de uma exigência da coordenação geral e apesar de se configurar como uma exigência, não foi

¹⁷ O documento completo está disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-medio>

¹⁸ Entendemos coordenação geral composta pelo Coordenador Estadual e Coordenadora de Etapa.

definido ou apresentado sob quais termos deveriam ser pensado e debatido esse conceito. Portanto, o grupo de Ciências Humanas fez a sua própria leitura do que o grupo entendia por territorialidade. O termo territorialidade está sendo compreendido como

[...] um entendimento mais amplo do que a ideia física de território. As territorialidades não estão ligadas somente a uma delimitação espacial. Elas podem estar ligadas a fatores sociais, políticos, culturais e, inclusive emocionais, por meio do sentimento de pertencimento a um determinado grupo. Territorialidades são expressões de apropriações de porções de um território por um grupo ou indivíduos. Portanto, qualquer espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder se caracteriza como território que podem coabitar num mesmo espaço e no tempo. (Alagoas, 2021, p. 279)

A territorialidade é compreendida para além das características geográficas espaciais, o grupo entendeu a configuração desse termo a partir de sua amplitude, remetendo-se, portanto, à sua dimensão simbólica, relacionada à cultura, política, economia e à própria totalidade social.

Freitas (2018) aponta que o discurso sobre regionalização/territorialização do currículo, o qual atravessa o ReCAL, é enganoso, visto que os estados não conseguem ofertar uma educação integral no sentido de ir além do que é considerado básico ou fundamental. Além do que, os sistemas de avaliação se constituem a partir do que seria básico nos currículos, desconsiderando essas territorializações, portanto, pois elas não se incluem nas avaliações nacionais.

A regionalização/territorialização abre o precedente para processos de violência cultural, considerando que

[...] tais aspectos poderão ser incluídos em avaliações nacionais (e, portanto, na prática das escolas), abre-se um perigoso precedente quanto ao controle moral da formação dos estudantes, com repercussões danosas na formação dos jovens e na convivência das escolas (Freitas, 2018, p. 84).

Por outro lado, ênfase num ensino disciplinar “básico” e suas avaliações com testes padronizados, é desenvolvido uma estratégia, um discurso de aceitação pelo senso comum e a adoção de uma política neoliberal no seio das escolas (Freitas, 2018).

Outro requisito para elaboração do texto introdutório foi estabelecer um debate sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio.

[...] indo ao encontro desse desafio, buscamos trazer aqui orientações de trabalho docente que possibilitem que os/as estudantes tenham acesso a experiências de aprendizagem que lhes permitam fazer uma leitura crítica das realidades que os cercam e construir formas de enfrentamento dos desafios que estas lhes impõem. Se o ensino fundamental, em certa medida, teve o papel de trazer conhecimento científico das várias áreas do saber, cabe agora aprofundar esse conhecimento em maior sintonia com

os percursos e histórias próprios dos/as nossos/as estudantes alagoanos/as (Alagoas, 2021, p. 281).

Trazer a discussão sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio justifica-se pelo fato de a área de Ciências Humanas no ensino médio agregar dois campos de conhecimento que não se configuram como disciplina no ensino fundamental, a Filosofia e a Sociologia. Esta justificativa é uma orientação da BNCC quando infere que os processos de aprendizagem devem fomentar a abertura do novo por meio de investigação e intervenção sócio-política através da “resolução de questões” contextuais (Brasil, 2018). Nesse sentido, as Ciências Humanas se configuram como

[...] o conjunto de conhecimentos ordenados e classificados aqui como “Ciências Humanas”, tem muito a contribuir com essa proposição. Formado pelos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, estes saberes têm como objeto de estudo as obras, as ações, os acontecimentos, as relações entre os indivíduos e os grupos humanos e suas dinâmicas com o espaço natural e social (Alagoas, 2021, p. 281).

A partir da configuração desses saberes dentro da área de Ciências Humanas, foi incluído e pensado o subtópico intitulado de “Saberes escolares dos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais aplicadas”. A nosso ver, se configura como um “ponto forte” no processo de recontextualização, incidindo como o elemento principal de resistência a esse modelo curricular organizado por áreas do conhecimento. Isto quer dizer que, ainda que esse currículo seja formatado por áreas do conhecimento, as demarcações disciplinares se tornam evidentes estabelecendo, assim, seus limites epistemológicos. Destacamos que a opção por esta organização, foi uma decisão política de resistência pautada em definir e descrever as características epistemológicas de cada disciplina, isto é, definir e descrever a forma histórica de organização do saber escolar para cada uma delas.

Foi decidido, pelo grupo de redatores e colaboradores, que cada disciplina deveria estabelecer a caracterização histórica do seu ensino no Brasil, seus saberes específicos e pontos de encontro ou formas de interdisciplinaridade com as demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Demarcar epistemologicamente as disciplinas, implica em explicitar que apesar de seus encontros interdisciplinares, essas disciplinas possuem características próprias e pertinentes a constituição do seu próprio campo científico.

Findando a composição do texto introdutório da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, realizou-se uma releitura das seis competências da área, onde foi realizada uma reescrita do que tratam essas competências para que o professor conseguisse compreendê-las e

desenvolvê-las em sua prática sem recorrer à BNCC. Trata-se de um modo de reafirmar a regulação da verticalização do discurso curricular por meio das competências e habilidades.

O segundo momento do texto introdutório, é composto pelo organizador curricular. Esta fase foi constituída como a fase mais extensa de produção do texto, extensa porque foi construído um quadro organizador que incluiu as competências, habilidades, objetos de conhecimento e Desdobramentos Didático-Pedagógicos (DesDP). Os DesDP, por sua vez, foram incorporados ao quadro curricular das áreas do conhecimento devido a experiência da construção do ReCAL para o ensino fundamental e, por isso, passou, a ser uma exigência para a composição do organizador curricular do ensino médio.

Os DesDP se estabeleceram a partir da discussão sobre práticas pedagógicas, eles juntavam “[...] competências, habilidades e conteúdos. E aí ia fazendo um amarrado, de modo que o professor, quando recebesse ele, se sentisse com menos impacto em trabalhar só por competências e habilidades (Coordenador de área, 2023). A concepção do grupo de humanas sobre os DesDP consistiu em compreendê-lo como metodologias que podem ser replicadas nas salas de aula pelos professores da área de Ciências Humanas.

O organizador curricular foi disposto a partir das competências e habilidades presentes na BNCC. A área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas contem seis competências e trinta e duas habilidades. No quadro organizador para cada competência foram elencadas habilidades e para cada habilidade foram listados objetos de conhecimento¹⁹ de cada uma das disciplinas da área e, por fim, foram listados os DesDP como alternativas metodológicas para os professores. Nesse sentido, o organizador curricular está disposto da seguinte forma no documento:

Quadro 2 – Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS X		
HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO	DESDOBRAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO (DESDP)
Habilidade A	OBJETO DE CONHECIMENTO A	DesDP A
Habilidade B	OBJETO DE CONHECIMENTO B	DesDP B

¹⁹ “Objetos de conhecimento” é a nova nomenclatura dada pela BNCC para classificar os conteúdos.

Habilidade C	OBJETO DE CONHECIMENTO C	DesDP C
--------------	--------------------------	---------

Fonte: Ferreira e Matos (2021).

No atual documento a organização dos objetos de conhecimento se estrutura a partir da competência específica da área, como também não há separação nem por disciplina nem por turma, podendo ser aplicado a qualquer disciplina da área de Ciências Humanas, seja da formação geral básica, seja do itinerário formativo. O quadro com as seis competências se aplica a todas as disciplinas e a todas as turmas do ensino médio; o professor que optará pelo uso ou não de determinado objeto de conhecimento de acordo com o seu planejamento ou de acordo com os arranjos curriculares que compõem os itinerários formativos.

A última etapa de elaboração do ReCAL de Ciências Humanas e Sociais aplicadas trata-se dos itinerários formativos. Para esse momento não foi feita nenhuma exigência por parte da coordenação no tocante à exploração de algum conceito ou temática, a exigência seria que fossem elaborados dois itinerários formativos para a área. O único indicativo é que utilizássemos os eixos que o estruturam: o da investigação científica, de processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo.

A construção dos itinerários formativos foi momento mais difícil da elaboração pois não havia orientação alguma de como elaborá-lo, tampouco como se configuraria os arranjos curriculares dentro do currículo flexível. Desse modo, a partir do compartilhamento dos itinerários formativos das outras áreas de conhecimento, o grupo passou a construir o seu próprio material. E, apesar de não ter indicativo para a sua elaboração, a sua inclusão no ReCAL foi uma exigência da coordenação geral. Pelas palavras do Coordenador Estadual “[...] talvez **(foi)** a única orientação teórica forte, de organização do material (2023, grifo nosso).

De início, a opção política feita pelo grupo foi construir dois Itinerários Formativos: um geral para que qualquer professor da área de Ciências Humanas pudesse assumir a disciplina; e outro específico, dialogando com a perspectiva da territorialidade. O itinerário formativo para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas foi construído da seguinte forma: o coordenador e a redatora da área ficaram responsáveis pela escrita e pela definição dos objetos de conhecimento relacionados a cada itinerário, da justificativa, dos objetivos, das profissões relacionadas aos itinerários e por elencar as habilidades dos itinerários formativos associadas às competências gerais da BNCC. Já os redatores-formadores e colaboradores responsabilizaram-se pela criação de disciplinas eletivas e por suas respectivas ementas. Cada grupo ficou

responsável pela elaboração de duas disciplinas eletivas e suas ementas, findando-se pelas indicações de possibilidades interdisciplinares entre os itinerários da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e outras áreas do conhecimento.

O itinerário “geral” foi intitulado de “Ciências Humanas e desafios contemporâneos”, onde a temática do itinerário foi definida como “o conhecimento propositivo das demandas da modernidade e o fazer-se jovem consciente”. Sua elaboração justifica-se pela “[...] necessidade de proporcionar aos estudantes condições de compreender e colocar-se no mundo contemporâneo marcado pela complexidade das relações sociais” (Alagoas, 2021, p. 481). E tem como objetivos,

- Refletir sobre os principais conceitos e fenômenos relacionados aos grandes debates do mundo moderno, assim como os principais aportes metodológicos das Ciências Humanas, tais como: tecnologia e informação, ética e cidadania, meio ambiente e sustentabilidade, mundos do trabalho, políticas, relações de poder e processos históricos e conflitos sociais.
- Proporcionar aos estudantes um lugar de ensino-aprendizagem que possibilite a estes o contato com os métodos e objetos da pesquisa nas ciências que compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
- Proporcionar situações de ensino-aprendizagem que permitam aos estudantes compreenderem a importância que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada tem na construção de uma sociedade mais inclusiva em termos sociais;
- Incentivar ações no âmbito da participação política por meio da construção de ações e/ou projetos relacionados a questões de políticas públicas (Alagoas, 2021. 481).

Para compor este itinerário, foram pensadas as seguintes disciplinas eletivas: estudos sobre a contemporaneidade; meio ambiente e sustentabilidade; território e fronteira; sociologia do trabalho; introdução à política; mundos do trabalho; processos históricos e conflitos sociais; estudos filosóficos da ética; Filosofia, tecnologia e sociedade.

Já o itinerário “específico”, denomina-se por “Memória, patrimônio e identidade”, sua temática está definida como “preservação e uso sociocultural do patrimônio material, imaterial e geográfico de do estado de Alagoas”. Justifica-se

[...] pela riqueza do Patrimônio Material, Imaterial e Geográfica do Estado de Alagoas e da necessidade de fomentar o protagonismo dos jovens, incentivando-os a ver-se como responsáveis pela preservação e uso sócio econômico consciente desse conjunto de bens do Estado. Vê-se como necessário instigar em nossos discentes a fazer reflexões e adquirir conhecimento sobre questões históricas, culturais, políticas, sociais e econômicas que corroborem para estes desenvolvam projetos visando ações voltadas a valorização desse nosso patrimônio e para a criação de redes de preservação, geração de emprego e renda sustentável (Alagoas, 2021, p. 492).

E, objetiva,

- a- Utilizar estratégias, conceitos e métodos de cada um dos componentes da área para motivar os estudantes a conhecer/investigar a

relação entre sociedade e o território de Alagoas nas suas várias dimensões: patrimonial, cultural, social e natural.

b. Conscientizar os jovens da necessidade da preservação do patrimônio histórico-cultural como lugar de memória e identidade do povo alagoano, assim como da importância da construção de uma relação efetiva entre sociedade e órgãos de preservação patrimonial.

c. Compreender o papel da memória nas formas de viver das populações, nas relações de poder e na formação do espaço geográfico.

d. Refletir sobre possibilidades de políticas de sustentabilidade das comunidades a partir do uso do patrimônio material, i material e natural.

e. Fomentar entre os estudantes ações de sustentabilidade e preservação da memória e da identidade alagoana.

f. Reconhecer as diversidades de expressões culturais enquanto patrimônio alagoano e o papel dos movimentos sociais no processo de luta por legitimação (Alagoas, 2021, p. 492-493)

A composição do itinerário “específico” foi feita pelas seguintes disciplinas: educação ambiental; sociologia da produção das identidades; sociologia dos povos tradicionais de Alagoas; história de Alagoas; patrimônio e memória; cultura e identidade dos povos alagoanos; arte e estética em Alagoas.

Uma grande problemática e resultado de inúmeros debates durante esse processo foi a indefinição pela distribuição da carga horária para essas disciplinas. Não foi estabelecida uma carga horária com base na estrutura da Lei do Novo Ensino Médio, até a finalização do documento. Somente no início do ano letivo de 2022 que foi divulgada a nova matriz²⁰ curricular no site da SEDUC, somente para o ano de 2022, já as matrizes curriculares de 2023 e 2024, somente foram divulgadas no início de seus respectivos anos letivos.

Nas matrizes apresentadas, sobretudo a matriz do ano de 2024, que finda o ciclo de implantação do novo ensino médio, as disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia que possuíam 120 horas no ensino médio, tiveram a diminuição de 40 horas, possuindo a partir de 2024, 80 no ensino médio. Ou seja, as turmas do 3º ano do ensino médio não terão aulas de Artes, Filosofia e Sociologia. Outras disciplinas também tiveram perda de carga horária como Língua Inglesa, Química, Física e Geografia. Nenhuma delas está sendo ofertada nas 3º séries do ensino médio no ano de 2024.

Outra problemática é que a os arranjos curriculares atuais nas escolas sejam de tempo parcial, sejam de tempo integral, não condiz com a proposta do atual referencial. No ReCAL foram propostas disciplinas eletivas, no entanto as escolas somente ofertarão duas disciplinas eletivas a partir do ano de 2024. Os outros arranjos que compõem o itinerário formativo são:

²⁰ As matrizes curriculares referentes ao ano letivo de 2022, 2023 e 2024 para escolas de ensino parcial e ensino integral seguem como anexos.

projeto de vida, clube juvenil, projetos integradores, laboratórios (comunicação, práticas experimentais e iniciativas sociais), educação financeira, cultura empreendedora, competências digitais e as trilhas de aprofundamento.

Finalizada a etapa de produção do texto, o documento foi encaminhado à consulta pública para que pudessem ser feitas críticas ao documento, sugestões de mudança e inclusões de novas perspectivas. Concomitantemente ao processo de consulta pública, foram realizadas *lives* pela equipe para apresentar e explicitar às escolas e professores o que foi produzido. Essas *lives* foram transmitidas pelo canal oficial no *YouTube* da Secretaria de Estado de Educação de Alagoas.

Conforme a política do ProBNCC, o ciclo 2 – ciclo de implementação do ReCAL – foi autorizado mediante a Portaria nº 14.801/2021, de 13 de dezembro de 2021. Essa Portaria define: a) o estabelecimento da equipe formadora e implementadora; b) a formação das equipes das Gerências Regionais de Ensino; e, c) o acompanhamento das revisões dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com base no ReCAL.

Apesar de a Portaria responsável por efetivar o processo de implementação do ReCAL ter sido publicada no dia 13 de dezembro de 2021, a mobilização para compor a equipe que conduziria essa formação iniciou-se antes disso. Frisamos que a equipe responsável pela implementação não contou com todos os membros da etapa anterior, a da elaboração. O Coordenador de Área não foi mantido durante a implementação, assim como a redatora geral da área de Ciências Humanas e a redatora-formadora da área de Filosofia. Os redatores-formadores das áreas de História, Sociologia e Geografia permaneceram.

Nos meses de janeiro a maio do ano de 2022, as ações voltadas para a implementação concentraram-se em formações e encontros via aplicativo *Google Meet*. Somente a partir do mês de maio que o grupo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas começou a se mobilizar para montar as formações que seguiram até o mês de novembro.

As formações se efetivaram durante o período de junho a novembro do ano de 2022. Durante esses meses foram realizados encontros semanais síncronos, por meio do aplicativo *Google Meet*, com uma hora de duração. Já a disponibilização dos materiais foi viabilizada via aplicativo *Classroom*, configurando, desse modo, dois ambientes, um síncrono e um assíncrono.

De antemão, os materiais “obrigatórios” a serem compartilhados foram o ReCAL, a BNCC e o Organizador Curricular das respectivas áreas; no nosso caso, das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. No entanto, cada grupo formador poderia agregar ao seu conjunto de

materiais qualquer texto, vídeo ou outro material que considerasse necessário à formação e que estabelecesse algum diálogo com o que estivesse sendo proposto.

No que se refere ao aspecto metodológico das formações, elas foram caracterizadas enquanto oficinas pedagógicas e de estudos com amplitude teórica e metodológica, objetivando abordar questões relacionadas às diferentes áreas de conhecimento que compreendem o ReCAL e, portanto, a BNCC, viabilizando, assim, novas práticas docentes e o desenvolvimento do planejamento interdisciplinar.

As formações foram organizadas em cinco ciclos, sendo que: o ciclo 1 compreendeu os meses de junho e julho e destacou o debate sobre as competências gerais e o organizador curricular; o ciclo 2, em agosto, enfatizou a discussão sobre o diálogo entre o planejamento integrado e a área do conhecimento; o ciclo 3, em setembro, realçou o debate sobre a relação do planejamento e o território; o ciclo 4, no mês de outubro, focalizou o planejamento articulado às competências e às habilidades; e, por fim, o ciclo 5, em dezembro, findou esse momento formativo por meio da articulação entre planejamento e formação integral. Destacamos que independentemente da temática do ciclo, todas as formações teriam que partir do ReCAL, tomando sua produção como eixo central para o desenvolvimento das ações formativas.

Destacamos que a nossa participação como formadora encerrou-se ao final do primeiro ciclo; a partir do ciclo 2 acompanhamos as formações como pesquisadora. A opção por encerrar a participação como formadora se deu devido à excessiva carga de trabalho com a nomeação no concurso para professora efetiva do estado de Alagoas, o que fez a rotina de trabalho se acumular em 50 horas semanais. Nesse sentido, tornou-se inviável conseguir articular uma rotina de trabalho de 50 horas semanais e participar desse processo formativo, uma vez que, todas as semanas, entre os meses de junho a novembro de 2022, houveram formações, o que demanda tempo, de estudo e planejamento, sendo elementos irreconciliáveis com nossa rotina docente.

Encerramos essa etapa da escrita fazendo algumas considerações. Após esse momento formativo não houve indicação de formações subsequentes nem por meio dos formadores do ReCAL nem a partir dos articuladores de ensino das escolas²¹, presencial ou *on-line*. Outra ressalva que fazemos é que as formações que aconteceram não conseguiram abranger todo o corpo docente de professores da área de Ciências Humanas do estado de Alagoas, o que seria um dos seus objetivos. Seria necessário desenvolver uma pesquisa para saber o alcance das

²¹ Os Articuladores de Ensino têm o objetivo principal de atuar como formadores nas unidades de ensino atuando, fundamentalmente, na formação docente continuada.

formações. E mais, seria necessária uma política de formação continuada que considerasse os respectivos contextos e condições de trabalho aos quais os professores estão submetidos.

4.2 O discurso pedagógico acerca da Filosofia no Referencial de Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de Alagoas

Neste momento do nosso trabalho buscaremos realizar uma análise acerca do discurso pedagógico produzido a partir do texto da Filosofia no ReCAL e dos dizeres dos sujeitos imbricados a essa produção. Esses discursos estão materializados, no texto referente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do documento. Nossa intencionalidade, aqui é de analisar e compreender o discurso pedagógico e seu referido contexto de produção baseados nos dizeres falados e escritos com referência no ReCAL e na participação da redatora de Filosofia e colaboradoras.

Salientamos que estamos entendendo, aqui, que o processo de recontextualização curricular é forjado discursivamente a partir de forças antagônicas que disputam espaço e tentam desconstruir ou burlar, de certo modo, a regulamentação de um discurso hegemônico. Portanto, a política curricular não pode ser compreendida a partir, somente de um discurso regulado a partir de agentes e agências que possuem centralidade do poder.

O processo recontextualizador da política curricular do ReCAL é estruturado, é atravessado por três discursos diferentes, um regulador geral que opera a partir do alinhamento com a BNCC reproduzido através da SEDUC/AL enquanto contexto institucional; um discurso instrucional geral orientador para a elaboração e constituição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, demarcando seus limites epistemológicos, suas proposições teóricas e metodológicas. E, também, por um discurso instrucional específico que demarca, por sua vez os limites epistemológicos do ensino Filosofia nesse documento. Ambos discursos instrucionais forjam um discurso pedagógico estabelecido no campo recontextualizador oficial.

O campo recontextualizador oficial se configura a partir de relações estreitas com um contexto institucional, onde exerce o papel de controlador simbólico, ligando-se, portanto, à esfera cultural. O processo recontextualizador ao qual a Filosofia está inserida ora é operado pelo discurso instrucional específico, ora, pelo discurso regulador geral. Portanto, a constituição da Filosofia neste documento se configura através de um hibridismo na formação de seu discurso pedagógico, ora orientado pelo DIE, ora regulado pelo DRG.

O discurso regulador geral opera enquanto discurso com uma vertente fincada em princípios dominantes da sociedade, ordena o currículo a constituir-se por meio das

competências e habilidades, o DRG é, reflete, portanto, os princípios sociais dominantes. Já o DIE opera através do fortalecimento disciplinar buscando demarcar, epistemologicamente, os princípios orientadores de uma didática filosófica pensada a partir de questões conceituais imputadas ao ensino de Filosofia.

Destacamos que o DIE contou em sua elaboração com uma redatora-formadora, com formação na área de Filosofia e duas colaboradoras com formação em Ciências Sociais. E que, apesar, da contribuição de duas colaboradoras na elaboração do referencial, houve uma contribuição muito limitada por parte da Colaboradora A, justificada pela falta de familiaridade com o ensino de Filosofia, o que refletiu numa limitada contribuição, segundo ela

[...] uma coisa é você dar aula de estágio de Filosofia ou de ensino de outra coisa é você pensar um currículo para a atuação desse professor. E eu preciso dizer que eu estava no primeiro semestre que eu estava atuando como professora de estágio de Filosofia, né? Então eu estava ali começando a me aproximar de um campo de discussões que eu não fazia porque até então não era uma pauta que me tinha aparecido, né?! Eu dava aula de ensino, ciências sociais, aula para pensar as Ciências Sociais na educação básica, né? Mas filosofia, não. [...] Eu preciso ressaltar isso, né? Nós tentamos como professores da Ufal, do curso de filosofia (Colaboradora A)

Já a contribuição da Colaboradora B, configurou-se a partir da sua experiência como professora de Filosofia na educação básica, portanto, sua relação com o ensino de Filosofia

[...] como eu te falei, não tenho um conhecimento da arquitetura lógica, tão profundo, né? Sobre as questões da Filosofia. Então, assim, eu levei muito mais da minha experiência prática de sala de aula, do que uma contribuição mais, acadêmica, vamos dizer, né? Ainda que eu estava com algumas leituras frescas de artigos por conta da do concurso, não é que tinha sido recente, tinha alguns meses que eu tinha prestado concurso, então eu tinha dado uma estudada, mas ainda assim, eram algum, algo que não era tão enraizado em mim como as leituras sobre o ensino e Sociologia (Colaboradora B, 2023).

Salientamos, ainda, que o texto de Filosofia foi um texto escrito “[...] à poucas mãos” onde, “a gente não conseguia chegar num quantitativo de professores significativo, né? A gente não conseguia pensar e atender experiência de professores que estão em várias regiões do estado” (Colaboradora A). Não houve qualquer diálogo com os professores da rede que ajudasse a pensar o currículo considerando, de fato sua realidade, sua territorialidade.

Em face disso, empreenderemos aqui uma tentativa de compreender os discursos enunciados a partir de recortes que compõem o ReCAL e seu contexto de produção, isto é, recortes do próprio ReCAL e das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes de sua elaboração. Pois ambos nos dão elementos para pensar os sentidos produzidos acerca da disciplina de Filosofia e seu ensino, nos possibilitando, ainda, compreender o lugar desta disciplina neste documento.

Dentro dessa realidade, percebe-se que o texto do ReCAL referente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi demarcado por um princípio regulador muito evidente em todo o decorrer do documento, o princípio das competências e habilidade. Uma vez que, logo no texto introdutório, é destinado um espaço para a releitura das competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas elencadas na BNCC, seguido do organizador curricular e itinerários formativos que são pensados e configurados através desse princípio.

O organizador curricular, no documento, reflete um elemento de reprodução da BNCC, pois, apesar de listar objetos de conhecimento e desdobramentos didático- pedagógicos, estes refletem um desdobramento das habilidades e competências. Isto quer dizer que, o organizador curricular corrobora e reproduz um ensino de Filosofia pautado nas competências e habilidades,

Figura 1- Organizador Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.		
HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO	DESDOBRAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO – DesDP
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	ANÁLISE DE FONTES E NARRATIVAS PARA COMPREENSÃO DE IDEIAS, FENÔMENOS E PROCESSOS. 1. As Ciências Humanas: origem, perspectivas e importância; 2. Fontes, objetos e métodos de pesquisa das Ciências Humanas. 3. Representações de Memória, Cultura e Sociedade. 4. Narrativas de Identidades sociais e culturais nos diversos processos de socialização. 5. Produção de Conhecimento Historiográfico, Geográfico, Filosófico e Sociológico. 6. As Ciências Humanas no Brasil e em Alagoas.	A. Apresentar os diversos materiais historiográficos (documentos escritos - jornais, certidão de nascimento, mapas, casamento, cadernos antigos, etc.; e não escritos - oralidade e memória, imagens, artefatos, etc.) e demonstrar como estes materiais são utilizados para compor as narrativas dos grupos sociais. (CC: História - Geografia - Sociologia /OC: 2, 5 e 6) B. Propor a construção de uma narrativa a partir de documentos, imagens, reportagens, etc., ou outros materiais disponíveis referentes ao território, possibilitando aos alunos a liberdade de exercitar o processo criativo, expondo, produzindo, sugerindo e/ou desenvolvendo ideias para contribuir com o entendimento e a transformação da realidade. (CC: História - Geografia - Sociologia - Filosofia /OC: 3, 4 e 5)

Fonte: Alagoas (2021)

Nascimento (2023) aponta que esse modelo curricular corrobora com a fragmentação e diluição da Filosofia no ensino médio, de modo que há uma predominância da aquisição de conhecimentos referentes à Ética e a Filosofia Política, por sua vez, conceitos recorrentemente utilizados para trabalhar sobre o exercício da cidadania. Vejamos,

Quadro 3 – Área da Filosofia e habilidades correlacionadas

Área da Filosofia	Quantidade de habilidades (CHSA)
Ética e Filosofia Política	19 habilidades
Epistemologia	04 habilidades
Estética	01 habilidade
Lógica	Sem atribuição de habilidade (s)
Metafísica	05 habilidades

Não se aplica	02 habilidades ²²
---------------	------------------------------

Fonte: Nascimento (2023, p.113)

Portanto, apesar do documento evidenciar a presença da Filosofia, esta não cumpriria sua função normativa, o que desfigura seu papel enquanto disciplina. Nascimento (2023) ainda infere que, devido aos diferentes arranjos curriculares a mobilização de saberes de Filosofia no currículo fica a cargo das redes de ensino, portanto, os arranjos curriculares são organizados a partir dos interesses dos estudantes e podem nem chegar a incluir a Filosofia. Portanto, [...] independentemente do caminho que venha a percorrer, é categórico afirmar que o NEM excluiu conteúdos de Filosofia da última etapa da Educação Básica, como também limitou seu ensino a alguns conceitos basilares de Ética e Filosofia política (Nascimento, 2023, p. 114).

O fato é que o modelo de competências e habilidades atribui aos currículos uma forma de padronização que se associa a um tipo de controle educativo da escola sob as formas de administração empresarial (Freitas, 2018). Essa padronização é guiada por um controle político e ideológico que toma como referência a base produtiva empresarial, que imputam aos currículos um maior controle dos conteúdos a serem ensinados e por meio das bases nacionais e, no caso dos referenciais curriculares alinhados a elas. Portanto,

[...] os processos de padronização aferidos através dos currículos criam “padrões cognitivos e morais” que passam a ser objetos de avaliação nacional. A diversidade cultural e histórica –ainda que admitida– não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares (Freitas 2018, p. 113).

A padronização de ensino efetivada através das competências e habilidades, reorganiza a formação constituindo-se a partir de hábitos e atitudes sociais exigidas pela base produtiva empresarial, fomentando, deste modo um cenário de competição entre os jovens, transformando a escola num espaço de competição. Posto isto, o mérito passa a ser cum critério de mudança de vida, isto é, uma forma de empreendedorismo pessoal na qual o aluno vende a si mesmo (Freitas, 2018). Além disso, a competição, imputada a partir do individualismo, reforça, socialmente, formas de organização injustas e desiguais, aprofundando as desigualdades sociais. Uma vez que, o discurso de qualidade escolar é ampliado à medida que estudantes não conseguem atingir os índices estabelecidos pelos testes censitários (e padronizados). Portanto, na prática, a escola propicia um espaço de produção das desigualdades sociais, sob o discurso de igualdade de condições para todos.

²² Refere-se a habilidades que não incluem nenhuma área da Filosofia.

Além disso essa padronização curricular subverte a prática do conhecimento, “[...] eliminando seu processamento como construção dos objetos que são conhecidos, torna-se mero produto e não mais processo, experiência da criatividade, de criticidade de competência. É literalmente tecnificado, objetivado e empacotado” (Severino, 2010, 155-156). Os conhecimentos que não operam dentro dessa lógica são desqualificados, diluídos ou fragmentados sob a narrativa de que os conhecimentos válidos e reconhecidos são aqueles que possibilitam uma relação com o mercado de trabalho e a empregabilidade.

Do mesmo modo do organizador curricular, os itinerários formativos foram regulados pelas competências e habilidades em sua constituição. E não só isso, regulados também, pelos eixos norteadores dos itinerários, investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. No itinerário formativo geral, “Ciências Humanas e os desafios contemporâneos”, Filosofia esteve “representada” através de duas disciplinas eletivas “Estudos Filosóficos da Ética” que tinha o objetivo de

[...] conhecer os conceitos filosóficos de moral e ética, como forma de apreender seus sentidos e usos na sociedade atual. Compreender como a ética influencia nas pesquisas desenvolvimento da sociedade. A relação entre a ética e a preservação da natureza e da dignidade humana. Serão trabalhados os seguintes tópicos: Ética e Moral; A ciência e a ética, Ética planetária; Sustentabilidade; Bioética na Contemporaneidade; Política, ética e cidadania; Ciência, Ética e poder (Alagoas, 2021, p. 487).

E, também, da disciplina “Filosofia, Tecnologia e Sociedade” que busca

[...] compreender o pensamento e conceitos específicos da “teoria crítica” (Escola de Frankfurt) em relação a cultura de massa e a indústria cultural, buscando relacionar teorias com o contexto social e problemáticas contemporâneas. Compreender como as TIC’s influenciam a forma de pensar e de produção da cultura na contemporaneidade, incentivando os alunos a perceberem como transformar informação em conhecimento. A disciplina trabalhará os seguintes tópicos: Cultura de Massa, Cultura Erudita e Cultura Popular; Teoria Crítica; O Mundo Imagético; A Sociedade da Informação; O Uso das TICs – Internet, Redes Sociais, Fake News, etc (Alagoas, 2021, 487).

Já no itinerário formativo específico, “Memória, patrimônio e identidade”, a Filosofia incluiu-se, também, através de duas disciplinas são elas: “Arte e Estética em Alagoas” que objetivava a

[...] identificação e mapeamento dos monumentos artísticos presentes em Alagoas, sob uma perspectiva filosófica, estimulando a produção artística, cultural e literária dos alunos. O foco deve estar no estudo das questões estéticas e artísticas do patrimônio alagoano (Alagoas, 2021, p. 497).

E, da disciplina “Saberes e fazeres alagoanos” que “[...] aborda os fazeres e os saberes do povo alagoanos em dois níveis de atuação: pesquisa sobre das artes e artistas do Estado; oficinas de artes e/ou artesanato (Alagoas, 2021, p. 498).

Como já referido, a construção dos itinerários, foi uma exigência da coordenação central para composição do texto de todas as áreas, não tinha como ser diferente, uma vez que o novo ensino médio opera sob a perspectiva da flexibilização curricular, retirando horas da formação geral básica e incluindo-as aos itinerários sob o discurso de aprofundamento mediante aos interesses dos alunos. Nesse sentido, esse discurso é operado a partir das diversas possibilidades de arranjos curriculares baseados na regionalização, um princípio regulador para a organização do ReCAL, como referido na seção anterior. Por conseguinte, “[...] a proposta do referencial era trazer essa dimensão de uma identidade local pra o currículo” (Colaboradora A, 2021). Essa proposta de territorialização é, teoricamente, pensada a partir de uma perspectiva decolonial, quando se tenta, segundo a Colaboradora A (2023),

[...] valorizar os sistemas de pensamento dos povos originários, os sistemas de pensamento das comunidades quilombolas presentes em Alagoas. Como valorizar? Esse conhecimento produzido por essas comunidades, então acho que foram esses os princípios epistemológicos e como que a gente conseguiria descolonizar um pouco esse currículo, trazendo a importância do conhecimento tradicional dos povos originários das comunidades quilombolas. Eu acho que foi um pouco esse o eixo, né? Que que guiou a gente na construção?

A nosso ver, apesar de ter existido um esforço para se pensar um currículo decolonial, esse discurso imputa muito mais um horizonte de contextualização, considerando a proposta da BNCC e do novo ensino médio. Isto porque, a decolonialidade é pensada enquanto um campo de produções epistemológicas que buscam romper com epistemologias eurocêntricas. Mignolo (2017) aponta que a perspectiva decolonial se estabelece através do agir e do pensar desvinculado da acumulação e produção de conhecimentos e de conceitos ocidentais. O fato de contextualizar o conhecimento ou a perspectiva metodológica não atribui à decolonialidade a esse currículo, uma vez que, a não houve diálogo, tampouco participação das comunidades quilombolas e dos povos indígenas.

Percebe-se que essas disciplinas eletivas se incluem no panorama de áreas da Filosofia apresentadas no Quadro 2, configurando a partir de um campo teórico e epistemológico ocidental. Além do mais, no contexto do Novo Ensino Médio, essas disciplinas se apresentam como uma das diversas possibilidades de arranjos curriculares na escola, podendo ser incluídas grade curricular das escolas ou não. Esses arranjos curriculares, segundo Nascimento (2023)

representam a forma mais radical de fragmentação sofrida pela Filosofia no contexto do novo ensino médio.

Em vista disso, assim como no organizador curricular o sentido atribuído ao discurso dos itinerários formativos no ReCAL é um discurso fundamentado não só a partir das lógicas das competências e habilidades, mas, também, dos eixos dos itinerários evidenciando, nas propostas interdisciplinares relacionadas ao projeto de vida do aluno, o quesito da profissionalização e empregabilidade, quando afirma que

[...] partindo do princípio de que o Projeto de Vida permite ao estudante planejar a própria existência, incluindo aí sua carreira profissional, é fundamental que o Itinerário Formativo seja capaz de trazer uma articulação com as diversas possibilidades de inserção nos mundos do trabalho. Daí a necessidade de que ele aprofunde os conhecimentos da Formação Geral Básica, comum a todos os estudantes, e permita que aqueles estudantes que o escolheu desenvolvam competências e habilidades necessárias para atividades profissionais ligadas a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou a continuidade de estudos, sempre de acordo com suas necessidades, expectativas e aspirações.

Este é, portanto, nosso objetivo. Buscamos aqui proporcionar ao estudante que escolheu este Itinerário, por ser aquele que melhor dialoga com suas projeções futuras, metas e objetivos de vida, um aprendizado focado na natureza científica que embasa os quatro componentes da área e no que eles trazem de possibilidades de trabalho para auxiliar o estudante a desenvolver habilidades que permitam construir uma experiência concreta de atuação profissional (Alagoas, 2021, 503).

Nesse contexto, percebemos que é atribuído um sentido utilitarista às Ciências Humanas e, portanto, a Filosofia, redimensionando seu ensino não somente à competição imbricada ao seio escolar, mas também ao fator da profissional relacionada à empregabilidade. Isso acontece porque as reformas curriculares nos termos da BNCC, isto é, sob o discurso neoliberal, defende a profissionalização do ensino médio através da criação de disciplinas consideradas “atrativas” para aos estudantes. Gerando, por um lado, uma linha de exclusão dos mais pobres, através da profissionalização, e uma linha de inclusão para jovens de classe média e ricos, através de uma política de ingresso ao Ensino Superior (Freitas, 2018). Nesse sentido, a profissionalização torna-se sinônimo ao empreendedorismo imbricada à constituição do projeto de vida dos estudantes, onde o “que” e “como” tornam-se o carro chefe desse currículo, negando, desse modo a existência dos sujeitos e dos saberes, comprometendo o esforço do processo de humanização que deveria ser imputado pela educação (Matos, 2021).

No entanto, por considerar a política curricular um território de disputas em torno da sua constituição e representação entendemos que o ReCAL não é somente regulado por um discurso neoliberal fundamentado nas competências e habilidades. Entendemos que, apesar dessa regulamentação, a produção do texto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e, nele, o

de Filosofia, foi marcado como um instrumento de resistência à essas formatações curriculares regidas pelo neoliberalismo.

Em meio ao processo de desdisciplinarização associado à inclusão do ensino da Filosofia (e da Sociologia) através de estudos e práticas, os professores fizeram uma opção política pela demarcação das disciplinas a fim de garantir, através materialização do discurso, suas respectivas presenças no ensino médio. Nesse sentido,

[...] tinha um movimento muito coletivo, de não abrimos mão dessas disciplinas no currículo, né? Como essas disciplinas ficarão? Não sabemos. [...]talvez muitos de nós tenhamos nos mantido naquele lugar, lutando um pouco para por essa permanência, né? [...] foi mais uma opção do grupo. Acho que no início fazer esse recorte e essa demarcação epistemológica das áreas, né? Foi uma opção política mesmo do grupo, como forma de garantir o ensino dessas disciplinas, sobretudo filosofia e sociologia, que o ensino dessas disciplinas elas são sempre são colocadas em dúvida. (Colaboradora A, 2023)

No ReCAL, essa demarcação disciplinar foi resultado de um esforço coletivo a fim de garantir a cada disciplina exprimir as respectivas formas de organização e delimitação próprias aos seus horizontes de saberes, orientando sobre o que faz parte desse campo e o que não faz parte. Sendo assim, o processo recontextualizador constituinte à produção do texto de Filosofia foi marcado pelo tensionamento entre a constituição de um discurso em favor das competências e habilidades que compõem uma agenda neoliberal, eixo ideológico norteador da política curricular que opera o ReCAL. E, um discurso em favor de uma demarcação epistemológica específica à cada disciplina. Nesse sentido, “[...] a gente buscou alguns princípios epistemológicos (**da Filosofia**), né? Assim como a gente tem princípios epistemológicos do ensino, Sociologia [...] quais são os princípios epistemológicos que a gente pode encontrar no ensino de Filosofia?” (Colaboradora, B, 2021, grifo nosso).

Sendo assim, a escrita do texto introdutório de Filosofia esteve permeada por um discurso em defesa da referida disciplina, atravessada pela concepção de autonomia e da formação humana. Vejamos,

[...] A gente estava falando, né? De uma Filosofia ou de um, de um processo educativo que envolva, não é? E todas as minhas opções do ser, do ser humano, né? Do quem está ali é formado ou sendo formado? Então a gente partiu desse princípio. Né? Da questão é, então, se a gente. A gente pensa numa educação integral, então vamos pensar nas dimensões, não é? Que que integra. Essa educação, o que é que é fundamental para que o aluno, o que o estudante? Precisa saber para desenvolver um conhecimento. [...] é um pensamento autônomo, eu estou trabalhando no meu, na minha pesquisa, autonomia. (Redatora B, 2023).

[...] essa disciplina de Filosofia, ela foi pensada estruturalmente, esse texto, esse material, pelo grupo. Então como? [...] a questão do estranhamento, a desnaturalização, a ideia de construir um pensamento autônomo. Então a perspectiva de construção autônomo de uma visão de um mundo que se oponha a ao senso comum

instituído. E a própria interpretação, uma interpretação do mundo. Que seja que vá de forma oposta ao status quo, né? Então a gente foi pensando assim, em quais perspectivas epistemológicas a gente podia usar para nos guiar (Colaboradora A, 2023).

Num contraponto à proposição de um currículo interpelado pelas competências e habilidades, a Filosofia, apesar de inscrita nesse contexto, tenta atribuir a essa constituição curricular uma forma de transmissão do conhecimento comprometida com a sua formação humana e, conseqüentemente, com a autonomia do sujeito. Ambas pautadas a partir de uma mediação concebida a partir das percepções situacionais da realidade social e, também, a partir de intencionalidade da consciência (Severino, 2010). A primeira comprometida em promover um entendimento da atuação das redes políticas e suas formas de intervenção social. Já a segunda, comprometida em elucidar os mascaramentos ideológicos velados nesse modelo de currículo. Portanto, o ensino da Filosofia, nesse texto, está fundamentado a um compromisso político que busca, a partir do delineamento de uma epistemologia própria, construir um discurso instrucional comprometido com o filosofar. Possibilitando, nesses termos, um aprendizado filosófico onde cada um pensando coletivamente construa o seu próprio caminho do aprender e do pensar, um aprendizado que promova a potencialidade do ser, individualmente falando e em relação com os outros. Um aprendizado fundamentado numa atividade criativa do filosofar apoiada em seus conteúdos (Galeffi, 2013).

Nesse contexto, o subtópico referente à disciplina de Filosofia abre a escrita do texto “Saberes escolares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, essa foi uma escolha proposital por parte da Redatora da área, e foi pautada nas possibilidades transdisciplinares da Filosofia, sob o entendimento que a Filosofia possibilita uma relação com outras disciplinas. A perspectiva transdisciplinar, segundo Gallo (2006, p. 30) possibilita o “[...] atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos”.

Contudo, apesar de reconhecer a transversalidade da Filosofia, Gallo (2006) ressalta a importância de preservar suas especificidades e particularidades, a colocando-a em posição de diferença de outras disciplinas. Ao defender o caráter disciplinar da Filosofia, infere sobre suas três características principais: o pensamento conceitual, o caráter dialógico e uma postura radical. Mas o que define a especificidade da Filosofia não são essas características, mas, utilizá-las no processo de criação dos conceitos filosóficos. A Filosofia é, portanto, “[...] a atividade de criação de conceitos” (Gallo, 2006, 23), a qual explanaremos mais à frente.

Já para Cerletti (2009, p.8), o ensino de Filosofia estrutura-se a partir de “[...] uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais”. Portanto, é outorgado ao professor um protagonismo central ao ensinar Filosofia, desde que assuma um compromisso que possibilite um horizonte recriações da sua própria didática.

Nesse sentido, buscando compreender esses discursos a partir de seus enunciados, apresentaremos alguns recortes na tentativa de apreender as categorias que delimitam o discurso instrucional específico. Discurso este, que elucida a demarcação epistemológica da Filosofia no texto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A elaboração, propriamente dita, do texto de Filosofia, emerge a partir de uma problemática provocada pela sua inclusão nesse texto, considerando o perfil utilitarista do currículo alinhado à BNCC. Vejamos, então, o seguinte trecho:

[...] a Filosofia, ela tem uma epistemologia única, né? Uma forma única. Quando chegou a reforma do ensino médio, tudo, tudo, tudo isso vem na minha cabeça. Como não dá para a gente querer pegar a Filosofia e enfiar ela no meio de uma área de conhecimento. [...] porque a Filosofia ela dá origem a todas as áreas de conhecimento, né? Então você pegar a Filosofia e falar não, ela é dessa área? Eu acho que é uma coisa muito problemática. Claro, isso é problemático para todas, inclusive para a Sociologia [...] por conta dessa sua epistemologia própria, né? Então essa foi a visão que eu tive é quando eu comecei. A participar dos encontros, né, do ProBNCC [...] Era uma coisa que eu sentia também [...] A dificuldade que a gente tinha de direcionar Filosofia ali dentro das questões. (Colaboradora B, 2023).

Mas, afinal, como se poderia pensar sobre a utilidade da Filosofia alinhada a um currículo fundamentado nas competências e habilidades? Ainda mais num currículo pautado por exigências imbricadas à agenda econômica neoliberal.

Pensar sobre a utilidade da Filosofia nos termos curriculares atuais, requer pensar sobre as maneiras de como utilizar habilidades metodológicas e argumentativas que assumam um pensamento filosófico crítico (Cerletti, 2009). Assentado “[...] na construção de problemas filosóficos e na disposição vital para tentar resolvê-los” (*Ibidem*, p. 45). Ou seja, na disposição de habilidades constituídas pela pergunta filosófica e as respostas a que se propõe responder.

Outro sentido dado à utilidade da Filosofia funda-se no seu permanente processo de reinvenção, buscando atualizá-la de acordo com as necessidades de seu tempo (Cerletti, 2009). A noção de temporalidade orienta, inclusive, os preceitos a que se deve seguir a pergunta filosófica. Portanto, a utilidade da Filosofia não deve relegar questionamentos em torno da concepção de um currículo neoliberal fundado na ideia de individualismo, mas refletir, filosoficamente sobre esse currículo, por exemplo. Portanto, a utilidade da Filosofia escola é permeada pela construção da perguntação filosófica fundada na perspectiva da desnaturalização.

Nesse contexto, a presença da Filosofia no modelo curricular regido pela BNCC deve desprender-se do que Cerletti (2009, p. 48) classifica como a lógica do espetáculo “[...] isto é, priorizar o entretenimento, promover a diversão, a chegada fácil, direta, eficaz”. O desprendimento, se orienta a partir da atitude filosófica perante os problemas do mundo atual. Nesse sentido, a utilidade da Filosofia deve estar amparada numa formação crítica possibilitando aos estudantes o exercício de “[...] pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje” (*Ibidem*, p. 50). Foi a partir dessa problemática que se constituiu a elaboração do texto correspondente à essa disciplina no ReCAL.

A sequência do texto consiste na noção do filosofar como atividade para aprender e ensinar Filosofia,

[...] o **filosofar**, portanto, seria uma atividade de ensinar/aprender em si - por conta dessa perspectiva de conhecer os **conceitos** mais profundamente. A presença do conhecimento filosófico na escola pretende, nesse sentido, ensinar a filosofar, buscando a construção e reconstrução de conceitos. Não é trazer soluções e respostas, mas pensar a existência e a experiência, realizando o estímulo ao pensamento crítico e autônomo. Dessa forma, a Filosofia tem o papel de dar complexidade ao óbvio, ao que o/a estudante conhece empiricamente, a priori (Alagoas, 2021, p. 286, grifo nosso).

A noção do filosofar como atividade filosófica é corroborada pela redatora do documento quando ela afirma que “a gente ensina a filosofar, então ao ensinar o estudante a filosofar, aí ele constrói o seu conhecimento, não é?” (Redatora B, 2023). O verbo filosofar remete a uma atividade intrínseca ao ensino de Filosofia. Isto porque, segundo Celetti (2009, p. 15), “[...] haveria uma espécie de “senso comum” constituído em torno do ensinar Filosofia”, fundamentado na ideia tradicional de que o ensino se constitui a partir da transmissão de saberes do professor (sujeito detentor de conhecimento) para o aluno (aquele despossuído de conhecimento).

O princípio norteador para ensinar Filosofia e o filosofar situa-se na atividade realizada para alcançar o saber. O filosofar constitui-se como esta atividade filosófica do aprender e do ensinar pois, a Filosofia não está dissociada do fazer Filosofia (Cerletti, 2009). Assim sendo, o filosofar e a Filosofia estão imbricados dentro da prática filosófica e do ensino de Filosofia, ou seja, possibilita ao professor e aluno um lugar comum de pensamento, um lugar não hierarquizado. O filosofar, desse modo, constitui a mola propulsora para o ensino de Filosofia, é atividade própria da Filosofia, sustentada na pergunta filosófica.

Outro sentido enunciado neste recorte é a noção de conceito para o ato de filosofar. Como referido anteriormente, o que imputa especificidade à Filosofia é a atividade de criação

de conceitos. No entanto, a noção de conceito utilizado pela Filosofia não corresponde à forma usual dos conceitos científicos. Para a Filosofia o “[...] conceito é uma forma **racional** de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo” (Gallo, 2006, p. 24, grifo do autor). Portanto, o conceito associado ao filosofar e a Filosofia é criado, fabricado a partir de um problema filosófico. São acontecimentos que são validados por quem o fabricam, além disso, adquirem uma multiplicidade que se relaciona a outros conceitos, agregando novos elementos (Silva, 2022).

A Filosofia, ao fazer uso de conceitos, possibilita a elaboração de um campo problemático para cada conceito, na medida em que compreende o “[...] problema com base no conhecimento do conceito que foi produzido a partir dele” (Gallo, 2012, p. 91). O conceito, portanto, se constitui como uma categoria própria da Filosofia que permite compreender a realidade. Todo conceito, segundo Gallo (2012) é individual, formatado a partir da relação do próprio professor de Filosofia com o mundo, condicionando a uma forma de pensar particular.

Nesse sentido,

[...] os conceitos são criados a partir de problemas colocados sobre um *plano de imanência*. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo próprio filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças (Gallo, 2012, p. 68).

O conceito inserido no plano de imanência possibilita o surgimento dos problemas que, por sua vez, são o motor da produção conceitual. Salientamos que os conceitos criados num plano de imanência não são de uso exclusivo de um único sujeito, ele pode atravessar outros planos e ser recriado. Nesse contexto, os conceitos possibilitam uma forma de compreender o mundo e a realidade a partir de diferentes ângulos.

Dando prosseguimento, trazemos outro enunciado para pensar o ensino de Filosofia nesse documento, a pergunta filosófica

[...] um dos métodos mais frutíferos de ensinar a filosofar é a partir **da pergunta filosófica**. Esta pressupõe, de acordo com Silveira (2011) uma espécie de “sei que nada sei” de Sócrates, como ponto de partida para a descoberta do saber. O professor e a professora devem ser os mediadores com os/as estudantes para que eles possam dialogar com essa perspectiva de reconhecer a própria ignorância, buscando superá-la e aprimorar seu jeito de pensar (Alagoas, 2021, p. 287, grifo nosso).

[...] depois que eu voltei para o estágio em filosofia é que eu comecei a ler um pouco mais sobre **essa questão da pergunta**. Né? De como trabalhar com ela, com os questionamentos e de como trabalhar essa questão (Colaboradora B, 2023, grifo nosso).

Os recortes acima apontam um elemento basilar para a constituição do ensinar Filosofia, a perguntação filosófica. A pergunta filosófica é um elemento propulsor para o ensino de Filosofia pois é constituinte ao filosofar e também a própria noção de utilidade da Filosofia no ensino médio, já apresentados. É importante elucidar que nem toda pergunta se configura como filosófica, esta se constitui como uma atividade que aspira o saber, portanto, o interrogar filosófico é inacabado, não se satisfaz. Nesse sentido, a pergunta filosófica impulsiona o movimento do pensar. Mas o que caracteriza uma pergunta filosófica?

A perguntação é mobilizada pela desconfiança e reside na possibilidade da construção de sentidos, irrompe concepções, exprime em si uma proposta dialógica, que envolve, por um lado, o movimento de quem revela certa curiosidade e, por outro, o retorno a esse questionamento direcionada à construção de sentidos. O caráter dialógico imputado à perguntação funda-se na “[...] tomada de consciência de si através do encontro-confronto com o outro” (Matos, 2021, p. 69). O questionamento dialógico enseja um aprendizado baseado em escolhas e decisões que inferem sobre a formação do sujeito, na medida que possibilita a compreensão de problemas ditos como comuns, possibilita uma auto compreensão.

Nesse sentido, para uma pergunta se caracterizar como propriamente filosófica deve envolver intencionalmente quem a formulou, isto é, o que torna uma pergunta filosófica não é a própria pergunta em si, mas a intencionalidade imbricada à sua elaboração (Cerletti, 2009). Nessa direção, o perguntar filosófico, está enraizado na aspiração a saber, por isso não se conforma com respostas imediatas, se sustenta, portanto, na inquietude do não saber. Sendo assim, uma premissa própria ao perguntar filosófico, se constitui no exercício constante do reperguntar.

Nesse processo do perguntar filosoficamente o professor de Filosofia passa a ser um recriador dos problemas de seu tempo, nesse espectro, a pergunta filosófica é pensada e pensa ao mesmo tempo as condições de sua existência (Cerletti, 2009). Enquanto atividade criativa do filosofar, a pergunta filosófica, não busca formular soluções pragmáticas, mas a ela é atribuído um constante diálogo e processo de escuta do outro, modificando a relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, “[...] o perguntar filosófico é sempre “para si”. Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente (*Ibidem*, p. 26).

Destacamos que a pergunta filosófica é mediatizada por uma atitude problematizadora que por sua vez, também se configura como um enunciado importante à constituição epistemológica do ensinar Filosofia no texto do ReCAL, vejamos,

[...] um segundo passo importante, é estimular os/as estudantes a adquirirem uma **atitude problematizadora** por meio de reflexões realizadas a partir de problemáticas vivenciadas pelos/as estudantes em sua realidade objetiva e que sejam pertinentes às diversas áreas da Filosofia (Alagoas, 2021, p. 287-288, grifo nosso)

A atitude problematizadora traduz-se, no ensino de Filosofia, por atitude filosófica que se constitui como um “[...] espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma *atitude*: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica do filosofar” (Cerletti, 2009, p. 29, grifo do autor). Isto por que, qualquer um pode vir a filosofar. No sentido de que, tanto os filósofos quanto os aspirantes ao saber, podem interrogar filosoficamente e buscar respostas a essas interrogações, isto é, a arte de aprender deve implicar a todos sejam filósofos ou iniciantes no filosofar (Cerletti, 2009; Galeffi, 2013). O que vai distinguir a posição desses dois sujeitos ao interrogar é a propriedade teórica acerca da Filosofia.

Nesse sentido, a atitude filosófica contrapõe-se ao exercício memorizar saberes sistematizados, nela está implicado um exercício de desnaturalização àquilo que aparece como normalizado. Ao exercício de desnaturalização é imputado à intencionalidade da pergunta e a atitude filosófica provoca no sujeito a disposição do saber-ser, isto é, disposição de ser acoplada a uma dimensão do saber traçada individualmente, mas fundamentada coletivamente (Galeffi, 2013).

O documento ainda dispõe de um enunciado que abre a discussão acerca da repetição e da criação no ensino de Filosofia quando afirma que “[...] a partir do conhecimento filosófico é possível realizar associações com a realidade social do educando, ao buscar relacionar fenômenos que fazem parte do cotidiano à conceitos próprios da Filosofia” (Alagoas, 2021, p. 288). O debate sobre a repetição e a criação no ensino de Filosofia se institui a partir da dualidade entre o “velho” e o “novo” como possibilidades dentro do filosofar, considerando, nesse processo, o sujeito que aprende, seu protagonismo nessa aprendizagem e sua relação com o sujeito que ensina (Vieira e Pimenta, 2023). Isto é, possibilidades de criação a partir de utilização de conceitos e conteúdos considerados tradicionais na Filosofia. De acordo com o que apresentamos, ensinar e aprender Filosofia ou filosofar constitui-se a partir de uma dimensão pessoal e singular, construída a partir de seus contextos mediada pelos saberes filosóficos.

Nesses termos, a repetição e a criação entrelaçam duas dimensões segundo Cerletti (2009, p. 33) “[...] uma dimensão que, com alguma cautela, chamaríamos “objetiva” (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.) e outra subjetiva (a novidade do que filosofa: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura

do passado, etc)”. Visto como como acontecimento irrepetível, o ensinar Filosofia reorganiza a atividade filosófica partindo do que já existe conceitualmente. Portanto, o desafio docente de se ensinar Filosofia está consubstanciado num acontecimento, numa experiência irrepetíveis que possibilitem uma mudança subjetiva naquele que ensina e naqueles que aprendem.

O ensino de Filosofia deve, portanto, possibilitar experiências filosóficas que proporcionem aos estudantes um caminho próprio para o interrogar, no qual a partir das suas experiências alcance as respostas às suas interrogações. Em vista disso, o ensino dessa disciplina não se configura como uma questão metodológica, se configura a partir de situações de ensino diversas que devem ser enfrentadas filosoficamente, assumindo, dessa forma, um compromisso com o filosofar (Vieira e Pimenta, 2023).

Nos enunciados acima que tratam do que classificamos como discurso instrutivo, aparecem elementos discursivos que corroboram com um discurso em favor de um ensino de Filosofia com referências filosóficas do seu ensinar. Nesse sentido, o discurso pedagógico no processo recontextualizador do texto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais precisamente do texto referente à Filosofia não se constitui apenas como espaço de reprodução, mas se constitui também como espaço de produção e resistência.

Em resumo, entendemos que o processo recontextualizador do ReCAL é ordenado por dois discursos, um regulador imbricado à princípios norteadores presentes na BNCC, isto é, fundamentado nas competências e organizado e estruturado a partir de um enfraquecimento de sua classificação ou enfraquecimento dos campos disciplinares. Logo, percebe-se uma diminuição da autonomia do campo recontextualizador oficial que passa a ter uma gramática interna operando em favor de um nicho de mercado que conduz a experiências pedagógicas genéricas fundamentadas nas concepções de trabalho e de projeto de vida (Bernstein, 2003). Experiências que se baseiam exclusivamente na capacitação como elemento de enfrentamento das exigências do mercado de trabalho. Reproduzindo, desse modo, ideia que o indivíduo é responsável pelo seu próprio sucesso, através da construção de uma carreira individual especializada.

Por outro lado, Bernstein (1996, 2003) deixa claro que o campo recontextualizador é composto por agentes em oposição que conduzem uma arena de conflito e luta pelo controle simbólico implicado à produção curricular. E apesar do consenso em torno de um conhecimento fragmentado e diluído, o texto de Filosofia evidencia formas de resistência a esse processo, portanto, o lugar da Filosofia no ReCAL fundamenta-se num discurso instrutivo em defesa do ensino da referida disciplina com referências filosóficas do seu ensinar.

Sob às exigências do discurso regulador esteve inscrito um discurso que buscou demarcar, institucionalmente, a especificidade do ensino de Filosofia através dos enunciados presentes no texto introdutório e nas falas dos sujeitos. E, apesar dos limites institucionais implicados à política curricular do ProBNCC em Alagoas procurou-se atribuir um sentido ao discurso instrucional que possibilitasse, através do ensino de Filosofia, uma construção das aulas a partir de uma abertura para o filosofar.

Nesse panorama, o lugar da Filosofia neste documento é delimitado por um discurso que atribui importância à uma didática específica para a disciplina de Filosofia que possibilita o filosofar em circunstâncias diversas. Isto quer dizer que “[...] a “didática” da Filosofia é uma construção (uma base conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de atualizar-se todos os dias” (Cerletti, 2009, p. 79). À didática filosófica está implicada a intervenção criativa docente nas condições reais de ensino.

Isso implicaria nas formas de aplicabilidade desse referencial curricular ou como irá se configurar o processo recontextualizador no campo pedagógico. Entendemos que o processo recontextualizador não se encerra com a produção e publicação do ReCAL, o processo de implantação do documento desencadearia um processo de recontextualização no campo pedagógico. Esse processo de recontextualização se efetiva por meio da relação entre os campos recontextualizadores oficial e pedagógico, no processo de transferência de um contexto para outro, produz no campo de recontextualização pedagógico novas práticas pedagógicas (Rezende *et al.*, 2014).

Nesse sentido, para entender o processo recontextualizador pedagógico seria necessária uma pesquisa para compreender os sentidos atribuídos a esse documento no chão da escola. Isto é, se nesses processos se configuram novas formas de resistência a esse modelo curricular ou se configuram formas de reprodução do que já existe. Buscando compreender esse processo recontextualizador pedagógico a partir das variáveis objetivas que permeiam o trabalho docente como, por exemplo, a diminuição da carga horária da disciplina de Filosofia no ensino médio em Alagoas a partir do ano de 2024. Compreender, desse modo, a construção do ensino de Filosofia e do filosofar inserido nas condições objetivas pertinentes à escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do presente trabalho foi possível concluir, diante da questão posta para a pesquisa: qual o discurso pedagógico atribuído à disciplina de Filosofia no ReCAL?, e do objetivo seu objetivo central de realizar um estudo de caso buscando compreender o discurso pedagógico atribuído à disciplina de Filosofia no processo de recontextualização do Referencial de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no estado de Alagoas, que o processo recontextualizador oficial não se constituiu enquanto espaço garantido de reprodução social.

Para responder à pergunta de pesquisa e conseguir atingir os nossos objetivos optamos por desenvolver um estudo de caso instrumental que buscou elucidar a pergunta motivadora da pesquisa. Esse estudo de caso constituiu-se a partir da observação participante, num primeiro momento, da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas.

A partir da observação participante conseguimos, cooptar as dinâmicas de poder enunciadas pelo grupo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e observar e participar ciclo de produção de texto do referido documento. E, a partir daí, observar as os delineamentos que contornaram a elaboração desse texto. Delineamentos que operaram a partir da regulação por meio do discurso de competências e da construção de um contradiscurso operado pela instrução das referidas disciplinas. A análise documental considerou não só a apropriação de um referencial teórico e metodológico, possibilitou, também, a análise e compreensão do discurso pedagógico materializado no ReCAL, compreender os alinhamentos e as rupturas com o discurso regulador. Por fim, utilizamos a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos que aceitaram contribuir com a produção dos dados da nossa pesquisa. Essas entrevistas, junto ao ReCAL, constituíram o *corpus* do nosso estudo, sob o qual nos debruçamos em diálogo com o subcampo epistemológico do ensino de Filosofia. Buscando compreender as disputas de poder imanente a esse contexto de produção desse documento.

Nesse sentido, a partir de nossa pesquisa podemos afirmar que os enunciados acerca do discurso pedagógico referente à disciplina de Filosofia no ReCAL, se configuraram a partir de locais distintos em sua recontextualização. Pois como apontamos no decorrer do nosso texto que, a memória escolar é reinventada à medida que o conhecimento escolar, o currículo é reinventado (Apple, 1982). Posto isto, o processo recontextualizador do ReCAL demarcou uma luta política explícita em torno dos saberes, das práticas e dos significados correspondentes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e, portanto, da Filosofia. Isto acontece porque as políticas, reorganiza das relações de poder nos contextos correlacionados.

Isto quer dizer que, por um lado, a organização dos saberes no currículo escolar traduz uma forma de organização social mais ampla fundada na estrutura social. Isto é, a disposição dos saberes no currículo escolar reverbera o lugar ocupado por grupos dominantes que possuem o poder econômico e o poder de uma ordem simbólica. Nesse contexto, a política do conhecimento oficial, que se conformam através das políticas curriculares, organiza o conhecimento com base nas exigências do mercado. Ou seja, no processo recontextualizador que envolve o ReCAL, constatamos que o discurso pedagógico se constitui, por um discurso regulador fortemente vinculado aos princípios de competências e habilidades presentes na BNCC. O que acaba por comprovar a nossa hipótese, a qual infere que os conteúdos da disciplina de Filosofia são fragmentados e diluídos, pois, nesse aspecto, o ReCAL acaba por reproduzir a lógica das competências em sua estrutura.

Além disso, o discurso regulador mostra, também, amparado na concepção de regionalização como eixo central de sua elaboração. A regionalização, por sua vez, enfraquece a base política das disciplinas e abre espaço para mudanças estruturais em sua organização, possibilitando um maior controle estatal, sobretudo dos conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, “[...] aumentar a regionalização necessária implica o enfraquecimento da força da classificação dos discursos” (Bernstein, 2003, p. 91).

Por outro lado, apesar disso, o contexto de produção, e os discursos enunciados pelo texto e pelos sujeitos que colaboraram com a escrita do texto de Filosofia, buscaram estabelecer uma gramática em defesa do seu ensino, através de um discurso instrucional construído a partir do que o grupo considerou como uma didática filosófica. Portanto, esteve acoplado aos dizeres, um discurso que buscou demarcar epistemologicamente o ensino de Filosofia, fundamentado numa didática filosófica.

Uma didática filosófica apoiada no filosofar e não na aplicação de técnicas específicas de ensino. Isto é, uma didática filosófica que possibilite ao estudante desenvolver uma atitude filosófica, produtora e criativa contrária a reprodução de conteúdos filosóficos. E com isso, não queremos dizer que os conteúdos não sejam importantes, mas devem ser interpelados a partir da perguntação filosófica e da atitude radical. Esta didática fundamenta-se numa metodologia do filosofar onde “o “[...] conteúdo” a ensinar deverá reunir a atividade filosófica, atitude filosófica e o tema filosófico” (Cerletti, 2009, p. 82).

Ademais, a didática filosófica se configura a partir de dois momentos, a problematização e a tentativa de resolução. O primeiro momento caracterizado pela construção ou reconstrução de um problema filosófico ou pergunta filosófica (Cerletti, 2009). E o segundo,

caracteriza-se pela tentativa de resolução desse problema. Esse “modelo” de didática interpela à construção de um filosofar pautada em uma tarefa compartilhada, distinguindo-se, portanto, do modelo usual de aula onde há o controle do conhecimento pelo professor a fim de garantir sua reprodução.

O fato é que essa gramática em defesa do ensino de Filosofia, nos evidencia que apesar desse currículo altamente regulado por competências, ainda há espaços de resistências a esse modelo curricular. Apesar da ausência de diálogo com os professores de Filosofia da rede estadual de Alagoas e das disparidades formativas dos sujeitos que elaboraram o referido texto, a Filosofia ocupa um lugar insurgente que burla a busca por uma utilidade amparada na noção de profissionalização, projeto de vida e empreendedorismo.

Portanto, consideramos que esta pesquisa contribui para não só para a compreensão do desenvolvimento e estruturação da política curricular em Alagoas, mas, também, como um espaço de fortalecimento para o subcampo epistemológico sobre o ensino de Filosofia em Alagoas. No sentido que, demonstra que ainda há espaço de resistências nesse contexto educacional imposto pelo currículo de competências.

Em função dos resultados que obtivemos, reiteramos que, apesar do documento constituir um discurso oficial, está aberto a novos processos recontextualizadores que podem emergir a partir de seu processo de implantação, que podem vir a refletir em novas formas de resistências imanentes ao espaço sociopolítico que se configura a escola. Isto acontece porque, os processos recontextualizadores que ocorrem a partir do chão da escola, considera as condições reais e materiais de atuação docente. Condições que são mediatizadas pelas condições de trabalho que, na maioria das vezes, são extremamente sucateadas na escola pública; pela disposição da disciplina de Filosofia na matriz curricular. Esta, por sua vez, no estado de Alagoas, passara a ter apenas uma hora/aula nas turmas das 1ª e 2ª séries do ensino médio. As 3ª séries contarão apenas com disciplinas de aprofundamento da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas; pela formação docente, considerando que existem docentes que não possuem graduação e Filosofia.

Por fim, sem querer colocar um ponto final na discussão, reiteramos, que a constante disputa pelo controle simbólico em torno do currículo possibilitou a abertura a novos espaços de recontextualização. Um exemplo, é o Projeto de Lei nº 5.230 de 2023 elaborado pelo deputado Mendonça Filho, caso seja aprovado, o referido projeto defende a ampliação da formação geral básica para 2100 horas, atualmente, é destinado à formação geral básica um total de 1800. Este projeto de lei justifica-se pelo fato da atual estrutura do ensino médio não

contemplar autonomia na dos estudantes nas escolhas dos itinerários formativos; por ofertar experiências distintas na implantação da BNCC através de Referenciais curriculares; por uma excessiva oferta de trilhas de aprofundamento; por não contemplar a formação específica dos professores; e, pela capacidade de ofertas ter ocasionado repercussões negativas em torno da implementação da BNCC. Além da ampliação da carga horária da formação geral básica, o projeto de lei contempla a ampliação da carga horária para cursos técnicos; definição de treze componentes curriculares, incluindo a retomada do ensino obrigatório de Artes, Educação Física, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Biologia e Química. Apesar de ainda estar orientado pelas demandas neoliberais, o referido projeto de lei possibilita novos espaços de recontextualização, espaços que visam minimizar os efeitos negativos e as desigualdades educacionais ocasionadas pelas diversidades na oferta dos itinerários formativos. Desse modo, parece haver uma maior equiparação entre a disciplinarização e a desdisciplinarização, uma vez que esse projeto de lei almeja estabelecer uma maior classificação curricular.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei nº 8.048 de 23 de novembro de 2018.** Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica de todas as Redes Públicas de Alagoas. Diário Oficial de Alagoas, Maceió, 2018.

ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas.** Maceió. 2010.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas.** 186 p. Ciências Humanas. 1. ed. Maceió – AL, 2014.

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

ALAGOAS. **Parecer nº 22/202 de 27 de junho de 2022.** Dispõe sobre a aprovação do Referencial Curricular de Alagoas para o Ensino Médio – RecAL/EM. Diário oficial de Alagoas, 27/06/2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2022/06/doeal-2022-06-27-completo-srncmngwdbfk4yq4gm1anulcm0jtx2qtsyb-opf6wxu9nubdj76g.pdf>

ALAGOAS. **Portaria nº 11.879/2022 de 27 de junho de 2022.** Dispõe sobre a homologação do Referencial Curricular de Alagoas para o Ensino Médio – RecAL/EM. Diário oficial de Alagoas, 27/06/2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2022/06/doeal-2022-06-27-completo-srncmngwdbfk4yq4gm1anulcm0jtx2qtsyb-opf6wxu9nubdj76g.pdf>

ALAGOAS. **Portaria nº 14.801/2021.** Institui o Programa Escola10 de apoio à implementação do Referencial Curricular de Alagoas – PRORECAL. Diário Oficial de Alagoas, 13/12/2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2021/12/DOEAL-2021-12-13-COMPLETO-lsjhifV-LjTnsqo9wpmxSuzDq8NKk9P9cfU8hgJ9SUCunX7mVNV1.pdf>

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas: Autores Associados, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudos de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, v. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro, 2005.

BALL, Stephen J.. What Is Policy? Texts, Trajectories And Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s.l.], v. 13, n. 2, p.10-17, abr. 1993. Informa UK Limited. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203> >. Acesso em: 22 jul. 2023.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 03 ago. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O lugar do ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, v. 6, n. 1, p. 48-78, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. New York: Routledge, 1992. 193 p. E-book Kindle.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Revista Linguagem – Estudos e Pesquisas**. v. 12. n. 1, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui o Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017b.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as diretrizes nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 331, de 06 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Curricular Comum. Diário Oficial da União, DF, 2018b.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018c. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio.** 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC.** Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARNEIRO, S. R. G. *Filosofia da base: o ensino filosófico em um currículo fragmentado.* In: CASSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto (orgs). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 221-234.

CARTOLANO, Maria Tereza P. **Filosofia no ensino de 2º grau.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2002.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução de Nuno Garcia Lopes. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Rafaela Rodrigues. Discurso e ensino: Uma análise acerca do discurso governamental em relação as Reformas do Ensino Médio. In: JÚNIOR, Antônio Fernandes, FRANCESCHINI, Bruno, SANTANA, Sarah Carime Braga (orgs.). **Análise do discurso na contemporaneidade: cartografias discursivas**. Rio de Janeiro (RJ): bonecker, 2019.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo. **A construção dos Referenciais Curriculares de Sociologia em Alagoas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; MATOS, Junot Cornélio. Currículo e decolonialidade: “fissuras” decoloniais no novo Referencial Curricular de Alagoas. **Inreracções**, v. 17, n. 57, p. 309-329, 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guaraciara Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEFFI, D. A. Educação e Filosofia: o filosofar como atividade formativa transdisciplinar na educação básica - considerações polilógicas. Salvador: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 39, p. 41-54, 2013.

GALLO, S. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**. N.2, maio/out, 2004.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. V. 13, n. 1. Rio de Janeiro, 2006. P. 17-35.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Editora Papirus. 2012. E-book Kindle.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. O cotidiano da escola: para além das aparências. **Revista de Educação**, v. 3, n. 5, p. 7-13, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNIOR, Williams Nunes. Uma breve história do ensino de Filosofia: Brasil e Alagoas em revista. **REFilo – Revista Digital de ensino de Filosofia**. v. 5, n. 1, p. 11-21, 2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. revista**. 2015, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteira**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**. v. 11, n. 22, maio/agosto 2010. P. 31-54.

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofia da perguntação**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, 2008, p. 9-18.

MARTINS, Eliezer Alvez. **Políticas de Currículo e Reformas no Ensino Médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MESQUITA FILHO, Odilon Pinto de. **Linguística III: teoria da análise do discurso - Letras Vernáculas - EAD**. Ilhéus: UAB/ UESC, 2011.

MICHELAT, G. *Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia*. In: THOILLET, M.J.M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MIGNOLO, W. D. (2017a). Colonialidade O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32 (94).
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>

MIGNOLO, W. D. (2017b). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32.
<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **A presença da filosofia no novo ensino médio**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

NASCIMENTO, Christian Lindberg L. do; PIMENTA, Danilo Rodrigues. A importância do ensino de Filosofia e o novo ensino médio. In: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (orgs.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

NEVES, Isabel P.; MORAIS, Ana Maria; MEDEIROS, Ana; PENEDA, Dulce. Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 13, núm. 1, 2000, pp. 209-245. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

NEVES, Isabel Pestana; MORAIS, Ana Maria. A Teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**. v. 2, n.2, p. 115-130. jul-dez. 2017. Ponta Grossa, PR.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 112-130, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alagre: Editora Artmed, 1999.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda; SOUZA, Josiane de; CARVALHO, Roberta Comissanha de. Recontextualização do currículo nacional para o ensino médio de física no discurso de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 16 n. 3, p. 529-548, set-nov., 2014. Belo Horizonte, MG.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Amarildo Santos. O novo Ensino Médio: Análise do discurso da Lei nº 13.415/2017 a partir de Michel Foucault. In: JÚNIOR, Antônio Fernandes, FRANCESCHINI, Bruno,

SANTANA, Sarah Carime Braga (orgs.). **Análise do discurso na contemporaneidade: cartografias discursivas**. Rio de Janeiro (RJ): bonecker, 2019.

SANTOS, Cristiane Silva. **Análise discursiva das novas diretrizes curriculares nacionais para a licenciatura**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez 2010.

SEVERINO, A. J. Desafios da formação humana no Mundo Contemporâneo. **Revista de Educação, Campinas**, n. 29, p. 153-164, jul./dez. 2010. SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE – Cadernos de Pós-Graduação em Ciências da Informação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995a.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.

SOARES, M. C. A filosofia e a ciência em uma abordagem interdisciplinar. In: Leno Francisco Danner. (Org.). **Ensino da Filosofia e Interdisciplinaridade**. 1. ed. Porto Alegre: Editorafi, 2013, v. 1, p. 56-81.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli, **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 6. ed., 2005.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; TONI, Hak (org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago César. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino brasileiro”. **Crítica Educativa**. v. 2, n. 1, p. 202-226, 2016.

VELASCO, P. D. N. **Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico**. Dialogia, São Paulo, n. 13, p. 27-34, 2011.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral; PIMENTA, Danilo Rodrigues. Alejandro Cerletti e o ensino de Filosofia. **PHILÓSOPHOS**, GOIÂNIA, V. 28, N. 2, P. 1-26, JUL./DEZ. 2023.

WEBER, Florence. *A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?*. **Horiz. antropol.** v. 15, n. 32, p. 157-170. 2009.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Portugal: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista do Coordenador Estadual

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Pesquisa: O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE ALAGOAS Roteiro de entrevista – Coordenador Estadual
BIOGRAFIA 1.1 Qual sua formação acadêmica? 1.2 Possui alguma formação além da graduação? Uma pós-graduação, por exemplo? 1.3 Há quanto tempo leciona? Fale sobre sua experiência enquanto docente na educação básica (se tiver experiência) e no ensino superior, caso tenha tido. 1.4 Fale sobre sua experiência como gestor/superintendente na SEDUC. 1.5 Participou da elaboração de algum material/referencial (currículo) para a educação básica ou ensino superior? Caso tenha participado, relate sua experiência. PROBNCC/BNCC/NEM 1.6 Como ingressou no ProBNCC? 1.7 Pensou em recusar a proposta de participação no ProBNCC 1.8 Quais as indicações/orientações/exigências do Ministério da Educação para a construção do novo Referencial? 1.9 Quais as indicações/orientações/exigências da Secretaria de Educação (para cada etapa do texto) para a construção do novo Referencial de Alagoas? 1.10 A elaboração do Referencial Curricular publicada no ano de 2014, houve uma seleção por meio de pregão eletrônico do Instituto Abaporu para conduzir a elaboração do documento. O Referencial de 2021 contou com a colaboração de algum instituto ou agência de fomento para a condução da elaboração do material? 1.11 Como foram selecionados os redatores das disciplinas e coordenadores de área para participar da elaboração do novo Referencial Curricular de Alagoas? 1.12 Como (se ocorreu) ocorreu a participação dos professores da rede no processo de elaboração do RecAL? 1.13 Como foi pensado no RecAL as categorias de interdisciplinaridade, protagonismo juvenil e projeto de vida? 1.14 Você considera que a escrita do texto foi autoral (característico para cada área do conhecimento)? E isso foi um aspecto positivo ou negativo, na sua opinião? 1.15 Fale sobre as etapas (do texto) de elaboração do Recal. E o que especificamente propuseram cada etapa do texto? (texto introdutório, organizador curricular e itinerário formativo); 1.16 O RECAL traz os desdobramentos didáticos pedagógicos como algo inédito quando se trata da BNCC, como esse “conceito” foi pensado?

- 1.17 A seleção de conteúdos segue estritamente as competências e habilidades elencadas na bncc?
- 1.18 Houveram dificuldades para aprovação pelo Conselho estadual de educação?
- 1.19 É importante um referencial curricular para a prática docente? Por quê?
- 1.20 Fale um pouco sobre como a interdisciplinaridade foi pensada para o RecAL (institucionalmente)? É possível pôr essa interdisciplinaridade na prática escolar?
- 1.21 Fale um pouco sobre o processo de implementação até agora? Quais estratégias para tornar o referencial como parte do currículo vivido (no chão da escola)?
- 1.22 O que você achou fundamental ter no novo Referencial Curricular de Alagoas?
- 1.23 O que você acha que deveria estar no novo Referencial, mas não foi incluído?
- 1.24 Quais os impactos vislumbrados com a política curricular no estado de Alagoas?
- 1.25 Como você avalia o Recal/Reforma curricular em Alagoas?
- 1.26 Um Projeto de Lei que visa alterar a Lei nº 9394, onde a formação geral básica passa a ser 2400h (1800 no NEM antigo) e percursos de aprofundamento e integração de estudos, a Seduc já possui alguma estratégia para implementar o novo projeto de lei? O Referencial Curricular será alterado.
- 1.27 Houve dificuldade para incluir conteúdo da Filosofia no novo Referencial Curricular? (Ricardo)**
- 1.28 Como você vê a disciplina de Filosofia no novo Referencial Curricular?
- 1.29 Quais conteúdos são fundamentais para o ensino de Filosofia?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista da Coordenadora de Etapa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Pesquisa: O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE ALAGOAS Roteiro de entrevista – Coordenadora de Etapa BIOGRAFIA 1.30 Qual sua formação acadêmica? 1.31 Possui alguma formação além da graduação? Uma pós-graduação, por exemplo? 1.32 Há quanto tempo leciona? Fale sobre sua experiência enquanto docente na educação básica (se tiver experiência) e no ensino superior, caso tenha tido. 1.33 Fale sobre sua experiência como gestor/superintendente na SEDUC. 1.34 Participou da elaboração de algum material/referencial (currículo) para a educação básica ou ensino superior? Caso tenha participado, relate sua experiência. PROBNCC/BNCC/NEM 1.35 Como ingressou no ProBNCC? 1.36 Pensou em recusar a proposta de participação no ProBNCC 1.37 Quais as indicações/orientações/exigências do Ministério da Educação para a construção do novo Referencial? 1.38 Quais as indicações/orientações/exigências da Secretaria de Educação (para cada etapa do texto) para a construção do novo Referencial de Alagoas? 1.39 A elaboração do Referencial Curricular publicada no ano de 2014, houve uma seleção por meio de pregão eletrônico do Instituto Abaporu para conduzir a elaboração do documento. O Referencial de 2021 contou com a colaboração de algum instituto ou agência de fomento para a condução da elaboração do material? 1.40 Como foram selecionados os redatores das disciplinas e coordenadores de área para participar da elaboração do novo Referencial Curricular de Alagoas? 1.41 Como (se ocorreu) ocorreu a participação dos professores da rede no processo de elaboração do RecAL? 1.42 Como foi pensado no RecAL as categorias de interdisciplinaridade, protagonismo juvenil e projeto de vida? 1.43 Você considera que a escrita do texto foi autoral (característico para cada área do conhecimento)? E isso foi um aspecto positivo ou negativo, na sua opinião? 1.44 Fale sobre as etapas (do texto) de elaboração do Recal. E o que especificamente propuseram cada etapa do texto? (texto introdutório, organizador curricular e itinerário formativo); 1.45 Houveram dificuldades para aprovação pelo Conselho estadual de educação? 1.46 É importante um referencial curricular para a prática docente? Por quê? 1.47 Fale um pouco sobre como a interdisciplinaridade foi pensada para o RecAL (institucionalmente)? É possível pôr essa interdisciplinaridade na prática escolar?
--

- 1.48 Fale um pouco sobre o processo de implementação até agora? Quais estratégias para tornar o referencial como parte do currículo vivido (no chão da escola)?
- 1.49 O que você achou fundamental ter no novo Referencial Curricular de Alagoas?
- 1.50 O que você acha que deveria estar no novo Referencial, mas não foi incluído?
- 1.51 Quais os impactos vislumbrados com a política curricular no estado de Alagoas?
- 1.52 Como você avalia o Recal/Reforma curricular em Alagoas?
- 1.53 Um Projeto de Lei que visa alterar a Lei nº 9394, onde a formação geral básica passa a ser 2400h (1800 no NEM antigo) e percursos de aprofundamento e integração de estudos, a Seduc já possui alguma estratégia para implementar o novo projeto de lei? O Referencial Curricular será alterado.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista do Coordenador de Área

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Pesquisa: O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE ALAGOAS Roteiro de entrevista – Coordenador de Área
BIOGRAFIA 1.54 Qual sua formação acadêmica? 1.55 Possui alguma formação além da graduação? Uma pós-graduação, por exemplo? 1.56 Há quanto tempo leciona? Fale sobre sua experiência enquanto docente na educação básica (se tiver experiência) e no ensino superior, caso tenha tido. 1.57 Fale sobre sua experiência na SEDUC. 1.58 Você é um sujeito que esteve presente nas duas últimas grandes “reformas”/elaboração de documentos oficiais, o de 2014 e o de 2021, fale um pouco sobre a diferença ou semelhança dos processos de elaboração dos documentos. PROBNCC/BNCC/NEM 1.59 Como ingressou no ProBNCC? 1.60 Pensou em recusar a proposta de participação no ProBNCC 1.61 Quais as indicações/orientações/exigências do Ministério da Educação para a construção do novo Referencial? 1.62 Quais as indicações/orientações/exigências da Secretaria de Educação (para cada etapa do texto) para a construção do novo Referencial de Alagoas? 1.63 A elaboração do Referencial Curricular publicada no ano de 2014, houve uma seleção por meio de pregão eletrônico do Instituto Abaporu para conduzir a elaboração do documento. O Referencial de 2021 contou com a colaboração de algum instituto ou agência de fomento para a condução da elaboração do material? 1.64 Como foram selecionados os redatores das da área e das disciplinas para participar da elaboração do novo Referencial Curricular de Alagoas? 1.65 Como (se ocorreu) ocorreu a participação dos professores da rede no processo de elaboração do RecAL? 1.66 Como a construção do RecAL de Ciências Humanas foi pensada? 1.67 Você considera que a escrita do texto foi autoral (característico para cada área do conhecimento)? E isso foi um aspecto positivo ou negativo, na sua opinião? 1.68 Fale sobre as etapas (do texto) de elaboração do Recal. E o que especificamente propuseram cada etapa do texto? (texto introdutório, organizador curricular e itinerário formativo); 1.69 Foram pensadas no RecAL as categorias de interdisciplinaridade, protagonismo juvenil e projeto de vida? 1.70 A seleção de conteúdos segue estritamente as competências e habilidades elencadas na BNCC? 1.71 Como foram pensados dos desdobramentos didáticos pedagógicos para a Filosofia?

- 1.72 Você escreveu outra parte do documento (sem o grupo de ciências humanas), se fim, fale um pouco.
- 1.73 Houveram dificuldades para aprovação pelo Conselho estadual de educação?
- 1.74 É importante um referencial curricular para a prática docente? Por quê?
- 1.75 Fale um pouco sobre como a interdisciplinaridade foi pensada para o RecAL (institucionalmente)? É possível pôr essa interdisciplinaridade na prática escolar?
- 1.76 Você fez parte da equipe para a implementação do Referencial? Fale um pouco sobre o processo de implementação até agora? Quais estratégias para tornar o referencial como parte do currículo vivido (no chão da escola)?
- 1.77 O que você achou fundamental ter no novo Referencial Curricular de Alagoas?
- 1.78 O que você acha que deveria estar no novo Referencial, mas não foi incluído?
- 1.79 Quais os impactos vislumbrados com a política curricular no estado de Alagoas?
- 1.80 Como você avalia o Recal/Reforma curricular em Alagoas?
- 1.81 Um Projeto de Lei que visa alterar a Lei nº 9394, onde a formação geral básica passa a ser 2400h (1800 no NEM antigo) e percursos de aprofundamento e integração de estudos, a Seduc já possui alguma estratégia para implementar o novo projeto de lei? O Referencial Curricular será alterado.
- 1.82 Na sua opinião qual a disciplina que apresentou maior dificuldade na elaboração do texto?
- 1.83 Houve dificuldade para incluir conteúdo da Filosofia no novo Referencial Curricular?
- 1.84 Como você vê a disciplina de Filosofia no novo Referencial Curricular?
- 1.85 Quais conteúdos são fundamentais para o ensino de Filosofia?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista da Redatora A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO Pesquisa: O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE ALAGOAS Roteiro de entrevista – Redatora A
BIOGRAFIA 1.86 Qual sua formação acadêmica? 1.87 Possui alguma formação além da graduação? Uma pós-graduação, por exemplo? 1.88 Há quanto tempo leciona? Fale sobre sua experiência enquanto docente na educação básica (se tiver experiência) e no ensino superior, caso tenha tido. 1.89 Já teve alguma experiência de participação numa política curricular PROBNCC/BNCC/NEM 1.90 Como ingressou no ProBNCC? 1.91 Pensou em recusar a proposta de participação no ProBNCC 1.92 Quais as indicações/orientações/exigências do Ministério da Educação para a construção do novo Referencial? 1.93 Quais as indicações/orientações/exigências da Secretaria de Educação (para cada etapa do texto) para a construção do novo Referencial de Alagoas? 1.94 Como foram selecionados os redatores das da área e das disciplinas para participar da elaboração do novo Referencial Curricular de Alagoas? 1.95 Como (se ocorreu) ocorreu a participação dos professores da rede no processo de elaboração do RecAL? 1.96 Como a construção do RecAL de Ciências Humanas foi pensada? 1.97 Você considera que a escrita do texto foi autoral (característico para cada área do conhecimento)? E isso foi um aspecto positivo ou negativo, na sua opinião? 1.98 Fale sobre as etapas (do texto) de elaboração do Recal. E o que especificamente propuseram cada etapa do texto? (texto introdutório, organizador curricular e itinerário formativo); 1.99 Foram pensadas no RecAL as categorias de interdisciplinaridade, protagonismo juvenil e projeto de vida? 1.100 A seleção de conteúdos segue estritamente as competências e habilidades elencadas na BNCC? 1.101 Como foram pensados dos desdobramentos didáticos pedagógicos para a Filosofia? 1.102 Você escreveu outra parte do documento (sem o grupo de ciências humanas), se fim, fale um pouco. 1.103 Houveram dificuldades para aprovação pelo Conselho estadual de educação? 1.104 É importante um referencial curricular para a prática docente? Por quê? 1.105 Fale um pouco sobre como a interdisciplinaridade foi pensada para o RecAL (institucionalmente)? É possível pôr essa interdisciplinaridade na prática escolar?

- 1.106 Você fez parte da equipe para a implementação do Referencial? Fale um pouco sobre o processo de implementação até agora? Quais estratégias para tornar o referencial como parte do currículo vivido (no chão da escola)?
- 1.107 O que você achou fundamental ter no novo Referencial Curricular de Alagoas?
- 1.108 O que você acha que deveria estar no novo Referencial, mas não foi incluído?
- 1.109 Quais os impactos vislumbrados com a política curricular no estado de Alagoas?
- 1.110 Como você avalia o Recal/Reforma curricular em Alagoas?
- 1.111 Um Projeto de Lei que visa alterar a Lei nº 9394, onde a formação geral básica passa a ser 2400h (1800 no NEM antigo) e percursos de aprofundamento e integração de estudos, a Seduc já possui alguma estratégia para implementar o novo projeto de lei? O Referencial Curricular será alterado.
- 1.112 Na sua opinião qual a disciplina que apresentou maior dificuldade na elaboração do texto?
- 1.113 Houve dificuldade para incluir conteúdo da Filosofia no novo Referencial Curricular?
- 1.114 Como você vê a disciplina de Filosofia no novo Referencial Curricular?
- 1.115 Quais conteúdos são fundamentais para o ensino de Filosofia?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista das Redatora B, Colaboradora A e Colaboradora B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS:
UM ESTUDO DE CASO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO
DE ALAGOAS

Roteiro de entrevista –Redatora B; Colaboradora A; Colaboradora B; Colaboradora C

2. BIOGRAFIA

- 2.1.Qual sua formação acadêmica?
- 2.2.Possui alguma formação além da graduação? Uma pós-graduação, por exemplo?
- 2.3.Há quanto tempo leciona? Fale sobre sua experiência enquanto docente na educação básica (se tiver experiência) e no ensino superior, caso tenha tido.
- 2.4.Participou da elaboração de algum material/referencial (currículo) para a educação básica ou ensino superior? Caso tenha participado, relate sua experiência.

RECAL

- 2.5.Participou da elaboração de algum material/referencial (currículo) para a educação básica ou ensino superior? Caso tenha participado, relate sua experiência.
- 2.6.Como ingressou no ProBNCC? Porque aceitou?
- 2.7.Pensou em recusar a proposta de participação no ProBNCC?
- 2.8.Na configuração dos subgrupos para a elaboração do texto, você ficou como colaboradora para a elaboração do texto da Filosofia, por que?
- 2.9.Relate sobre as etapas da construção do novo Referencial Curricular (texto introdutório, organizador curricular e itinerário formativo); O que especificamente propuseram cada etapa do texto? **Da Filosofia**
- 2.10. A seleção de conteúdos segue estritamente as competências e habilidade elencadas na BNCC?
- 2.11.
- 2.12. É importante um referencial curricular (um currículo mínimo ou nacional) para a prática docente? E para a prática docente do professor de Filosofia? Quais os impactos esperados?
- 2.13. Fale um pouco sobre como a interdisciplinaridade foi pensada para o RecAL (institucionalmente)? É possível pôr essa interdisciplinaridade na prática escolar?
- 2.14. Quais as indicações da Secretaria de Educação (para cada etapa) para a construção do novo Referencial de Alagoas?
- 2.15. Como a construção do RecAL de Ciências Humanas foi pensada?
- 2.16. O que você achou fundamental ter no novo Referencial Curricular de Alagoas?
- 2.17. O que você acha que deveria estar no novo Referencial, mas não foi incluído?

- 2.18. Houve dificuldade para incluir conteúdos de alguma disciplina da área de Ciências Humanas no novo Referencial Curricular?
- 2.19. O novo ensino médio recal diluiu ou fragmentou a filosofia?
- 2.20. Quais conteúdos e metodologias são fundamentais para a prática do ensino de filosofia? O que você entende por ensinar filosofia?
- 2.21. Quais os impactos vislumbrados para a prática docente dos professores de filosofia com a política curricular no estado de Alagoas?
- 2.22. Como você vê/avalia a disciplina de Filosofia no novo Referencial Curricular?

ANEXOS

ANEXO A – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2022), sem a implementação do Novo Ensino Médio

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz curricular de 2022 – Novo Ensino Médio		4	160	4	160
		Arte		1	40	1	40	
		Educação Física		2	80	2	80	
		Língua Inglesa		2	80	2	80	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática		4	160	4	160	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia		2	80	2	80	
		Física		2	80	2	80	
		Química		2	80	2	80	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia		1	40	1	40	
		Geografia		2	80	2	80	
		História		2	80	2	80	
		Sociologia		1	40	1	40	
FLEXIBILIZAÇÃO		Oficina de Leitura e Produção Textual	1	40	1	40		
		Oficina de Resolução de Problemas	1	40	1	40		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					27	1080	27	1080
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL					27	1080	27	1080
Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual.								

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO B – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno de Alagoas (2022), com a implementação do Novo Ensino Médio

ATELIÊS PEDAGÓGICOS		COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias I	Língua Portuguesa	4	160	Implementação a partir de 2023		Implementação a partir de 2024	
	Linguagens e suas Tecnologias II	Educação Física	2	80				
		Arte	1	40				
		Língua Inglesa	1	40				
	CH total do Ateliê de Linguagens e suas Tecnologias		8	320				
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160				
	CH total do Ateliê de Matemática e suas Tecnologias		4	160				
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40				
		Física	1	40				
		Biologia	2	80				
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e suas Tecnologias		4	160				
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40				
		Geografia	1	40				
		Filosofia	1	40				
		Sociologia	1	40				
	CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		4	160				
	Carga horária total da formação geral básica		20	800				
ITINERÁRIO FORMATIVO		Projeto de Vida	2	80				
		Eletiva 1	1	40				
		Eletiva 2	1	40				
		Eletiva 3	1	40				
		Oficina de Leitura e Produção Textual	1	40				
		Oficina de Resolução de Problemas	1	40				
		Aprofundamento	0	0				
		Carga horária total do Itinerário Formativo	7	280				

TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL (FGB + IF)	27	1080		
Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual; FGB = Formação Geral Básica e IF = Itinerário Formativo				

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO C – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2022), sem o Novo Ensino Médio

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano		
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz Curricular de 2022- Novo Ensino Médio		5	200	5	200	
		Arte			2	80	2	80	
		Educação Física			2	80	2	80	
		Língua Inglesa			2	80	2	80	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática			4	160	4	160	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia			3	120	3	120	
		Física			2	80	2	80	
		Química			3	120	3	120	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia			2	80	2	80	
		Geografia			2	80	2	80	
		História			2	80	2	80	
		Sociologia			2	80	2	80	
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				31	1240	31	1240	
	FLEXIBILIZ AÇÃO	ATIVIDADES COMPLEMENTAR ES		Oferta Eletiva I		2	80	2	80
				Oferta Eletiva II		2	80	2	80
				Projeto Integrador		2	80	2	80
Projeto Orientador de Turma				2	80	2	80		
Estudos Orientados				2	80	2	80		
Clube Juvenil				2	80	2	80		
CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES				12	480	12	480		
	Oficina de Leitura e Produção Textual			1	40	1	40		
	Oficina de Resolução de Problemas			1	40	1	40		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL				45	1800	45	1800		

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO D – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2022), com o Novo Ensino Médio

ATELIÊS PEDAGÓGICOS		COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias I	Língua Portuguesa	4	160	Implementação a partir de 2023		Implementação a partir de 2024	
	Linguagens e suas Tecnologias II	Educação Física	2	80				
		Arte	1	40				
		Língua Inglesa	1	40				
	CH total do Ateliê de Linguagens e suas Tecnologias		8	320				
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160				
	CH total do Ateliê de Matemática e suas Tecnologias		4	160				
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40				
		Física	2	80				
		Biologia	1	40				
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e suas Tecnologias		4	160				
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40				
		Geografia	1	40				
		Filosofia	1	40				
		Sociologia	1	40				
	CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		4	160				
	Carga horária total da formação geral básica		20	800				
ITINERÁRIO FORMATIVO		Projeto de Vida	2	80				
		Eletiva 1	1	40				
		Eletiva 2	1	40				
		Eletiva 3	1	40				
		Estudos Orientados	3	100				
		Clube Juvenil	2	80				
		Projetos Integradores	2	80				
		Oficina de Leitura e Produção Textual	1	40				
		Oficina de Resolução de Problemas	1	40				
		Laboratório de Comunicação	2	80				

	Laboratório de Práticas Experimentais	2	80		
	Laboratório de Iniciativas Sociais	2	80		
	Aprofundamento	0	0		
	Carga horária total do Itinerário Formativo	25	1000		
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL (FGB + IF)	45	1800		
Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual; FGB = Formação Geral Básica e IF = Itinerário Formativo					

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO E – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2023), sem a implementação do Novo Ensino Médio

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz curricular de 2022 – Novo Ensino Médio	Matriz curricular de 2023 – Novo Ensino Médio	4	160
		Arte			1	40
		Educação Física			2	80
		Língua Inglesa			2	80
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática			4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia			2	80
		Física			2	80
		Química			2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia			1	40
		Geografia			2	80
		História			2	80
		Sociologia			1	40
	FLEXIBILIZAÇÃO				Oficina de Leitura e Produção Textual	1
Oficina de Resolução de Problemas			1	40		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			27	1080		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL			27	1080		

Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual.

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO F – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2023), com a implementação do Novo Ensino Médio

ATELIÊS PEDAGÓGICOS	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias I	Língua Portuguesa			4	160	2	80	Implementação a partir de 2024
	Linguagens e suas Tecnologias II	Educação Física			2	80	2	80	
		Arte			1	40	1	40	
		Língua Inglesa			1	40	1	40	
	CH total do Ateliê de Linguagens e suas Tecnologias				8	320	6	240	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática			4	160	2	80	
	CH total do Ateliê de Matemática e suas Tecnologias				4	160	2	80	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química			1	40	1	40	
		Física			1	40	1	40	
		Biologia			2	80	1	40	
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e suas Tecnologias				4	160	3	120	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História			1	40	1	40	
		Geografia			1	40	1	40	
		Filosofia			1	40	1	40	
		Sociologia			1	40	1	40	
	CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas				4	160	4	160	
	Carga horária total da formação geral básica				20	800	15	600	
ITINERÁRIO FORMATIVO	Projeto de Vida				2	80	2	80	
	Eletiva 1				1	40	0	0	
	Eletiva 2				1	40	0	0	
	Eletiva 3				1	40	0	0	
	Oficina de Leitura e Produção Textual				1	40	1	40	
	Oficina de Resolução de Problemas				1	40	1	40	
				Componente 1	0	0	1	40	

	Trilha de Aprofundamentos	Módulo1	Componente 2	0	0	1	40	
			Componente 3	0	0	1	40	
			Componente 4	0	0	1	40	
		Módulo2	Componente 1	0	0	1	40	
			Componente 2	0	0	1	40	
			Componente 3	0	0	1	40	
			Componente 4	0	0	1	40	
		Carga horária total do Itinerário Formativo			7	280	12	
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL (FGB + IF)			27	1080	27	1080	

Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual; FGB = Formação Geral Básica e IF = Itinerário Formativo

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO G – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2023), sem o Novo Ensino Médio

FORMAÇÃO			1º ano	2º ano	3º ano
----------	--	--	--------	--------	--------

GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA				
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz Curricular de 2022- Novo Ensino Médio		Matriz Curricular de 2023- Novo Ensino Médio		5	200				
		Arte					2	80				
		Educação Física					2	80				
		Língua Inglesa					2	80				
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática					4	160				
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia					3	120				
		Física					2	80				
		Química					3	120				
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia					2	80				
		Geografia					2	80				
		História						2	80			
		Sociologia						2	80			
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA						31	1240				
	FLEXIBILIZAÇÃO	ATIVIDADES COMPLEMENTARES					Oferta Eletiva I		2	80		
							Oferta Eletiva II		2	80		
Projeto Integrador								2	80			
Projeto Orientador de Turma				2			80					
Estudos Orientados				2			80					
Clube Juvenil				2			80					
CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES							12	480				
	Oficina de Leitura e Produção Textual						1	40				
	Oficina de Resolução de Problemas						1	40				
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL						45	1800					

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO H – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2023), com o Novo Ensino Médio

	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano	2º ano	3º ano
--	--------------------------	--------	--------	--------

ATELIÊS PEDAGÓGICOS			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias I	Língua Portuguesa	4	160	2	80	Implementação a partir de 2024	
	Linguagens e suas Tecnologias II	Educação Física	2	80	2	80		
		Arte	1	40	1	40		
		Língua Inglesa	1	40	1	40		
	CH total do Ateliê de Linguagens e suas Tecnologias		8	320	6	240		
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	2	80		
	CH total do Ateliê de Matemática e suas Tecnologias		4	160	2	80		
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40		
		Física	2	80	1	40		
		Biologia	1	40	1	40		
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e suas Tecnologias		4	160	3	120		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40		
		Geografia	1	40	1	40		
		Filosofia	1	40	1	40		
		Sociologia	1	40	1	40		
	CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		4	160	4	160		
	Carga horária total da formação geral básica		20	800	15	600		
ITINERÁRIO FORMATIVO	Projeto de Vida		2	80	2	80		
	Eletiva 1		2	80	2	80		
	Eletiva 2		2	80	2	80		
	Eletiva 3		2	80	2	80		
	Estudos Orientados		2	80	2	80		
	Clube Juvenil		1	40	1	40		
	Projetos Integradores		3	120	2	80		
	Oficina de Leitura e Produção Textual		2	80	1	40		
	Oficina de Resolução de Problemas		2	80	1	40		
	Laboratório de Comunicação		3	120	0	0		

Laboratório de Práticas Experimentais			2	80	1	40
Laboratório de Iniciativas Sociais			2	80	0	0
Trilha de Aprofundamento 1	Módulo1	Componente 1	0	0	1	40
		Componente 2	0	0	1	40
		Componente 3	0	0	1	40
		Componente 4	0	0	1	40
	Módulo 2	Componente 1	0	0	1	40
		Componente 2	0	0	1	40
		Componente 3	0	0	1	40
		Componente 4	0	0	1	40
Trilha de Aprofundamento 2	Módulo1	Componente 1	0	0	1	40
		Componente 2	0	0	1	40
		Componente 3	0	0	1	40
		Componente 4	0	0	1	40
	Módulo2	Componente 1	0	0	1	40
		Componente 2	0	0	1	40
		Componente 3	0	0	1	40
		Componente 4	0	0	1	40
Carga horária total da trilha de aprofundamento 1			0	0	8	320
Carga horária total da trilha de aprofundamento 2			0	0	8	320
Carga horária total do Itinerário Formativo			25	1000	30	1200
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL (FGB + IF)			45	1800	45	1800
Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual; FGB = Formação Geral Básica e IF = Itinerário Formativo						

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO I– Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2024), com a implementação do Novo Ensino Médio

ATELIÊS PEDAGÓGICOS		1º ano	2º ano	3º ano
--------------------------------	--	---------------	---------------	---------------

	COMPONENTES CURRICULARES		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias I	Língua Portuguesa	4	160	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Arte	1	40	1	40	0	0
		Língua Inglesa	1	40	1	40	0	0
	CH total do Ateliê de Linguagens e suas Tecnologias		8	320	6	240	4	160
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	2	80	2	80
	CH total do Ateliê de Matemática e suas Tecnologias		4	160	2	80	2	80
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	0	0
		Física	1	40	1	40	0	0
		Biologia	2	80	1	40	2	80
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e suas Tecnologias		4	160	3	120	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80
		Geografia	1	40	1	40	0	0
		Filosofia	1	40	1	40	0	0
		Sociologia	1	40	1	40	0	0
	CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		4	160	4	160	2	80
	Carga horária total da formação geral básica		20	800	15	600	10	400
ITINERÁRIO FORMATIVO	Módulo “Mundo do Trabalho”	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80
		Educação Financeira	1	40	0	0	0	0
		Cultura Empreendedora	1	40	0	0	0	0
		Competências Digitais	1	40	0	0	0	0
	Trilhas de Aprofundamento— 2ª série	Projeto Steam	0	0	2	80	0	0
		Encanto das Águas	0	0	2	80	0	0
		Alimentos D’água	0	0	2	80	0	0

		Tecnologias e Água	0	0	2	80	0	0
	Trilhas de Aprofundamento – 3ª série	Aprofundamentos de LGG 1	0	0	0	0	2	80
		Aprofundamentos de LGG 2	0	0	0	0	1	40
		Aprofundamentos de MAT	0	0	0	0	2	80
		Aprofundamentos CNT 1	0	0	0	0	2	80
		Aprofundamentos de CNT 2	0	0	0	0	2	80
		Aprofundamentos de CHS 1	0	0	0	0	2	80
		Aprofundamentos de CHS 2	0	0	0	0	2	80
	Carga horária total do Itinerário Formativo		5	200	10	400	15	600
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL (FGB + IF)			25	1000	25	1000	25	1000
Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual; FGB = Formação Geral Básica e IF = Itinerário Formativo; LGG = Linguagens e suas Tecnologias; MAT= Matemática e suas Tecnologias; CNT= Ciências da Natureza e suas Tecnologias; CHS Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.								

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.

ANEXO J – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral (9 horas), de Alagoas (2024), com o Novo Ensino Médio

ATELIÊS PEDAGÓGICOS	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Arte	1	40	1	40	0	0
		Língua Inglesa	1	40	1	40	0	0
	CH total do Ateliê de Linguagens e suas Tecnologias		8	320	6	240	4	160
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	2	80	2	80
		CH total do Ateliê de Matemática e suas Tecnologias		4	160	2	80	80
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	0	0
		Física	1	40	1	40	0	0
		Biologia	2	80	1	40	2	80
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e suas Tecnologias		4	200	3	120	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80
		Geografia	1	40	1	40	0	0
		Filosofia	1	40	1	40	0	0
		Sociologia	1	40	1	40	0	0
	CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		4	160	4	160	2	80
	Carga horária total da formação geral básica		20	800	15	600	10	400
ITINERÁRIO FORMATIVO	Projeto de Vida -PROTurma		2	80	2	80	2	80
	Educação Financeira		2	80	0	0	0	0
	Cultura Empreendedora		2	80	0	0	0	0
	Competências Digitais		2	80	0	0	0	0
	Estudos Orientados		2	80	2	80	2	80
	Clube Juvenil		1	40	1	40	2	80
	Projetos Integradores		3	120	2	80	1	40
	Laboratório de Comunicação		2	80	0	0	0	0
	Laboratório de Práticas Experimentais		2	80	1	40	0	0
	Laboratório de Iniciativas Sociais		3	120	1	40	0	0
	Eletiva 1		2	80	2	80	2	80

Eletiva 2		2	80	2	80	0	0
Trilha de Aprofundamento 1– 2ª séries (Águas Naturais)	Projeto STEAM	0	0	2	80	0	0
	Encanto das águas	0	0	2	80	0	0
	Alimentos D'Água	0	0	2	80	0	0
	Tecnologia & Água	0	0	2	80	0	0
Trilha de Aprofundamento 2– 2ª séries (Meu lugar é aqui)	Alagoas em Cores e Som	0	0	2	80	0	0
	Meu Nordeste	0	0	2	80	0	0
	Cultura e Identidade	0	0	2	80	0	0
	Cálculos e Cultura	0	0	2	80	0	0
TRILHAS DE APROFUNDAMENTO 1 -3ª SÉRIE*	Aprofundamentos de LGG 1	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de LGG 2	0	0	0	0	1	40
	Aprofundamentos de MAT	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CNT 1	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CNT 2	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CHS 1	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CHS 2	0	0	0	0	2	80
TRILHAS DE APROFUNDAMENTO 2 -3ª SÉRIE	Aprofundamentos de LGG 3	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de LGG 4	0	0	0	0	1	40
	Aprofundamentos de MAT 1	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CNT 3	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CNT 4	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CHS 3	0	0	0	0	2	80
	Aprofundamentos de CHS 4	0	0	0	0	2	80
Carga horária total do Itinerário Formativo		25	1000	30	1200	35	1400
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL (FGB + IF)		45	1800	45	1800	45	1800

Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual; FGB = Formação Geral Básica e IF = Itinerário Formativo; LGG = Linguagens e suas Tecnologias; MAT= Matemática e suas Tecnologias; CNT= Ciências da Natureza e suas Tecnologias; CHS Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas.