

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

THIAGO PESSOA PRUDENTE

ENSINO DE FILOSOFIA NAS VARIANTES DO IFAL

Maceió - AL

2017

THIAGO PESSOA PRUDENTE

ENSINO DE FILOSOFIA NAS VARIANTES DO IFAL

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Maceió

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

P971e Prudente, Thiago Pessoa.
Ensino de Filosofia nas variantes do IFAL / Thiago Pessoa Prudente. – 2018.
274 f.

Orientador: Walter Matias Lima.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Bibliografia: f. 262-274.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Docência – Formação. 3. Educação Superior. 4. Educação a Distância. 5. Instituto Federal de Alagoas. I. Título

CDU: 378.6(813.5)

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

Ensino de filosofia nas variantes do IFAL


THIAGO PESSOA PRUDENTE

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de agosto de 2017.


Banca Examinadora:



Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Orientador)



Prof. Luis Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles (PPGEduc/UFPE)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela possibilidade de vivenciar essa experiência única que foi o Mestrado em Educação aqui na Ufal, um grande desafio que superei graças à força de vontade, a fé e ao apoio, primeiro, Dele e de minha família e amigos que me incentivam e inspiram sempre.

Agradeço, muito especialmente, a minha esposa Patrícia e aos meus filhos Miguel e Mariana pela compreensão e paciência comigo ao longo dessa jornada. Eles, mais que qualquer um, foram os que passaram, sofreram e superaram comigo as dificuldades e desafios desses anos de curso. Obrigado pelo amor, carinho e atenção incondicional de vocês.

Agradeço aos amigos e colegas de curso, que juntamente comigo, vivenciaram esses dois anos de trabalho, dedicação, paciência e persistência, e, em especial, às colegas de curso e de trabalho Vera Lúcia Pontes e Carla Patrícia da Silva pelos diálogos e observações produtivas que em muito enriqueceram minha compreensão e visão acerca do tema escolhido para trabalhar e do universo da Educação. Além desses, aos meus amigos e colegas da Pró-Reitoria de Graduação da Ufal pelo apoio e pelo diálogo constante, que proporcionaram mais questionamentos e enriquecimentos ao processo de pesquisa e construção metodológica, além da consultoria que diversas vezes me prestaram sobre o processo de estruturação, acompanhamento e avaliação dos cursos superiores, informações, conhecimentos e saberes de grande importância e relevância para as discussões traçadas e desenvolvidas ao longo deste trabalho.

Agradeço aos professores do curso que apresentaram e discutiram conosco a realidade, problemas e desafios que a Educação brasileira enfrenta, além de incentivarem a curiosidade, o empenho e a produção de nossos trabalhos e conhecimentos. Aqui, agradeço, em especial, ao professor Walter Matias, meu orientador, pela paciência e compreensão comigo frente diversos contratemplos e atrasos nos prazos, ocorridos pelas obrigações profissionais e familiares que apareceram ao longo dessa jornada, e, pelo suporte teórico e intelectual que em diversas vezes ultrapassou suas obrigações como orientador desta pesquisa.

Muito obrigado a todos!

Dedico este trabalho àqueles que estão no princípio da minha coragem, inspiração, ânimo e felicidade: minha amada esposa, amiga, e, companheira de sonhos e batalhas Maria Patrícia, e, aos meus amados filhos, maiores motivos de luta e fontes da minha alegria de viver, Miguel e Mariana. A vocês mais esta conquista!

E, dedico também aos primeiros incentivadores e partícipes dos meus sonhos e da minha vontade de crescer sempre, em tudo que eu ouse fazer, meus amados e queridos avós: seu Duda (*in memorian*) e D. Lála (*in memorian*). Onde quer que vocês estejam, essa conquista se deve bastante a vocês!

RESUMO

Este estudo trata sobre o ensino de Filosofia enquanto disciplina que é ofertada regularmente em cursos de graduação superior, na modalidade a Distância, existente no Ifal. Objetiva-se levantar informações e analisar a situação do ensino de Filosofia frente aos problemas e dificuldades envolvendo discentes, docentes e a realidade da Educação Superior e a Distância em Alagoas, observadas na prática dos cursos superiores ofertados na modalidade a Distância pelo Ifal, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Para a realização deste estudo optou-se pelo levantamento histórico dos elementos centrais deste trabalho, passando pela exposição da metodologia de pesquisa utilizada no processo até as análises do papel e importância da Filosofia e de seu ensino na estrutura da Educação brasileira atual, e, para formação de docentes para o ensino de Filosofia no magistério superior, através da Educação a Distância. Nas seções realiza-se o levantamento histórico necessário para fundamentação, conceituação e definição dos elementos estudados neste trabalho e para o entendimento e reflexão da realidade atual que estrutura o campo de atuação e de estudo desta pesquisa. Apresenta-se o percurso metodológico escolhido para a pesquisa, enfatizando a definição e conceituação dos termos pesquisados, informando e explicando a metodologia de pesquisa utilizada, de ordem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter explicativo, cujos procedimentos técnicos utilizados provêm do uso conjunto dos métodos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e da análise de conteúdo, além de apresentar o campo de estudo proveniente dos problemas da pesquisa, o Ifal. Apresentam-se as discussões e compreensões acerca do que é o ensino de Filosofia na prática, qual seu papel e sua importância na Educação Superior, quais são os desafios, problemas e questões encontrados na realidade brasileira e, especialmente, em Alagoas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas a essa atividade, além de se discutir a formação para o ensino de Filosofia na Educação Superior e na Educação a Distância. Traz-se o levantamento das orientações e informações para a organização e estruturação dos cursos de graduação superior que ocorrem, tanto de modo Presencial quanto na modalidade a Distância, em todo o Brasil, ao tempo que se apresenta a relação entre a Filosofia e seu ensino com os cursos estudados. São expostas as análises sobre a situação, os problemas e os desafios envolvidos na organização e implantação dos cursos superiores ofertados na modalidade a Distância pelo Ifal, assim como do papel e importância da Filosofia e de seu ensino na constituição e organização dos currículos dos cursos, como na organização e estruturação das disciplinas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Nas considerações finais, realiza-se uma retrospectiva deste estudo apresentando os resultados da pesquisa e procurando apontar caminhos, com base nas informações analisadas, que auxiliem na melhoria e desenvolvimento do ensino de Filosofia, enquanto disciplina existente nos cursos superiores ofertados a Distância pelo Ifal.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação superior. EaD. Formação para docência.

ABSTRACT

This study deals with the teaching of Philosophy as a subject that is regularly offered in higher degree courses, in the distance modality, existing in one of the Federal Institutions of Higher Education installed in the State of Alagoas. The objective is to gather information and analyze the situation of Philosophy teaching in the face of problems and difficulties involving students, teachers and the reality of higher education and distance in Alagoas, observed in the practice of the higher courses offered in the distance modality by the Federal Institute of Alagoas Through the Open University of Brazil Program. In order to carry out this study, it was decided to structure and develop the ideas and the text in six chapters that range from the historical survey of the central elements of this work, through the exposition of the research methodology used in the process until the analysis of the role and importance of the Philosophy and its teaching in the structure of the current Brazilian education, and, for training teachers to teach philosophy in higher education through distance education. In the chapters the historical survey is carried out, necessary for the foundation, conceptualization and definition of the elements studied in this work and for the understanding and reflection of the current reality that structures the field of action and study of this research. The methodology chosen for the research is emphasized, emphasizing the definition and conceptualization of the terms researched, informing and explaining the research methodology used, of a qualitative nature, of an applied and explanatory nature, whose technical procedures used come from the joint use of the Methods of bibliographic research, documentary research and Content Analysis, in addition to presenting the field of study from the samples / problems of the research, the Federal Institute of Alagoas. We present the discussions and understandings about the teaching of Philosophy in practice, what its role and importance in higher education are, what are the challenges, problems and issues found in the Brazilian reality and especially in Alagoas for the development of Pedagogical practices related to this activity, in addition to discussing the training for the teaching of philosophy in higher education and distance education. It is presented the guidelines and information for the organization and structuring of the undergraduate courses that occur, both in person and in distance mode, throughout Brazil, while presenting the relationship between Philosophy and its teaching With the courses studied. The analysis of the situation, problems and challenges involved in the organization and implementation of the higher courses offered in the distance modality by the Federal Institute of Alagoas, as well as the role and importance of Philosophy and its teaching in the constitution and organization of Curricula of the courses, as in the organization and structuring of the disciplines and virtual learning environments. In the final considerations, a retrospective of this study is presented presenting the results of the research and trying to point out ways, based on the information analyzed, that help in the improvement and development of Philosophy teaching, as a discipline, existing in the higher courses offered at a distance by the Institute Federal of Alagoas.

Keywords: Teaching Philosophy. Higher Education. EaD. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo de Lei
Alfe	Associação Latino Americana de Filosofia da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpof	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
Cedu	Centro de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefet-AL	Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
Cied	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância
Cies-AL	Comissão de Integração Ensino-Serviço de Alagoas
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
Copeve	Comissão Permanente de Vestibulares
CP	Conselho Pleno
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação de

DCN	Nível Superior
Depead	Departamento de Educação a Distância
Diread	Diretoria de Educação a Distância
e-Mec	Cadastro Nacional de Instituições e Cursos de Educação Superior
E-Tec	Rede de Educação Técnica e Profissionalizante a Distância
EaD	Educação a Distância ou Ensino a Distância
EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Satuba
EIT	Escolas Industriais e Técnicas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifal	Instituto Federal de Alagoas
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
Inc	Inciso de Lei
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN ou LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
<i>Moodle</i>	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment ou Objeto Orientado para Ambiente Dinâmico de Aprendizagem Modular
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
Nead	Núcleo de Educação a Distância
PNE	Plano Nacional de Educação
Port	Portaria normativa
PPC ou PPP	Projeto Político Pedagógico de Curso de Graduação Superior
Proen	Pró-reitoria de Ensino
Promual	Programa de Assessoria Técnico dos Municípios de Alagoas
SeEd	Secretaria de Educação a Distância
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SieWeb	Módulo Acadêmico do Sistema de Informação para o Ensino
Sisu	Sistema Seletivo Unificado
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
EU	Universidades Estaduais
UED ou UD	Unidades de Ensino Descentralizado

UF	Universidades Federais
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Una-Sus	Universidade Aberta do Sus

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O ENSINO DE FILOSOFIA, DISCIPLINAS FILOSÓFICA E A EAD EM ALAGOAS – DEFININDO CAMINHOS DE UM PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
2.1	Encontrando os caminhos metodológicos (I): justificativas e problematizações do tema.....	26
2.2	Encontrando os caminho metodológicos (II): os métodos e metodologias empregadas.....	30
2.3	Encontrando os caminhos metodológicos (III): fundamentos teóricos, conceitos e definições.....	36
2.4	O Ifal e o Sistema UAB – Conhecendo o campo de estudo.....	44
3	BRASIL E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – UM POUCO DE HISTÓRIA.....	58
3.1	A formação e o ensino de Filosofia na Educação Superior brasileira do século XX.....	60
3.2	A EaD no Brasil: da correspondência à cibereducação.....	67
3.3	Alagoas e o Ensino Superior: a EaD e suas mudanças.....	72
4	FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E OS DESAFIOS LOCAIS PARA A FORMAÇÃO FILOSÓFICA EM ALAGOAS.....	78
4.1	Superando barreiras: o ensinar Filosofia para não filósofos.....	80
4.2	Desafios locais para a formação dos docentes em Filosofia: questões culturais, sociais e de práxis filosófica e da Educação.....	90
4.3	A formação docente em Filosofia para EaD: realidade ou possibilidade?.....	101
5	FILOSOFIA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E ORIENTAÇÕES NORMATIVAS PARA OS CURSOS DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA E DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E LETRAS.....	116
5.1	Uma análise do papel da Filosofia e do seu ensino a partir das DCN para formação em bacharelado em Administração Pública, de Tecnologia em Hotelaria e de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras.....	118
5.2	Análise das DCN para os cursos superiores em Administração Pública – Resolução CNE/CES n.º 4/2005; Pareceres CNE/ CES n.º 134/2003 e n.º 23/2005.....	124

5.3	Análise das DCN para os cursos superiores de Tecnologia - Resolução CNE/CP n.º 3/2002; Pareceres CNE/CP n.º 436/2001 e n.º 29/2002.....	129
5.3.1	Análise do perfil do curso superior de Tecnologia em Hotelaria a partir do Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia - edições 2006 e 2010.....	131
5.4	Análise das DCN para os cursos superiores de Formação de Professores para Educação Básica – Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002; Pareceres CNE/CP n.º 9/2001 e n.º 28/2001.....	135
5.5	Análise das DCN para os cursos superiores de Formação de Professores para Educação Básica – Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002; Pareceres CNE/CP n.º 9/2001 e n.º 28/2001.....	143
5.6	Análise das DCN para os cursos superiores de Letras – Resolução CNE/CES n.º 492/2001; Pareceres CNE/CES n.º 1.363/2001 e n.º 83/2007.....	147
6	ENSINO DE FILOSOFIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO IFAL: ESTUDO DO CURRÍCULO, MATRIZES E AVA NOS CURSOS DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA E DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EM LETRAS.....	153
6.1	Notas sobre o curso superior de graduação de bacharelado em Administração Pública – EaD.....	157
6.1.1	Sobre o PPC.....	157
6.1.2	Sobre a disciplina de Filosofia e Ética.....	162
6.2	Nota sobre o curso superior de graduação de tecnologia em Hotelaria – EaD.....	178
6.2.1	Sobre o PPC.....	178
6.2.2	Sobre a disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos.....	182
6.3	Notas sobre o curso superior de graduação de licenciatura em Letras – EaD.....	196
6.3.1	Sobre o PPC.....	196
6.3.2	Sobre as disciplinas de Bases Histórico-Filosóficas da Educação e de Filosofia.....	201
6.4	Notas sobre o curso Superior de graduação de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD.....	214
6.4.1	Sobre o PPC.....	215
6.4.2	Sobre a disciplina de Filosofia.....	219
6.5	Desafios locais para o ensino de Filosofia na EaD: questões de formação, cultura e da práxis filosófica.....	234
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
	REFERÊNCIAS.....	262

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca do ensino de Filosofia, sua aplicabilidade e a forma como deve ser conduzido, junto com as questões que envolvem a formação inicial e continuada dos docentes envolvidos nesse processo, é um tema que vem despertando muito interesse no universo acadêmico nos últimos quinze anos tendo em vista o retorno da disciplina Filosofia na Educação Básica de nível Médio.

Devido essa situação sobre o trato da disciplina na Educação Básica, surgem nos círculos acadêmicos especializados, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof) e a Associação Latina Americana Filosofia da Educação (Alfe), tanto a discussão da Educação, como da Filosofia e seu ensino, e, da Filosofia da Educação, a necessidade de se (re)analisar o papel e a importância dessa disciplina, também, nas outras esferas da Educação brasileira, como na Educação Superior e na Educação a Distância (EaD), para se poder traçar um panorama da realidade envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem em Filosofia, quer seja para os jovens que estejam cursando a Educação Básica ou Profissionalizante, quer sejam para os que buscam um aprofundamento sobre o universo da Filosofia, se envolvendo com isso na prática e vivência profissional dessa disciplina – caso dos egressos dos cursos de formação em Filosofia, existentes em inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) espalhadas pelo Brasil, como também daqueles que têm a Filosofia inserida no universo de sua formação profissional, contudo, não são capazes de compreender o papel e a importância da mesma em suas vidas pessoal e profissional.

A fim de colaborar com esse processo e de sanar nossas dúvidas e curiosidades envolvendo a temática do ensino de Filosofia na Educação através da EaD, desenvolvemos esta pesquisa, que trata da apresentação do estudo acerca da pesquisa sobre o ensino de Filosofia, enquanto disciplina, que compõe o currículo de diversos cursos superiores no Brasil, tanto Presenciais quanto à Distância, que tem por objetivos levantar informações e analisar a situação, os problemas e desafios que se apresentam sobre esse ensino levando-se em conta os fatores docentes, discentes e a realidade socioeducacional brasileira, em especial, a do estado de Alagoas e das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) que nele atuam.

Realizamos este estudo com o intento de entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, através da modalidade a Distância, e qual sua importância nas práticas e formações das diversas graduações existentes e ofertadas, verificando se os problemas, as dificuldades, as ações e desafio que ocorrem e se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem através da modalidade Presencial se apresentam na EaD, além de identificar, compreender e analisar os problemas, dificuldades, ações e desafios próprios da Educação a Distância que se incorporam ou surgem durante os processos de ensino e aprendizagem, e, que passam a fazer parte do processo de ensino de Filosofia para o Ensino Superior através da EaD.

Apesar de uma boa quantidade de obras e textos que se dedicam a trabalhar – levantando informações, analisando e discutindo, a relação entre a Filosofia e seu ensino nos universos da Educação Superior e da EaD, não conseguimos, no decorrer da pesquisa, encontrar uma grande quantidade de obras ou textos que trabalhem de forma aprofundada a temática conjunta da Filosofia e seu ensino na Educação Superior pela modalidade a Distância. Dessa forma, é possível identificarmos um nicho ainda grande a ser explorado, discutido e trabalhado sobre a Filosofia e seu ensino que nos atraiu para ele, nos fazendo um dos pioneiros a discutir essa temática conjunta do ensino de Filosofia na Educação Superior através da EaD.

Além disso, torna-se uma ação ainda mais inovadora quando se trabalha com essa temática conjunta no universo da Educação em Alagoas, dada as dificuldades em se obter informações gerais, dados claros e trabalhados sobre a situação da Educação alagoana, e piora quando se tenta trabalhar especificamente com os temas da pesquisa, quer seja separadamente cada um ou em conjunto, são praticamente escassas as informações e os dados; as ressalvas e a resistência que ainda se apresentam no universo acadêmico e na sociedade alagoana sobre a EaD e a importância da Filosofia e de seu ensino em todas as esferas da Educação; as problemáticas, dificuldades e limitações locais envolvidas nos processos de formação ou qualificação para o ensino de Filosofia e para atuação junto a EaD.

Todo esse conjunto nacional e local limitado de informações, de pesquisadores, e, de conhecimentos e saberes, tornaram a opção pela pesquisa sobre esse tema ainda mais atraente e desafiador, situação que fomentou uma série

de dificuldades e dúvidas metodológicas e teóricas quanto ao caminho e a forma de se pesquisar esse tema, quais informações e dados são necessários ser coletados, quais teóricos e conceitos deveriam ser adotados, e, quais métodos seriam utilizados para produzir e apresentar a pesquisa e suas conclusões.

Estruturam este estudo cinco seções, além de introdução e considerações finais, que tratarão desde informações e conhecimentos prévios acerca da História da Educação e do ensino de Filosofia, passando pela metodologia empregada e aprofundamento das discussões, até chegar nas considerações finais obtidas ao longo de nossa jornada de trabalho.

A segunda seção apresenta o percurso metodológico percorrido, partindo de um aprofundamento e esclarecimento acerca dos motivos e objetivos dessa pesquisa.

Descrevemos como realizamos a pesquisa, que técnicas, métodos e metodologias buscamos para nos conduzir no processo de levantamento de dados, informações, conhecimentos e saberes necessários prévios e contínuos; além de quais teorias e teóricos seriam interessantes e necessários para o estudo; e, de que forma poderíamos apresentar as dúvidas, descobertas, compreensões, pontuações, discussões e conclusões obtidas através da pesquisa.

Após o estabelecimento da metodologia de trabalho, indicamos os teóricos e os aportes que nos fundamentam e a importância de suas ideias para a constituição dos conceitos e definições próprias, outro ponto que anunciamos também nessa seção, capitaneiam nossas discussões, análises e que nos ajudam, também, no estabelecimento de nossas conclusões. Dentre eles destacamos Lorieri (2010), Gellamo (2009), Favero et al.(2004), Matos (2014), Sousa (2011) e Rodrigo (2009), que permitiram a compreensão e estabelecimento do que é e como se desenvolve o ensino de Filosofia, e, como se caracteriza a disciplina Filosofia no âmbito das educações Básica e Superior, considerações e discussões de extrema importância, uma vez que seus trabalhos trazem e tratam de uma visão geral de como a Filosofia é vista hoje no âmbito da Educação Nacional, de como ocorre a formação para a docência em Filosofia, tanto para Educação Básica quanto para a Superior, e das dificuldades para ser formar docente e trabalhar com seu ensino na atualidade da Educação, e que de alguma forma se apresentam e agem, também, no universo da EaD, mote central do estudo.

No trato das questões da EaD, como organização, história, papel e importância geral, utilizamos, por exemplo: Moore e Kearsley (2007), Levy (1995; 1996; 1999; 2004), que versam, estudam e analisam sobre a EaD de forma ampla e geral, além de Mercado (2007a; 2007b; 2012) sobre o desenvolvimento da EaD no Brasil, e, em especial, no estado de Alagoas. E sobre a Educação Superior, buscamos pensadores como: Silva (2001), Saviani (2009), Tardiff (2012) e Silva (2009), que analisam a situação/realidade, problemas e desafios que atuam sobre a Educação tanto Superior quanto em Geral, principalmente no contexto da formação e atuação docente para as diversas esferas e níveis educacionais.

E finalizando a seção procuramos apresentar o campo de estudo do qual retiramos e analisamos as amostras, que é o Ifal. Apresentamos sua história, desde a criação de suas bases, às antigas Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, e Escola Prática de Agricultura, em 1907, até a sua atual situação e estruturação acadêmica, organizacional e administrativa que apresenta uma enorme distinção entre as antigas estruturas e condições para o que existe atualmente. Além de deixar clara a importância dessa instituição para o andamento da Educação em Alagoas, bem como para o desenvolvimento social e econômico do estado.

Procuramos, também, detalhar nossa explicação acerca da escolha do Ifal como campo de pesquisa, que levou em consideração seu baixo quantitativo de cursos superiores no formato EaD, apenas quatro cursos – sendo duas licenciaturas, um bacharelado e um superior tecnológico, e o fato desses cursos serem ainda muito novos, o mais velho deles fará 10 anos apenas em 2017, o que facilita a delimitação de espaço-tempo para a pesquisa. Outro ponto é a existência de apenas uma disciplina, em apenas dois dos cursos, denominada Filosofia que trabalha os conteúdos gerais da Filosofia tais quais são, e de outras três que remetem a campos, problemas ou temáticas filosóficas de modo muito específico e limitado às peculiaridades de cada curso. Além disso, essas disciplinas estão divididas em duas ligadas às licenciaturas, uma ao bacharelado e uma ao superior de tecnologia.

Para completar nosso interesse por esse campo de estudo destacamos a miscelânea de formações docentes que passaram pelas regências das disciplinas – filósofos, historiadores e sociólogos, com pouca ou nenhuma experiência em ensino de Filosofia para o nível Superior, e assim como para o trabalho com EaD, o que nos levou a questionar se os planos de disciplinas, materiais de apoio, avaliações e

interações que se desenvolviam, através das páginas disciplinas no *Moodle*, atendiam às necessidades propostas para elas nos escopos dos Projetos Pedagógicos dos cursos, de que forma e até que ponto atendiam. E, por fim, apresentamos e explicamos o processo de escolha das amostras de AVA utilizadas para compreensão e análise da realização do ensino de Filosofia para Educação Superior, no âmbito da EaD, através do Ifal.

Ainda, pontuamos mais algumas situações e problemas importantes que se desenrolaram ao longo de sua história, e, que marcam sua atual existência. Estabelecemos também o princípio histórico da relação do Ifal com a EaD, desde sua implantação passando pelo seu desenvolvimento e por alguns problemas que marcaram essa relação e incentivaram mudanças na sua realidade organizacional, administrativa e acadêmica no processo de EaD ofertado pela instituição.

A partir do estabelecimento dessas informações nos foi possível definir e apresentar o quadro de cursos, turmas, páginas de disciplinas e de professores que escolhemos para estudar ao longo da pesquisa e que será apresentado de modo mais detalhado nas seções posteriores.

As informações trazidas pela terceira seção estão estruturadas e dispostas em cinco partes, sendo uma breve introdução ao que se trabalha e apresenta-se em quatro subseções, postas da seguinte forma: subseção um, apresentamos o aprofundamento e esclarecimento acerca dos motivos para a escolha do tema dessa pesquisa, bem como apresentamos os questionamentos básicos que propuseram o início dos trabalhos; na subseção dois, divulgamos o percurso metodológico na prática, apontando como se constitui a metodologia de trabalho indicando: as bases técnicas – quais modelos de pesquisa e metodologias de coleta de dados e informações, e, métodos de organização e análise desses dados e informações foram utilizados; a justificativa para a escolha do itinerário metodológico escolhido; e os fundamentos teóricos utilizados para a escolha das bases técnicas e para estruturação, montagem e aplicação da metodologia aplicada a pesquisa; subseção 3, apresentamos e identificamos os teóricos cujo aportes fundamentaram a análise, o estudo das informações e dados coletados, e, apontamos os conceitos e definições utilizados que apresentamos ao longo do estudo; e, na última subseção trazemos a apresentação do campo de estudo, identificamos e explicitamos nossas amostras e os motivos pelos quais as escolhemos.

Na terceira seção apresentamos informações acerca da História Geral da Educação e da Educação Superior no Brasil e no mundo, com ênfase na estruturação e no desenvolvimento dessa última no século passado, fazendo um remonte de trajetória no Brasil e de sua importância no desenvolvimento humano e social. Traz também um resgate da situação histórica da Filosofia enquanto disciplina presente nos currículos desde a Educação Básica até a formação Superior e da importância de seu ensino na formação humana, social e profissional das pessoas.

Em seguida, apresenta a história da EaD, mostrando que o processo de formação e Ensino a Distância remonta a antiguidade clássica e que se desenvolve acompanhando a evolução da humanidade e suas civilizações no que compete a cultura e formação educacional formal. Explicita ainda que há uma correlação direta de desenvolvimento e evolução da EaD com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) criadas e desenvolvidas desde a antiguidade, ou seja, que a EaD surge e acompanha a evolução dos processos de trocas de mensagens e informações desde a época em que se estabelece a comunicação por correspondência até os modelos atuais de comunicação *online*, como os AVA utilizados pelas instituições formais de ensino como por aplicativos cotidianos como o *whatsapp* e os *vídeo-chats*.

E, por fim, apresentamos um recorte sobre a História da Educação em Alagoas, com ênfase nas últimas quatro décadas, em que o estado Alagoas e todo o Brasil vivenciaram o ápice da ditadura militar, seu declínio e fim, com todas as reformas e restrições impostas à formação educacional formal e oficial, como, por exemplo, a retirada da disciplina de Filosofia do currículo da Educação Básica e o fechamento de cursos de graduação em Filosofia por todo o país, e, o retorno da democracia, diretamente ligado ao movimento popular intitulado *Diretas Já* e a criação e promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, chamada de *Constituição Cidadã*, assim como a implementação de suas diretrizes, em especial, as da Educação, a partir de 1996.

Nesta seção destacamos, em especial, a situação da Educação Superior em Alagoas e da formação para o ensino de Filosofia através do curso de graduação ofertado pela Ufal. Colocamos, também, as informações gerais sobre a situação da Educação em Alagoas frente o cenário nacional, introduzimos a história do processo

de implantação e desenvolvimento até o momento da EaD, formalmente falando, através das Ifes instaladas no estado.

Para apresentar esses conteúdos estruturamos a seção em quatro partes, sendo uma introdução geral e três subseções que versam sobre partes específicas do tema proposto para a seção: iniciamos com uma apresentação geral do tema que será tratado em nosso estudo e uma introdução da situação histórica da Educação contemporânea no Brasil e no mundo, essa parte está ligada diretamente ao título da seção; na primeira subseção, apresentamos o resgate histórico da Filosofia enquanto disciplina e seu ensino na Educação brasileira; na segunda subseção, descrevemos a formação histórica e o desenvolvimento da EaD, bem como seus objetivos e as expectativas gerais sobre ela, no Brasil e no mundo; e na terceira subseção damos destaque à situação da Educação em Alagoas, com ênfase ao ensino de Filosofia na rede estadual de nível Médio, a situação histórica e atual da formação para o ensino de Filosofia ofertada pela Ufal, e, a introdução e desenvolvimento da EaD na Educação Formal em Alagoas através das Ifes aqui instaladas.

Na quarta seção abordamos com profundidade os aportes teóricos da pesquisa, procurando fundamentar e justificar os conceitos e ideias sobre o ensino de Filosofia, as disciplinas variantes, de Educação Superior, de EaD e de formação docente para o ensino de Filosofia, postos ainda na terceira seção. Para tanto, organizamos e apresentamos as ideias, os pensadores e os problemas postulados por cada um dos teóricos sobre os conceitos apontados.

Para a realização dessa etapa buscamos em outros pensadores, além dos já citados, os elementos para a definição do que é a Filosofia diante do cenário brasileiro da Educação, em especial, das últimas três décadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Filosofia, tanto em nível de Educação Básica quanto aos da Educação Superior e da EaD, e, como funciona o ensino da Filosofia enquanto disciplina no Brasil.

Procuramos identificar os principais problemas e desafios apontados pelos pesquisadores e estudiosos da temática de ensino de Filosofia e da formação docente para tal ensino, sobretudo no âmbito da Educação Superior e da EaD. E, recuperar em suas falas a importância e o papel que a Filosofia e seu ensino têm no desenvolvimento da Educação como um todo, indo desde a formação pessoal

cotidiana até as relações sociais movidas pelo trabalho e formação profissional dos cidadãos.

Abordamos Saviani (2009), Palma Filho (2010), Silva (2001), Silva (2009), Silveira (2004), Velanga, Colares e Santos (2014), entre outros, para discutir a situação, os problemas e desafios relacionados à Educação no Brasil, com uma ênfase na situação da Educação Superior ofertada através da modalidade a Distância. Dessa perspectiva geral, procuramos identificar quais características, problemas e desafios se apresentam no cenário alagoano da Educação Superior e a Distância, pontuando e pormenorizando esse cenário com base na realidade socioeconômica e cultural de Alagoas nos últimos 30 anos.

Procuramos ainda localizar e analisar algumas das experiências atuais sobre o ensino e da formação para o ensino de Filosofia através da EaD. Trazemos nesse ponto as impressões, discussões e resultados de trabalhos publicados e apresentados que versam sobre as dificuldades e sobre a realidade de se ensinar a Filosofia e de se formar em Filosofia por meio da EaD. Além de experiências sobre o trabalho com Filosofia em turmas de não filósofos, ou seja, como é feita a abordagem e o ensino de Filosofia em cursos superiores dos mais variados tipos e modalidades de formação.

Estruturamos e organizamos a seção quarta da seguinte maneira: uma rápida introdução onde rerepresentamos os conceitos elaborados e definimos de forma geral e sucinta o que cada um significa e a amplitude teórica e prática de cada um dentro do estudo. Em seguida, procuramos desenvolver ao longo de três subseções essas definições e conceitos com base nas relações entre a Filosofia e seu ensino no universo da Educação Superior e da EaD a partir de cursos superiores de formação em Filosofia e para não filósofo. Discutimos os problemas e desafios locais para implementação da Filosofia, de seu ensino e da formação para seu ensino, tendo em vista a realidade socioeconômica e cultural brasileira e, em especial, a alagoana. E, concluímos a seção verificando a situação da formação em Filosofia no Brasil, sobretudo para a Educação Superior, identificando os problemas e desafios que esta encontra nas diferentes regiões e condições sociais que o Brasil apresenta, assim como as tentativas de soluções que se apresentam e se organizam pelo país.

No título 5 apresentamos os aportes técnicos que subsidiam o papel, a importância e a presença da Filosofia na Educação brasileira, enfocando na

organização e estruturação dos cursos de graduação superior ofertados nas diversas IES do Brasil, ao nível de bacharelados, licenciaturas e de tecnologia, quer sejam através da modalidade Presencial quanto a Distância.

Buscamos esses aportes técnicos nos marcos legais nacionais, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando esta aponta a importância e o papel da Educação para a sociedade brasileira, ao tempo que identificamos na Carta Magna os primeiros elementos que indicam qual é o papel e a importância da Filosofia na formação educacional e social do cidadão brasileiro.

Da Constituição seguimos para a legislação brasileira sobre a Educação, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB ou LDBEN). Na LDBEN procuramos determinar a atuação da Filosofia, assim como os caminhos para essa atuação nos diferentes níveis e esferas da Educação no Brasil. Nesse ponto, as atenções se voltaram para a constituição e organização da Educação Superior no Brasil e de sua correlação com a EaD.

Além da LDB, outras leis, decretos e normatizações foram acessadas ao longo de todo estudo, não somente na quinta seção, a fim de clarear e apresentar como se define e organiza a Educação Formal no Brasil. Dentre esse conjunto legal acessamos, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação superior no Brasil (DCN), no intuito de verificar e colher as orientações e determinações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e, homologadas e promulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), através das portarias ministeriais, decretos ou, ainda, pelas leis aprovadas pelo Congresso Nacional e sancionadas pela Presidência da República.

Dessas DCN nos atemos àquelas que regulamentam e orientam os cursos superiores na modalidade a Distância ofertados pelo Ifal, através do Sistema UAB. Dessa forma, procuramos conhecer a profundo as Resoluções e Pareceres dos cursos de graduação superiores de Administração Pública, de Tecnologia em Hotelaria, de Formação de Professores para a Educação Básica, de Ciências Biológicas e de Letras, que regimentam os cursos de bacharelado, tecnológicos e de licenciatura dessas formações em destaque.

No caso dos cursos superiores de tecnologia, além das DCN é obrigatório tomar posse e conhecer o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) que discorre sobre a definição, organização e estruturação das

especificidades dos eixos de formação tecnológica e dos cursos superiores de tecnologia. Esse catálogo, sua manutenção e atualização, está associado a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), mantida e organizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), como uma espécie de indicador nacional do desenvolvimento das ocupações existentes no Brasil, a fim de melhorar a adequação entre a formação acadêmica e vida profissional dos futuros egressos de quaisquer cursos de formação Superior no país.

De posse e conhecimento desse marcos, identificamos a relação entre a Filosofia, e seu ensino com essas formações, ao tempo que verificamos, também, o papel, a importância e a forma como a Filosofia se faz presente na estrutura curricular desses cursos, especialmente, se ela está caracterizada enquanto disciplina obrigatória ou não, o eixo de formação que está vinculada e as condições básicas que obrigam ou não sua inclusão nas matrizes curriculares desses cursos.

Identificamos, também, as mudanças que ocorreram em alguns desses marcos ao longo dos últimos 17 anos, com isso, comparamos o que se alterou de uma normatização para a outra com o intuito de determinar como a Filosofia e seu ensino foram sendo afetados ao longo dessas revisões, atualizações, correções e alterações nas DCN, mesmo que tais mudanças não atinjam o corpo dos cursos que estudamos, devido à abrangência desses marcos ou pelo fato de não ocorrerem durante o período que estudamos e desenvolvemos a pesquisa.

Para apresentar esse conteúdo, estruturamos a quinta seção em cinco subseções, nas quais a primeira apresenta a relação geral entre os marcos legais nacionais e a Filosofia para explicar sua importância e papel na Educação Nacional. E, da segunda subseção em diante, postulamos a relação e situação da Filosofia dentro das DCN e normatizações complementares que apontamos.

Apropriados dos conhecimentos teóricos e técnicos necessários para analisar o ensino e a relação da Filosofia com os cursos superiores de graduação na modalidade a Distância ofertados pelo Ifal, constituímos uma sexta seção, a fim de expor os dados coletados e as análises realizadas sobre os cursos superiores de Administração Pública, de Tecnologia em Hotelaria, e, das licenciatura em Ciências Biológicas e em Letras/Português.

Nesta sexta seção, apontamos, então, dois caminhos para explicar e apresentar os dados coletados e as análises realizadas em cada um dos cursos. O

primeiro caminho foi a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), com o foco em localizar a presença da Filosofia e de seu ensino no curso; como se constitui a relação entre a Filosofia e as formações estudadas no âmbito da realidade de Alagoas, frente às localidades de suas ofertas; como se dá a presença nas matrizes e nos ordenamentos curriculares dos cursos, com relação às cargas horárias, aos momentos de suas apresentações nos quadros de disciplinas das matrizes dos cursos, distribuição das cargas horárias ao longo dos períodos/módulos de suas ofertas, são alguns dos pontos abordados; quais são os conteúdos propostos nas sínteses das ementas das disciplinas por curso, se apresentam correlações com as formações em que são ofertados, quais os referenciais teóricos apontados para a concepção das disciplinas, se esses referenciais estão atualizados e conectados com as formações ofertadas.

No segundo ponto abordamos o desenvolvimento das disciplinas a partir da constituição e análise dos polos, dos docentes envolvidos, dos planos de disciplinas e do AVA. Sobre os polos apresentamos, de forma rápida, um resumo do cenário socioeconômico, cultural e educacional de cada localidade, focando na realidade da Educação em cada região, com base nos dados disponibilizados nos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/Mec), disponíveis nos sítios digitais das respectivas instituições.

Em conjunto com esses dados, consultamos os *curriculuns lattés* dos docentes que atuaram, na função de professor-formador, uma vez que tais docentes são os responsáveis pela confecção, estruturação e organização dos planos e páginas das disciplinas no AVA, além de serem corresponsáveis, junto com os tutores, pela execução das disciplinas e pela avaliação geral dos estudantes. Assim, analisamos as informações postadas nos *lattés* procurando identificar a formação inicial e continuada de cada docente, como elas se relacionam com a Filosofia e seu ensino; se possuíam formação para atuarem com EaD, anterior ao ingresso no Sistema UAB, gerido pelo Ifal; se possuíam experiência com o ensino de Filosofia, antes do Ifal, se possuíam desde quando ou quando ocorreu; qual tipo de experiência com ensino já tiveram, se atuaram ou atuam com a Educação Superior antes do Ifal, e, com a EaD antes da UAB; as suas linhas de pesquisas e suas produções, a fim de identificar seus referenciais teóricos e pedagógicos.

Analisada a situação dos docentes, avançamos sobre os planos de disciplinas, a fim de identificar, primeiro, se existiam e se estavam disponíveis a todos os estudantes e membros das equipes de condução das disciplinas e de gestão dos cursos; buscamos averiguar o rol de conteúdos propostos e se atendiam o que propunham as ementas das disciplinas contidas nos PPC; as metodologias de ensino aplicadas em cada disciplina, por turma/curso/professor, em conjunto com o cronograma de organização/distribuição dos conteúdos e atividades ao longo das semanas; os processos e ferramentas avaliativas propostas, analisando a adequação desses às metodologias aplicadas em cada turma/curso; e, as referências indicadas, quanto a atualização e correlação delas com os cursos de formação estudados.

No AVA verificamos se a estrutura e organização propostas atendiam as necessidades das disciplinas, se os materiais didáticos, as ferramentas de avaliação e de interação/colaboração lá apresentados atendiam as propostas dos planos de disciplinas, quando havia tais planos, ou se procuram apresentar a Filosofia, sua relação, seu papel e importância para os cursos em que estavam sendo aplicadas. Se na prática as metodologias de ensino propostas estavam sendo executadas e se estavam de acordo com os modelos e estruturas que averiguamos ao longo de análise dos aportes teóricos estudados.

Buscamos também, ao longo do levantamento dos dados e da análise desses, identificar os principais problemas e desafios que se encontram presentes no processo de ensino de Filosofia e de suas variantes nos cursos superiores de formação de não filósofos, através da modalidade a Distância, ofertados pelo Ifal. Para tanto, nos detemos sobre três perspectivas de análise: a primeira do ponto de vista do discente, levando em conta o histórico de participação, de notas e de condições locais relacionadas à Educação Básica e ao acesso ao Ensino Superior.

Quanto a docentes, levamos em consideração a formação inicial e continuada deles, a capacitação dos mesmos para atuarem no Ensino Superior e na EaD, a prática prévia desses junto ao Ensino Superior e a EaD, o domínio e a prática dos mesmos sobre o universo da Filosofia e do seu ensino, e, a presença e interação dos mesmos no AVA, através das páginas das disciplinas.

E, por fim, nos atemos sobre a dificuldades de formação em Filosofia e para seu ensino, tendo em vista, as necessidades e a disponibilidade dos docentes em

procurar tais formações ou das IES instaladas em Alagoas de ofertarem cursos voltados para formação e o ensino de Filosofia em cursos superiores, quer sejam Presenciais ou EaD. Além da necessidade de cursos de aperfeiçoamento ou capacitação em metodologias de ensino com TIC, a fim de auxiliar e de melhorar a qualidade da atuação docente nos cursos/disciplinas ofertados na modalidade a Distância.

A sexta seção está organizada ao longo de seis subseções, sendo a primeira uma introdução e explanação do que será abordado nas subseções seguintes, explicando a organização das ideias, a metodologia de análise e apresentação dos dados. Da segunda subseção a quarta subseção estão apresentadas as análises realizadas sobre cada um dos cursos, estando postas cada uma dessas subseções em duas partes, onde uma parte será dedicada ao estudo dos PPC de cada formação, e, a outra ao estudo e exposição das disciplinas a partir dos polos onde elas foram aplicadas e se desenvolveram, dos docentes envolvidos, dos planos de disciplinas e do AVA. E, na última subseção apresentamos os problemas e os desafios locais encontrados para o desenvolvimento da disciplina de Filosofia e suas variantes nos cursos superiores a Distância ofertados pelo Ifal.

Nossa última seção trata de apresentar as considerações finais deste estudo, partindo de uma recapitulação geral das ideias, conceitos, problemas, situação e realidade estudados ao longo deste estudo. Revisitamos os principais tópicos visando preparar uma apresentação do resultado final da pesquisa, deixando claro que os objetivos traçados, ainda na fase de elaboração da mesma, foram atendidos e explicitados ao longo do texto.

Neste ponto de nosso estudo procuramos elencar possíveis soluções para superar os problemas e desafios que foram encontrados e descritos no desenrolar deste estudo. Com isso, concluímos nossa apresentação sobre este estudo, ressaltando mais uma vez que esta pesquisa é uma mínima contribuição para o desenvolvimento da Filosofia e de seu ensino no âmbito da Educação brasileira, mas acreditamos que se tornará um importante marco no conjunto da História da Educação em Alagoas.

Desejamos, assim, a todos uma excelente leitura e boas críticas!

2 O ENSINO DE FILOSOFIA, DISCIPLINAS FILOSÓFICAS E A EAD EM ALAGOAS: DEFININDO CAMINHOS DE UM PERCURSO METODOLÓGICO

Em todo processo de pesquisa, a procura por um modelo metodológico é um desafio ao pesquisador, e neste trabalho, essa máxima se mostrou real, devido a uma série de fatores que acarretaram, por diversas vezes, mudanças no itinerário tanto da pesquisa em si como do construto intelectual que se produzia.

Assim, esta seção se dedicará a apresentar o caminho da pesquisa, desde a definição e o porquê da escolha do tema, passando pela constituição dos problemas que embasaram o trabalho, pela escolha do campo e objetos de estudo, pelo encontro com as teorias e ideias que fundamentam e embasam as discussões e resultados obtidos após a coleta e análise dos dados necessários junto ao campo e objetos estudados.

2.1 Encontrando os caminhos metodológicos (I): justificativas e problematização do tema

Como todo processo de pesquisa, esta também se iniciou a partir de questionamentos e curiosidades do autor, ainda enquanto estudante da graduação, acerca do ensino de Filosofia direcionado ao nível Superior. Questões do tipo: qual o papel da Filosofia para a formação de nível Superior? Como se desenvolve o ensino de Filosofia para não filósofos? E a aprendizagem, até que ponto ocorre e como se desenrola?

Estas questões, muito anteriores ao início desta pesquisa, que em geral, estão no cerne de todo o processo de ensino e de aprendizagem em Filosofia, seja de qual nível for, foram apenas o estopim de uma curiosidade acerca do trabalho com o Ensino Superior, que foi se desenvolvendo ainda mais após incursões do mesmo nesse nível de ensino.

Em três anos, atuando como professor junto ao nível Superior, além do desenvolvimento das práticas de ensino para atuar na modalidade Presencial, houve contato com o chamado, à época, Ensino a Distância, o que estimulou novas dúvidas e curiosidades acerca do papel da Filosofia e de como o ensino de Filosofia deveria transcorrer em uma modalidade de ensino em que não há o contato direto

entre professor e estudante, elemento considerado importante por diversos estudiosos do processo de ensino e aprendizagem de Filosofia, quer seja para a Educação Básica quanto para a Educação Superior, como Lorieri (2010) e Gelamo (2009).

Diante dessa nova situação, uma vez que a regulamentação, reconhecimento e intensificação de cursos de graduação integralmente a Distância fora tão recente no Brasil, ficaram mais dúvidas sobre como fazer acontecer o ensino e aprendizagem filosófica, além do qual é o papel da Filosofia nessa nova realidade de mundo que a Educação a Distância estava proporcionando, e, se o que estava sendo passado nas disciplinas entendidas como filosóficas, da forma como estava sendo transmitida, atingia às expectativas e necessidades desses cursos que se apresentavam nessa modalidade ainda tão nova para a realidade educacional brasileira.

Essas e outras curiosidades formaram as bases e o estímulo para se querer discutir a temática posta neste estudo, que é a da relação entre o ensino de Filosofia, enquanto disciplina comum às formações de nível Superior, com os diversos cursos de graduação superior que se apresentam na modalidade a Distância.

Ainda ao longo da estruturação desta pesquisa ficava claro que estudar o ensino de Filosofia num universo tão amplo de cursos e de instituições que ofertam a modalidade EaD seria uma tarefa impossível de se realizar e concluir num espaço de tempo tão curto que é o de um curso de mestrado. Assim, para que esse estudo pudesse efetivamente ocorrer, se fez necessário fazer um recorte localizando o objeto de estudo, que são as disciplinas de Filosofia e suas variantes, num espaço que fosse de fácil acesso e de campo limitado. Dessa forma, escolheu-se como campo de trabalho uma das Ifes que existem no estado de Alagoas, mais especificamente os cursos de graduação EaD que são oferecidos através do Sistema UAB pelo Ifal.

A opção pelo referido campo de estudo e dos objetos que foram analisados se deu por três razões principais: a primeira era o conhecimento prévio do autor acerca das práticas pedagógicas do Ifal, após atuar como professor-tutor do quadro do Depead, atual Diread/Ifal, conhecendo assim os currículos dos cursos de graduação a Distância por eles ofertados, no que compete à disciplina de Filosofia e suas variantes, ou seja, conhecimento prévio do AVA *Moodle* utilizado pelo Ifal para

efetivar a oferta dos cursos/disciplinas e dos conteúdos e metodologias utilizados nas disciplinas objetos desta pesquisa, assim como conhecimento da extensão do número de cursos de graduação que o Ifal dispõe, da formação dos docentes que lá atuam no ensino de Filosofia via EaD e da realidade dos estudantes atendidos pela instituição, além de outras informações que foram necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

A segunda, foi a própria limitação da oferta de cursos de graduação superior no formato EaD. O Ifal é uma das Ifes situadas em Alagoas associadas ao Sistema UAB do MEC, oferecendo virtualmente e em conjunto com diversos polos Presenciais localizados nos estados de Alagoas e da Bahia, quatro cursos de graduação superior na modalidade EaD, sendo duas licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras/Português; um bacharelado – em Administração Pública; e, um superior de tecnologia em Hotelaria.

Apresentando nos currículos desses cursos a existência de apenas quatro disciplinas, sendo duas ligadas às licenciaturas; uma ao bacharelado; e, a última ao tecnológico, relacionadas diretamente ao ensino de Filosofia e presentes nos períodos iniciais dos mesmos, que são: Filosofia e Bases Histórico-filosóficas da Educação para as licenciaturas; Filosofia e Ética para Administração Pública; e Fundamentos Sócio-Filosóficos para Hotelaria.

E, por fim, o fator tempo de existência da oferta dos cursos de graduação superior na modalidade EaD pelo Ifal. Como vimos, a EaD, enquanto modalidade Formal a ser ofertada para formação de nível Superior, é muito recente no Brasil e nas Ifes mais ainda. Enquanto nas IES privadas se encontram registros de oferta de cursos de graduação a Distância, concomitantes a aprovação do Decreto-Lei n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da LDB e formaliza a possibilidade da oferta de cursos de graduação superior integralmente em formato EaD, somente em 2002 é que as Ifes no estado de Alagoas tem sua primeira oferta de um curso de graduação integralmente no formato EaD, o curso de Pedagogia EaD, ofertado através do Nead/Cedu/Ufal, conforme aponta Mercado (2007a). Contudo, a institucionalização tanto na Ufal quanto no Ifal ocorre apenas no ano de 2006 com a criação e implantação do Sistema UAB, sendo que somente no final de 2007 o Ifal concretiza seu processo de implantação da EaD, através da UAB,

quando se institui a primeira oferta do curso de graduação superior tecnológica em Hotelaria, com a turma de Mata de São João/BA.

Assim, devido, também, a esse curto tempo de existência da oferta regular de cursos de graduação na modalidade EaD, iniciado há apenas 10 anos, que adotamos o Ifal como campo de estudo e as disciplinas de Filosofia e suas variantes de seus cursos de graduação Superior a Distância como objetos de estudo e amostras para análise e discussões para este trabalho.

Com base na curiosidade do autor e do levantamento prévio da história e situação da Educação Superior no Brasil, da situação do ensino de Filosofia na Educação Superior, quer seja na modalidade Presencial ou via EaD nas últimas décadas e do levantamento histórico da EaD no mundo e no Brasil, em especial no estado de Alagoas, ficaram instituídas para o desenvolvimento e embasamento da pesquisa, três questionamentos centrais, creditados também como as guias iniciais para este estudo, que foram: 1. Porque é, aparentemente, tão difícil ensinar Filosofia e atender as expectativas dos cursos de graduação e dos alunos? 2. Quais seriam os grandes entraves para o desenvolvimento da disciplina Filosofia, quebrando assim os paradigmas existentes a ela, principalmente, no tocante a EaD? 3. O que pode ser feito para se qualificar e melhorar o processo de formação dos docentes para o ensino de Filosofia, no que compete à questão da Educação a Distância, especificamente, e, para o desenvolvimento da compreensão dos estudantes quanto ao conteúdo e ao papel das disciplinas filosóficas para sua formação social, acadêmica e profissional futura?

Estas questões serviram como fios condutores da pesquisa, uma vez que atenderam às primeiras expectativas do tema, trazendo em si a necessidade de uma busca por dados capazes de explicar as razões para as dificuldades de se desenvolver um ensino da Filosofia com qualidade nos cursos de graduação superior na modalidade EaD das Ifes de Alagoas e que ainda atendessem às necessidades desses mesmos cursos no que compete a formação de seus estudantes.

Com estes questionamentos guiando o construto desta pesquisa, também se buscou, com as respostas encontradas, auxiliar o estudo de propostas de ações de melhorias para as práticas da EaD nas Ifes alagoanas, além é claro, de atuar na composição de ideias para a melhoria também da formação e qualificação dos

profissionais da Educação ligados ao ensino de Filosofia para atuarem nos espaços da EaD, e, podendo-se por consequência, pensar na possibilidade de aplicação dessas melhorias, após as necessárias adequações, também na formação dos docentes que atuam junto ao ensino de outras disciplinas das áreas de humanas e de Educação, que estão muito ligadas à evolução dos indivíduos em si e de um modo geral ao desenvolvimento dos conhecimentos, da Cultura, da Educação e da Sociedade, em especial, no estado de Alagoas.

Destaca-se que, uma vez que não se tem muitos estudos que ressaltem, especificamente, a questão do ensino da Filosofia, enquanto disciplina e suas variantes na Educação Superior no Brasil, da mesma forma que acontece na EaD, encontra-se aí um nicho de pesquisa e trabalho em aberto para outros problemas, questões e dúvidas tanto da ordem metodológica, quanto no que compete a currículo dos cursos de graduação, como a formação de docentes voltados a esse nível e seus métodos.

E quando se trata das questões que envolvem essa temática no estado de Alagoas, seja em que nível educacional for, esses espaços de pesquisa tornam-se ainda maiores, devido à limitação de informações e de ações existentes, sendo essas ações, em geral, dependentes diretamente das atuações das Ifes instaladas no estado, que se apresentam como centros de vanguarda e referência estaduais nas pesquisas e estudos que competem a formação profissional e cultural da sociedade alagoana mediante a Educação Superior e em especial a modalidade a Distância.

Dessa forma justificamos a necessidade e o emprego do tempo gasto neste trabalho, uma vez que o intuito do mesmo é colaborar com esses estudos e com a formação intelectual e social da população alagoana.

2.2 Encontrando os caminhos metodológicos (II): os métodos e metodologias empregadas

Ao se trabalhar com ideais científicos se faz necessário ao pesquisador, antes de tudo, tomar para si uma definição que explique o que venha ser a pesquisa segundo sua visão de mundo e de ciência, assim como de acordo com o itinerário acadêmico adotado, e, em relação aos objetos, objetivos e realidades na qual estes estão inseridos e que deverão ser estudados. Assim, com base nessa ideia toma-se

então emprestado a visão de Minayo (1993 apud SILVA; MENEZES, 2005, p. 19), acerca do que a pesquisa pode ser considerada:

[...] [como uma] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Na concepção do itinerário de trabalho de nosso estudo, a partir dessa tomada conceitual do que é uma pesquisa, optamos por utilizar um modelo de trabalho que congregasse em si características de uma pesquisa de ordem qualitativa, em relação ao trato dos problemas propostos; de natureza aplicada em relação à natureza e ao fim deste trabalho, tomando por base para isso o caráter local e particular do campo de estudo analisado, além de procurar “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20); e, de caráter explicativa, no trato dos objetivos elencados ainda no processo de construção da pesquisa.

A estruturação de uma pesquisa que congregou em si todas essas condições se deu graças aos objetos e aos objetivos de estudos instituídos no início dessa empreitada, uma vez que esses demonstraram serem mais compatíveis com modelos de pesquisa que se mostram qualitativos, explicativos e aplicáveis, visto a natureza das situações sociais, culturais e históricas dos problemas levantados antes e durante a realização da pesquisa, e, por terem se tratado de seres e ações que requeriam um olhar acima de tudo social e humanizado, no que compete a análise das informações e dados coletados ao longo da jornada.

Os dados e informações coletados e analisados ao longo do estudo não apresentam preocupações com questões estatísticas ou que viessem a ser necessariamente mensurados de modo numérico, ou, ainda, demonstrados e comprovados por dados cabíveis a demonstração experimental ou através de fórmulas, equações ou gráficos que por ventura precisassem estar envolvidos.

Tendo como base essa visão de trabalho e considerando os procedimentos técnicos cabíveis em virtude de inúmeros fatores, como: tempo para o desenvolvimento da pesquisa, acesso às informações e aos dados necessários para fundamentarem este trabalho, e que atendessem as demandas do modelo de

pesquisa adotado, optou-se pelo uso dos formatos conjuntos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de conteúdo.

As duas primeiras técnicas permitiram o acesso a uma série de informações que ajudaram a compreender e interpretar a realidade que fundamenta o cerne da pesquisa, assim como contribuíram, também, com os caminhos para se acessar os dados em diversas fontes de pesquisa utilizadas, como: artigos científicos, documentos institucionais, legislações, obras técnicas etc. Essas fontes conduziram ao encontro de diversos autores e textos que, em conjunto com os textos que fundamentaram o início da pesquisa, constituíram o arcabouço teórico deste trabalho.

Neste estudo, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental, não atuaram como meros processos complementares à pesquisa, mas como metodologias principais, uma vez que, tanto o início quanto o desenvolvimento do estudo se deram exclusivamente através da leitura de textos e documentos ora adquiridos por meio da grande rede, em *sítes* como os do MEC e do Ifal, em páginas de entidades como Anped, Anfope, ou de eventos dedicados a temas da Educação, EaD e Filosofia e seu ensino; e, ora por meio de consultas a bibliotecas e arquivos físicos e digitais, além de sistemas de informação presentes apenas nos espaços físicos do campo de estudo, perfazendo-se assim extremamente necessário o domínio e conhecimento prévio das estruturas e do funcionamento desses tipos de formas de pesquisa.

Para o desenvolvimento da análise, compreensão e interpretação dos dados e informações coletadas, a metodologia empregada foi a da análise de conteúdo, graças à permissibilidade de ação que essa metodologia carrega e passa para o pesquisador, como apontam Gil (2008), Carregnato e Mutti (2006), e, Rocha e Deusdará (2005). No entanto, os mesmos autores transparecem que essa permissibilidade vem acompanhada de uma grande exigência e rigor do método de pesquisa a ser adotado para o trabalho fruto da pesquisa.

Ao utilizarmos a análise de conteúdo focamos em seu aspecto qualitativo, que utiliza como objetos de estudo toda forma de comunicação textual ou verbal, procurando o significado da mensagem com base na realidade social, cultural e histórica em que foram postos em prática. Organizando nosso estudo na temática do ensino de Filosofia para Educação Superior através da modalidade EaD, buscamos identificar o significado dos textos abordados elencando as seguintes categorias:

referenciais teóricos, que fundamentaram os conceitos e ideias elaborados em nosso estudo, além de discutirem e interpretem os marcos legais e suas aplicabilidades de acordo com a realidade social e histórica da Educação no Brasil; marcos legais, que orientam e organizam a formação e estruturação da Educação Superior no Brasil, servindo de aporte técnico para compreensão do papel da Filosofia na Educação Superior, e, por fim os marcos locais, que nos serviram de objetos de análise, como os PPC e as páginas das disciplinas contidas no AVA *Moodle* gerido pelo Ifal.

Por meio de observações individuais sobre essas categorias definidas como objetos de análise, no caso os textos, documentos e elementos relacionados às disciplinas de Filosofia contidas nos cursos de graduação superior da modalidade EaD ofertados pelo Ifal, com o objetivo de entender além do papel da Filosofia e do seu ensino para a Educação Superior através da modalidade EaD, como esse ensino ocorre, quais são os problemas e dificuldades encontradas, e, o que se pode fazer para melhorá-lo tendo como base a realidade social, cultural e histórica de Alagoas, que adotamos a abordagem indutiva-constructiva em nossa metodologia de análise de conteúdo.

Assim, através dessa abordagem, analisamos, primeiro, os referenciais teóricos em busca dos fundamentos para estabelecer o conceito de Filosofia, do que vem a ser ensiná-la, do papel da Filosofia na formação dos estudantes dos cursos superiores, e do que se espera que ela proporcione no âmbito da Educação Superior. Nos marcos legais nacionais, que versam sobre a Educação e os cursos de graduação superior – a Constituição de 1988, a LDB e as DCN, a obrigatoriedade ou facultatividade da disciplina Filosofia ou suas variantes; identificando em que âmbito/eixo da formação o ensino de Filosofia precisa se fazer presente; e, identificar o papel e a função da Filosofia e do seu ensino nas formações em análise.

Em seguida, analisamos os instrumentos locais que estruturam e organizam os cursos superiores na modalidade a Distância ofertados pelo Ifal, no caso, os PPC em conjunto com os elementos que definem e executam as disciplinas dos cursos, são eles: o perfil dos docentes, os planos de disciplinas e finalmente as páginas das disciplinas no AVA.

Nos PPC centramos nossas buscas em verificar a existência da disciplina Filosofia ou de suas variantes, e se são disciplinas obrigatórias ou facultativas dos

currículos dos cursos; identificar em que eixo de formação o ensino de Filosofia precisa se fazer presente de acordo com cada curso; identificar o papel, a função e o objetivo da Filosofia e do seu ensino nas formações em análise; verificar se há coerência e clareza na definição da disciplina em relação às DCN; verificar se os conteúdos e bibliografias propostos estão de acordo com os perfis dos cursos e se estão atualizados.

Sobre os perfis dos docentes, visamos identificar a formação inicial e continuada deles; verificar se possuem cursos complementares direcionados ao trabalho com EaD, quando ocorreu, e fornecedora do curso, além do ofertado pela Diread/Ifal; verificar se possuem experiência com Ensino Superior, de quanto tempo, em que tipo de IES e quais disciplinas ministradas; verificar se possuem experiência com ensino de Filosofia em geral, de quanto tempo, a qual nível de formação e em qual tipo de instituição de ensino, se pública ou privada; especificar se teve alguma experiência com ensino de Filosofia para a Educação Superior anterior ao Ifal ou dentro do mesmo, na modalidade Presencial; verificar se possuem experiência com Ensino Superior via EaD, de quanto tempo, em que tipo de IES e quais disciplinas ministradas, anteriores ao ingresso deles no Programa UAB pelo Ifal; e, verificar se possuem experiência com ensino de Filosofia via EaD, de quanto tempo, a qual nível de formação e em qual tipo de instituição de ensino, especificando se teve alguma experiência com ensino de Filosofia via EaD para a Educação Superior, anterior ao Ifal.

Nos planos de disciplina, nos atemos a identificar se há clareza e coerência entre o papel, a função e o objetivo da Filosofia e do seu ensino definido pelo docente e o proposto para a disciplina nos PPC; Identificar as linhas metodológicas de ensino e de abordagem da Filosofia; verificar se os processos e ferramentas avaliativas propostas estão coerentes com o processo de ensino de Filosofia ao conteúdo proposto no PPC e na construção dos AVA; e, verificar se houve adequações nos conteúdos e bibliografias postos para a disciplina frente ao proposto no PPC, de acordo com o perfil do curso e se estão atualizados.

E, por fim, no AVA, procuramos analisar e avaliar se as páginas das disciplinas estão de acordo com os planos de disciplinas e PPC, e a especificidade das ações frente à turma, se houve adequações ou não à realidade social e cultural do polo; identificar as linhas e métodos de abordagem dos conteúdos e bibliografias

de acordo com o plano de disciplina e o PPC, no sentido da metodologia e da avaliação: se será um modelo discursivo, dialético, colaborativo, entre outros, focado na transmissão dos conteúdos, através da estruturação desses em temas ou problemas ou na concepção histórica da Filosofia e da formação ao qual está ligado, e se seguirá alguma linha filosófica (ideológica) clara como a marxista, a hegeliana, a clássica, a kantiana entre outras.

Analisar os materiais didáticos, identificando-os quanto à ideia de material principal e complementar, de acordo com o plano de disciplina e o PPC, quanto à autoria – se autoral ou de terceiros, e quanto aos formatos adotados, se texto, áudio, vídeo, outros; analisar e avaliar as ferramentas avaliativas aplicadas, de acordo com o plano de disciplina e o PPC, quanto ao formato – coletivas ou individuais; quanto aos tipos – objetiva, subjetivas e mistas; quanto as ferramentas de apresentação – fórum, *wikis*, questionários, produção textual, outros; se atendem as necessidades do conteúdo, se de fixação ou para notação; e, quanto à adequação ou não para cada turma.

Além de identificar, analisar e avaliar os processos de interação: se há interação – plena ou parcial, através de quais ferramentas – fóruns, *wikis*, *chats*, mensagens nos AVA ou de correio eletrônico, quais os objetivos desses processos são específicos a uma atividade ou conteúdo ou se excedem essas situações, identificar os agentes iniciais – se docente, tutores ou estudantes; e, verificar se houve reclamações sobre a disciplina, se sim, quais foram e por que ocorreram.

Assim, as informações, como: conceitos, teorias e definições, coletadas das obras de referência, dos artigos, das legislações e documentos consultados foram cruzadas com os dados coletados junto aos elementos das disciplinas e dos AVA analisados, como: materiais didáticos, atividades, avaliações e discussões acadêmicas neles dispostas, a fim de explicitar, primeiramente, a necessidade de uma revisão do currículo da Filosofia para o Ensino Superior e formação de não filósofos, a necessidade de um redimensionamento do papel da Filosofia para os cursos de graduação de nível Superior através da modalidade EaD, a necessidade de melhoria na formação dos docentes que assumem o comando dessas disciplinas, tendo como enfoque a questão do ensino da Filosofia para não filósofos e a da capacitação do docente para o Ensino a Distância através do uso das TIC.

Este estudo desenvolveu-se, também, em conjunto com a aplicação do método dialético de pesquisa científica, que segundo Silva e Menezes (2005, p. 27):

Fundamenta-se na dialética proposta por Hegel, na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. Empregado em pesquisa qualitativa.

Partindo dessa premissa, consideramos o uso do método dialético de pesquisa científica, uma vez que a pesquisa levou em consideração as leituras, análises, compreensões e interpretações dos textos, informações e dados coletados e trabalhados a partir da dinâmica social e das realidades de mundo existentes para a realização das atividades de ensino de Filosofia através da EaD nas mais diversas condições e contextos sociais, políticos, econômicos presentes no universo do Ifal e do estado de Alagoas, como preconizam as definições acerca do método dialético de pesquisa, propostas por Gil (2008), Lakatos e Marconi (2003), e Silva e Menezes (2005).

2.3 Encontrando os caminhos metodológicos (III): fundamentos teóricos, conceitos e definições

Levando-se em consideração a realidade dos dias atuais em que a informação é mais rápida que a compreensão que se tem da mesma, diversificar os métodos de ensino e aprendizagem se faz como algo fundamental a qualquer processo educativo. Assim, procurar compreender e tentar responder as questões que envolvem a Educação Superior no Brasil, em especial, as voltadas às questões da EaD no cenário das Ifes instaladas em Alagoas se tornam uma prerrogativa mais que necessária aos profissionais que atuam nesse ambiente de formação, frente à dura realidade das situações econômicas, políticas, sociais e educacionais que a sociedade alagoana enfrenta.

Com base nesse contexto, na fundamentação histórica anteriormente apresentada e no intuito de fundamentar e auxiliar a compreensão das conclusões obtidas pela pesquisa que embasa este trabalho, que se faz necessário a definição e conceituação prévia dos elementos, ideias e teorias que formaram o arcabouço teórico deste construto acadêmico, que são: Educação Superior; ensino de Filosofia enquanto disciplina e suas variantes para não filósofos; Educação a Distância.

Entende-se por Educação Superior todo construto e conjuntos de conhecimentos, saberes, competências, habilidades e técnicas inerentes ao aprendizado e à prática de uma ciência, arte ou ofício especializado, além de “uma dimensão reflexiva” (CARNEIRO, 2012, p. 346) capaz de levar os indivíduos a “constituição da consciência crítica e da cidadania reflexiva” (CARNEIRO, 2012, p. 346).

Com essa visão acerca do que é a Educação Superior, é possível deferir que se trata de um processo pelo qual os indivíduos buscam e se comprometem com o desenvolvimento humano frente às relações sociais, culturais, científicas e com o trabalho. Trabalho este que não deve ser confundido e limitado à ideia de empregabilidade, mesmo sendo esses conceitos comuns e complementares um ao outro segundo propõe Carneiro (2012, p. 42), ao introduzir o papel da Educação, em especial a Educação Superior, à luz da LDB.

Outro ponto importante acerca do termo Educação Superior é a caracterização e delimitação de uma dimensão formal, instrumental e metodológica inerente ao processo final da formação cidadã oficialmente regulamentada e estabelecida por um estado e pelo meio social ao qual o indivíduo pertença. Assim, pode-se entender que a Educação Superior marca o último nível de formação que os cidadãos, pertencentes a um determinado estado, terão direito a receber, e, cuja função principal é formar indivíduos aptos ao trabalho, à produção de conhecimentos, cultura, valores e artes, devolvendo ao meio social uma contribuição prática dos saberes e conhecimentos por ele adquiridos e/ou construídos.

O segundo conceito que necessita de uma clareza maior é o de ensino de Filosofia, bem como o desdobramento desse, na ideia de disciplina e do que seriam as suas variantes.

Partindo da visão de pesquisadores dessa temática, tanto os que se dedicam mais as questões da Educação Básica quanto àqueles que voltam seu olhar para o nível Superior, como Lorieri (2010), Gellamo (2009), Favero et al. (2004), Matos (2014), Sousa (2011) e Rodrigo (2009): pode-se definir o ensino de Filosofia como uma ação ou exercício de pensar, refletir, contemplar, analisar, meditar, criticar, discutir, compreender, interpretar, ou qualquer outra ação/exercício dessa linha, a realidade que cerca o(s) indivíduos(s), quer seja essa realidade social, econômica, política, cultural, artística, ambiental e outros, ajudando, apoiando e colaborando

com construção de uma visão de mundo livre, autônoma, independente, sensível – tanto fisicamente quanto emocionalmente falando, e individual de cada sujeito inserido ou não em um determinado meio.

Dessa forma, o ensino de Filosofia será um caminho pelo qual os indivíduos exercitam suas liberdades, autonomia, independência e sensibilidade de forma individual, mesmo que submetidos as regras, culturas, legislações e condições externas do meio que habitam ou sobre o qual pensam. O ensino de Filosofia seria algo além de transmitir informações históricas ou conceituais sobre um determinado tema, período, pensador ou teoria. Deverá ser algo como o proposto pela máxima kantiana sobre o ensino de Filosofia, ou seja, ensinar Filosofia é ensinar a filosofar.

Não é possível ensinar Filosofia sem ter em mente que o ápice da construção filosófica não é a teoria ou o resultado pensado sobre um problema, mas, deve-se ter em mente que é justamente o processo que leva a concepção das dúvidas e questionamentos o ponto culminante do processo de ensino de Filosofia. O ensino de Filosofia, ou ensinar a filosofar, deve ser compreendido como ensinar a duvidar da realidade, a fim de compreendê-la, e assim, poder questioná-la até que novas dúvidas e novas questões venham a ser formadas. É impossível pensar ou conceber uma aula de Filosofia em que o professor não auxilie seus estudantes na produção de dúvidas, problemas e questionamentos, dessa forma, ensinar Filosofia é muito mais uma ação que leve os envolvidos a questionar do que a responder sobre a realidade.

Tomando também as prerrogativas legais para o desenvolvimento do ensino de Filosofia para a Educação Superior, analisando-se os marcos e normativas que regem esse nível de Educação no Brasil, é possível verificar implicitamente a presença inerente da ação/exercício filosófico na Educação brasileira, quando, por exemplo, na leitura de Carneiro (2012, p. 342-352) sobre o Art. 43 da LDB afirma ser uma das finalidades da Educação Superior “a produção de conhecimento e o acesso a ele assumem o papel de bases da consciência crítica e da capacidade de intervenção eficaz, eficiente e relevante das pessoas no contexto social em que vivem”.

Nesse sentido, cabe também à Educação Superior, através das ações e dos exercícios filosóficos, contidos no ensino de Filosofia, possibilitarem aos indivíduos a

construção dessa consciência crítica proposta. E também como afirma Lorieri (2010, p. 53):

Sem a contribuição da Filosofia o desenvolvimento a contento da capacidade de pensar pode não acontecer. A Universidade deve prover esta formação a todos os profissionais que por ela passam, pois que, a educação universitária não pode se restringir apenas à formação científica e técnica e, menos ainda, apenas à preparação técnica dos futuros profissionais que atuarão na sociedade. Até porque nenhum profissional atuará apenas como técnico: ele atuará como cidadão, como alguém que se posiciona politicamente, esteticamente, antropologicamente, epistemologicamente, eticamente.

Com tudo isso, pode-se construir uma compreensão de que o ensino de Filosofia constitui um marco necessário a todo e qualquer estudante universitário, por isso garantindo a ela a condição de “matéria comum do ‘ciclo básico’ da maioria das universidades” (FAVERO et al, 2004, p. 268), ou seja, tornando-a um elemento, de certa forma indispensável, que esteja presente nas concepções das matrizes e que participe ativamente na construção epistêmica e humana dos estudantes.

Essa condição faculta a possibilidade de se denominar ou criar nas matrizes dos cursos de graduação superior, uma disciplina com o nome de Filosofia ou que se remeta a ela, e que na sua práxis estejam presentes as ações e exercícios filosóficos da criticidade, do questionar, do duvidar e outros necessários à formação superior, demonstrados e explicados através de um conjunto de conteúdos, que possuirá objetivos correlatos ao da formação oferecida pelo curso, que terá uma carga horária determinada, e, que apresentará um rol de referências e de bibliografias necessários a sua manutenção, existência e correlação com a formação ofertada pelo curso.

A finalidade dessa disciplina será, conforme aponta Lorieri (2010) ao analisar o papel da Filosofia e de seu ensino na Educação Superior, de apresentar, em primeiro lugar, as bases para a formação do pensamento crítico, necessário à formação superior no trato das questões éticas, antropológicas e epistemológicas necessárias de cada formação. Segundo, caberá também a essa disciplina garantir o caráter humanizador e social do estudante frente à formação técnica e prática ofertada na maior parte das matrizes dos cursos superiores. E, por fim, colaborar com o processo de sistematização, análise e transformação das informações obtidas ao longo da formação e das experiências pessoais em conhecimentos e saberes

individualizados necessários tanto à vida profissional futura quanto para a vida pessoal dos estudantes de cada curso.

Nesse ponto, ao defrontar, com um elemento que se remeta à Filosofia, quer seja, através de suas práticas ou dos campos filosóficos, temas e problemas postos pela ação e pelo exercício filosófico do pensar em conjunto a uma determinada formação acadêmica, constitui-se aí o que é neste trabalho e denominado de disciplinas variantes.

Assim, quando se fala em ensino de Filosofia enquanto disciplina e suas variantes, trata-se de trabalhar as ações e os exercícios filosóficos através do ensino de Filosofia, lá transformada em disciplina, ou de outra disciplina cujo teor de sua matriz dependa inegavelmente dos preceitos e estruturas empregados ao ensino filosófico, como, por exemplo, as disciplinas de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, Filosofia e Ética, e Fundamentos Sócio-filosóficos ofertados pelos cursos EaD do Ifal.

Os conteúdos e denominações dessas disciplinas ofertadas pelos cursos do EaD do Ifal fazem referência não somente à necessidade do uso das práticas filosóficas como também possuem conteúdos pertencentes, e discutem temas e problemas comuns ou próprios do universo da Filosofia.

E para finalizar esta subseção, apresentamos o conceito de EaD que, assim como os outros dois conceitos anteriores, possui diferentes definições e conceitos a depender do autor ou da linha de trabalho que o discuta, situação que influencia nossa pesquisa, uma vez que precisamos adotar uma dessas definições e conceitos, a fim de formalizar nossa própria definição e conceito acerca da EaD.

Em linhas gerais pode-se definir a EaD como:

[...] conjunto de ações de ensino-aprendizagem realizado por discentes, das mais variadas condições, fora, ou não, do espaço físico escolar, feito, em geral, com materiais de ordem auto instrutivo, e, através de diferentes tecnologias da informação e comunicação (AZEVEDO; QUELHAS, 2004, p. 21)

Essa definição geral serve como um mero ponto de partida para construção de um conceito próprio do autor do que venha a ser a EaD, e o primeiro passo é aprofundar essa definição buscando aporte em outros pensadores sobre a EaD, sua realidade e práticas, no Brasil e no mundo, como Moore e Kearsley (2007), Levy (1999), e Borba, Malheiros e Zulatto (2007).

Tanto em Moore e Kearsley (2007), quanto em Borba, Malheiros e Zulatto (2007), o conceito de EaD consiste num entrelaçado sistema de organização e planejamento que envolve os processos de ensino e de aprendizagem, tanto a nível individualizados de ação quanto a condições conjuntas entre os dois, que levam o estudante a produção do conhecimento e a prática da Educação num sentido mais restrito da ação de aprender, ou seja, para ele não há efetivamente Educação quando a ação de aprender não está planejada, organizada e delimitada pelo o quê se quer conhecer.

Além disso, para que seja classificada e chamada de EaD, deverá ocorrer, geralmente, a partir de pontos de ensino e de aprendizagem distintos e distantes, ou seja, deverá haver uma distância física e geográfica real entre professor e estudante. Esse processo será mediado por meio de diversas e distintas TIC, como a internet e a correspondência, por exemplo.

No entanto, em Borba, Malheiros e Zulatto (2007, p. 26), percebe-se que a EaD, além de ser um processo sistematizado e planejado, com existência de uma distância física e geográfica entre os envolvidos e que necessita do apoio das TIC para o seu desenvolvimento, é um processo de produção de conhecimentos e competências de ordem interativa para seus participantes, e que também exige para sua real aplicabilidade e validação da existência da interação plena e constante para que as barreiras impostas pelo preconceito e pela distância sejam superadas e vencidas. Assim, os autores classificam a EaD como um processo de aprendizado, onde a interação é o elemento central para efetiva aquisição de conhecimentos, saberes e competências para todos os envolvidos.

Na visão de Levy (1999, p. 172), a EaD poder ser definida como “uma situação de troca generalizada dos saberes [entre alunos e professores], o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências”. Numa interpretação livre, seria um processo para além do que as estruturas acadêmicas podem oferecer, sendo compreendida como uma assimilação natural dos sujeitos sobre o que lhes é extrínseca e intrinsecamente ofertado, e que altera e pode ser alterado pela aquisição e desenvolvimento das competências, e, que estão ligadas, essencialmente, à realidade que cerca tanto o professor quanto o estudante.

A partir desses conceitos podemos definir a EaD como um processo de interação entre professores e estudantes, produzido a partir de um sistema planejado e organizado de estudos cujo a base seja a troca de saberes, a fim de se construir conhecimentos e competências acadêmicas, sociais, culturais, éticas e outras para os sujeitos da aprendizagem, considerando-se as diferenças espaciais e contextuais de realidade social e ambiental que cada um dos envolvidos apresenta e a disponibilidade de acesso aos meios necessários, as TIC, para realização e efetivação desse processo.

Para concluir nossa apresentação sobre os fundamentos teóricos, conceitos e definições abordados e utilizados em nosso estudo, nos falta agora apresentar as fontes e referências bibliográficas que fundamentaram este trabalho.

Com o auxílio do método de pesquisa bibliográfica realizamos uma seleção e encadeamento de textos e teóricos que nos respaldam quanto à definição e conceitos abordados ao longo de nosso estudo, e com o método de pesquisa documental, pudemos levantar os dados específicos e informações complementares sobre o campo de estudo e as normas que legitimam suas ações e incursões no universo da Educação Superior e da EaD.

É importante destacar ainda que as ideias compreendidas e trabalhadas foram retiradas de obras especializadas e artigos *on-line* com temáticas ligadas aos conceitos de modo individual ou correlatos em parte, uma vez que não existem muitas obras que tratem especificamente sobre o ensino de Filosofia para Educação Superior através da EaD no Brasil ou sobre a formação dos docentes de Filosofia para atuarem no Ensino Superior na modalidade a Distância. Assim, as principais fontes teóricas que embasam a pesquisa e, conseqüentemente, este trabalho foram:

- No âmbito geral de Educação, que consistiu no arcabouço jurídico e nas concepções gerais trabalhadas de Educação Superior, currículo, ensino e aprendizagem, e formação de professores foram utilizadas obras como as de: Carneiro (2012), *LDB fácil*; Oliveira (2009), *(Im)Pertinências da Educação*; Martins e Duarte (2010), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*; e Tardiff (2011), *Saberes docentes e formação profissional*.
- Sobre o contexto do ensino de Filosofia, aplicado tanto à Educação Básica quanto à Educação Superior, vistas às limitações expostas, trabalhamos com

textos de Gelamo (2009), *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade*; Sousa (2011), *Filosofia prática e a prática da Filosofia*; Rodrigo (2009), *Filosofia em sala de aula*; os disponíveis no Caderno CEDES, v. 24, n. 64, de set./dez. de 2004, intitulado *A filosofia e seu ensino* – organizado por Gallo e ; Matos e Costa (2014), *Ensino de Filosofia: questões fundamentais*; Lorieri (2010), *Filosofia e formação no Ensino Superior*.

- Com relação ao universo da EaD, que consistiu no arcabouço jurídico e nas concepções gerais trabalhadas de atuação na Educação Superior, currículo, ensino e aprendizagem, e formação de professores para atuação na EaD, foram utilizados os textos de: Moore e Kearsley (2007), *Educação a Distância, uma visão integrada*; Borba, Malheiros e Zulatto (2007), *Educação a Distância online*; Levy, com obras como *Cibercultura* (1999), e *O que é o virtual?* (1996); Machado, *Educação e ciberespaço*; Valente (1999), *O computador na sociedade do conhecimento*; e os textos escritos e organizados por Mercado, como *Percursos na formação de professores com Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação* (2007), *Indicadores da Educação a Distância no contexto da Universidade Aberta do Brasil em Alagoas: impactos acadêmicos, pedagógicos e socioeconômicos* (2012) e *Dificuldades na Educação a Distância online* (2007), quando referenciando o cenário alagoano da EaD, especificamente.

Além dessas obras elencadas que serviram de bases teóricas à pesquisa e ao entendimento e compreensão do tema e suas problemáticas, outros textos e informações foram captados juntos às bases de dados como Scielo e Periódicos Capes, e, nas páginas do Ministério da Educação, do Inep, do CNE e do Ifal, para a formação e estruturação dos aportes técnicos para análise do campo e objetos pesquisados, assim como para melhor embasar as discussões, temas, conceitos e o próprio arcabouço teórico elaborado e trabalhado.

Postos esses últimos elementos sobre o caminho metodológico deste estudo procuramos encerrar nossa exposição sobre como se desenvolveu a pesquisa em si apresentando, a seguir, o campo de estudo e pesquisa de onde foram extraídos os objetos deste estudo. Assim, será apresentado um pouco do histórico e das ações do Ifal, que tange sua atuação no cenário da Educação Superior e da EaD em Alagoas.

2.4 O Ifal e o Sistema UAB – conhecendo o campo de estudo

O Ifal é uma autarquia do governo federal brasileiro que atua sob a chancela e supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC).

Criado no ano de 2008, a partir do estabelecimento do Art. 5º, Inciso II, da Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, tratando-se de uma instituição de Educação Profissional e Superior que goza de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar equiparada às universidades federais” (IFAL, 2012).

Sua criação deriva da fusão entre os extintos Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet-AL) e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba/AL (EAFS/AL). No entanto, as histórias dessas duas instituições educacionais que formaram o Ifal se mostram centenárias e de grande importância para o estado de Alagoas, uma vez que estão nessas instituições os primórdios da Educação Técnica-Profissionalizante e gratuita para a sociedade alagoana, servindo inclusive premissas para algumas das primeiras IES de Alagoas, além de acarretarem em si um peso histórico, social, cultural, científico e político muito forte ao atual Ifal, enquanto entidade formadora dos jovens alagoanos.

E ainda sobre as origens do Ifal se faz necessário lembrar como as instituições, dos primórdios de sua origem, se estabeleceram, o porquê de suas criações e manutenção pela União, e seus objetivos e papéis.

O antigo Cefet-AL foi criado em 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas e tinha como objetivo oferecer à população do estado de Alagoas uma formação técnica profissionalizante que atendesse às demandas sociais, educacionais e econômicas da época. Nesse período, apesar de haver distinção entre níveis de ensino e de Educação Formal, a criação dessas escolas não considerava esse tipo de organização, uma vez que “tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de 'desafortunadas' à época” (BRASIL, 2011), assim, não havia nesses tipos de instituições uma distinção pedagógica entre os níveis de escolaridade.

A essas escolas cabia garantir desde a formação básica tanto em nível de conhecimentos de formação geral quanto aos saberes e competências necessárias para o desenvolvimento das profissões tidas como urbanas da época, tais como: sapateiros, marceneiros, pedreiros, disponíveis aos estratos sociais mais básicos da sociedade brasileira, em especial a deste estudo: alagoana, comprometida à época somente com plantio da cana-de-açúcar, exploração dos bens naturais locais, como: o sururu, o siri, e o pescado lagunar, e a algumas pequenas lavouras e a criação de animais para subsistência de pequenos grupos.

Com o aprimoramento e desenvolvimento da indústria nacional, com o desenvolvimento urbano e o aumento da população urbana, essas escolas passaram por um processo de aprimoramento garantindo progressivas melhorias em suas estruturas pedagógicas, ao mesmo tempo, que passam a integrar os padrões educacionais formais estabelecidos pelo governo federal. Uma prova disso são as transformações que as escolas sofreram e que demonstraram a preocupação e importância que a União demonstrava tanto com o desenvolvimento econômico do país quanto o científico e o educacional.

As primeiras transformações sofridas elevaram as Escolas de Aprendizes e Artífices à condição de Liceus Industriais, ou seja, nos anos de 1937, com o estabelecimento da Constituição Federal promulgada pelo então presidente Getúlio Vargas, houve a inclusão da ideia de Educação Técnica que trabalhasse “em sintonia com a expansão da indústria, que então passara a se desenvolver mais rapidamente” (BRASIL, 2011).

Em 1942, segundo ainda o Portal Brasil (BRASIL, 2011) e a página do Centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do site do MEC (BRASIL, 2009?), com o estabelecimento da chamada Reforma Capanema, os Liceus Industriais mais uma vez são modificados, tanto de nomenclatura quanto de objetivos, passando a se chamarem de Escolas Industriais e Técnicas (EIT). A partir dessa reforma, as EIT passam a ter objetivo duplo: formar mão de obra básica e especializada para a indústria em geral; e o de formar profissionais capazes de transmitir esses conhecimentos, ou seja, formar seus próprios mestres.

[...] ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis: o curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria; e o curso técnico industrial (BRASIL, 2009?).

Posteriormente, nos anos de 1959, outra mudança ocorre em relação às EIT no âmbito da gestão de recursos, administração e no âmbito pedagógico: elas passam a ser autarquias sob chancelaria e supervisão do Ministério da Educação da época, além da aplicação de uma nova denominação, que seria utilizada até o final dos anos de 1990, a de Escolas Técnicas Federais (ETF).

Na teoria isso significou que as ETF poderiam administrar seus recursos financeiros, patrimoniais e de pessoal de acordo com as necessidades e realidades locais, visando o melhor atendimento, não só da indústria local, mas também da formação social e humana das sociedades em que se encontravam instaladas.

Contudo, na prática, segundo Goldemberg (1993, p. 128-131), o conceito de autarquia não se concretizou plenamente nos âmbitos da gestão e administração de recursos financeiros, patrimoniais e de pessoal, visto que durante muito tempo o pagamento de seus insumos, a aquisição e manutenção de bens de consumo, como: papelaria e material de limpeza, além da contratação e qualificação de pessoal ficaram ainda na dependência da aprovação de seus gastos por parte do MEC podendo ou não ser rejeitados sem motivação ou apreciação devida.

Apenas no âmbito pedagógico foi possível as ETF adquirirem certa autarquia, ainda assim, no que competia a escolha de seus cursos e a forma como o conhecimento nelas ministrados eram passados, sendo que, essa autarquia também era limitada no que competia a estruturação de seus currículos e a oferta de outras ações, além das previstas nos currículos.

Nas ETF competia meramente o ensino, no sentido de reprodução de conhecimentos e saberes necessários a formação profissional. Não caberia aos profissionais o papel de incentivadores da produção de conhecimento ou a formação de pesquisadores para as diversas áreas além daquelas atendidas pelos cursos ofertados ou demandas exigidas do meio social.

Essa situação de engessamento que as ETF apresentava era reflexo dos modelos de Educação propostos pelas legislações e marcos legais que vieram na sistematização da Educação Nacional posterior a 1959 e que perdurou até os anos de 1988 com o estabelecimento da nova Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição Cidadã, que prevê e estabelece uma revisão e transformação da Educação Nacional enquanto sistema, organização, currículos, formações etc.

Em decorrência dessa nova Carta Magna, estabeleceu-se em 1996, a nova LDB, que revisou e readequou a Educação Nacional, em especial a Educação Profissional e Tecnológica, dando uma nova vida, papel e objetivos a essa formação específica.

Contudo, em 1994, através da LF n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, mais uma transformação ocorre no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil: foi a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que, entre outras coisas, em seu Art. 3º determina a transformação das ETF em Centro Federais de Educação Tecnológica (Cefet).

Em suma, isso significou que além das obrigações com a formação técnica de nível Médio que as ETF tinham como prerrogativa básica, enquanto Cefet passariam também a desenvolver, em conjunto, as atividades de Educação Básica de nível Médio e a responsabilizar-se pela Educação Superior, ofertando bacharelados nas áreas das engenharias e de cursos de graduação superiores tecnológicos, seriam obrigados também a desenvolver ações regulares de extensão, além de ser facultados a desenvolver atividades de pesquisa, inovação tecnológica e de pós-graduação a nível *Lato Sensu*, conforme as prerrogativas da LF n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994; do Decreto-Lei n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta as condições estabelecidas pela LF n.º 8.948/94; e, do Decreto-Lei n.º 5.224, de 1º de outubro de 2004, que dispõe sobre a organização dos Cefet e dá outras providências.

Essa nova condição alterou profundamente o papel dos novos Cefet, como o de Alagoas, por exemplo, visto que, até a instituição dessa nova condição, o papel das ETF eram apenas o de oferecer a formação de nível Médio associada a de formar mão de obra especializada para as indústrias urbanas, tendo na composição de seus grupos de professores, em geral, pessoas que não atendiam as prerrogativas de qualificação necessárias para atuarem na Educação Superior, uma vez que muitos de seus professores da formação técnica possuíam apenas formação técnica-profissionalizante oferecida pelas próprias ETF ou pelas instituições formadoras do chamado Sistema S (Senai, Senac, Sest etc), configurando-se assim como possuidores de um diploma de 2º grau técnico ou de 2º grau com mais a certificação técnica necessária e exigida para as atribuições de professor-técnico de uma ETF.

Outra grande parte dos docentes, da chamada formação geral, possuía apenas a titulação de graduados, sendo alguns desses bacharéis sem a devida formação para o ensino – caso comum nas áreas de física, química e matemática em que engenheiros e químicos ensinavam livremente, antes da LDB, sem um título de licenciatura para atuarem na Educação Básica ou de pós-graduação que os apresentassem como aptos à prática do Ensino Superior como determinava a legislação vigente sobre Educação Superior, e posteriormente a própria LDB.

Outro ponto foi a própria confusão no currículo das formações oferecidas por essas instituições, causado por diversas explicações e interpretações cruzadas de quais eram os objetivos dos Cefet, o que quase acarretou num falecimento da chamada Educação Técnica-Profissionalizante no Brasil, como pontuam Nascimento e Quirino (2012, p. 4-8).

Um exemplo disso ocorreu no próprio Cefet-AL, no qual durante quase uma década, desde a sua criação em 1999, até a transformação em Ifal, em 2008, não houve, apesar de na teoria ter havido, a oferta regular da formação técnica de 2º grau integrada, posteriormente denominado curso técnico de nível Médio integrado, o que havia, na prática, era a oferta do 2º grau, posterior nível Médio, da Educação Básica uma vez que muitos de seus estudantes, ao chegarem ao 3º Ano do 2º grau, faziam vestibulares com o intuito de entrarem na Ufal e ao conseguirem solicitavam um certificado de concluinte do 2º grau oferecido pela Cefet-AL como prova de que o aluno tinha concluído a grade curricular prevista para o 2º Grau da Educação Básica e sendo dispensado da conclusão da parte específica de formação técnica da grade.

Além dessa oferta regular de curso técnico integrado, eram ofertados, também, de forma muito acanhada, os cursos técnicos nas modalidades concomitantes e subsequentes, sendo estes últimos mais comuns e regulares que os concomitantes.

Apenas com o estabelecimento da Lei da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a mesma que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias em 2008, é que ocorre a recuperação dos chamados cursos técnicos de nível Médio integrados, antigos cursos técnicos de 2º grau no formato integrado, recuperando, assim, os Institutos Federais seus papéis de formadores de mão de obra especializada para indústria nacional. No entanto, com importantes mudanças atreladas a essa formação, como: fomentar a pesquisa,

a extensão e a produção de novos conhecimentos junto aos adolescentes e jovens que adentram nessas instituições; a oferta regular da Educação Superior sem a limitação da antiga legislação, mas, com a obrigação da oferta de cursos de licenciatura; e, a possibilidade da oferta de pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto à outra instituição formadora do Ifal, a antiga Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS/AL), ela começa a surgir ainda no ano de 1905 com implantação da Estação Agronômica de Alagoas, após a doação das terras da antiga Usina Wanderley à antiga Sociedade de Agricultura Alagoana por parte do governo do estado de Alagoas.

Essa Estação Agronômica foi criada com duas finalidades: a primeira, de ser uma instituição de ensino técnico para as áreas agrícola, pecuarista e algumas profissões urbanas, ou seja, “preparar mão de obra qualificada para o campo, como feitores e administradores de propriedades rurais, além de ministrar cursos de formação de pedreiro, carpinteiro, sapateiro, ferreiro, entre outros” (IFAL, 2015).

Além de ser uma instituição formadora de mão de obra, essa Estação Agronômica tinha o papel de realizar experiências e demonstrações agropecuárias, uma vez que também era uma instituição de pesquisa, além de ser um posto zootécnico, ou seja, nele também eram oferecidos tratamentos médico-veterinários e acompanhamentos para produção e criações de animais da pecuária estadual, desde bovinos, passando por equinos, caprinos, ovinos, suínos e aves em geral.

Assim como ocorreu com a Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas até sua atual denominação como Ifal, a Estação Agronômica passou por diversas transformações, ora movidas para atender às necessidades da sociedade local no tocante aos desenvolvimentos rurais e urbano, ora instituídas pelos marcos legais impostos pelos governos federal e estadual.

A primeira mudança ocorreu em 1911, quando foi transformada em Patronato Agrícola de Alagoas, seguindo alguns dos princípios legais que criaram, em 1909, as Escolas de Artífices e Aprendizes, no entanto, mantendo sua ligação com os marcos legais de origem estadual. Essa mudança na prática não altera o papel ou os objetivos pelos quais se deram a criação tanto da antiga Estação quanto a do então Patronato Agrícola.

Posteriormente, na década de 1930, muda de denominação, passando a ser chamada de Escola de Aprendizado Agrícola de Alagoas, em 1934, e Escola de

Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto, em homenagem ao centenário do nascimento do ex-Presidente da República, e filho ilustre das Alagoas, o Marechal Floriano Vieira Peixoto. Essas mudanças não refletiram em alterações nos campos administrativos ou organizacionais da instituição, contudo, o campo pedagógico sofreu uma forte alteração no tocante às ações de pesquisa e atendimento zootécnico que foram sendo cada vez mais reduzidos, situação que foi aprofundada principalmente na década seguinte.

Nos anos de 1940, à luz da Reforma Capanema, que promoveu uma série de mudanças na Educação brasileira, em especial nos âmbitos da organização escolar e na estruturação dos currículos dos cursos da Educação Básica, do ensino técnico e do nível Superior, que em 1943, a então Escola de Aprendizado Agrícola modifica sua estrutura funcional dividindo suas ações no âmbito de três níveis de escolaridades distintas, passando assim a ofertar cursos do tipo: Básico, que proviam o aprendizado de nível ginásial e além de cursos profissionalizantes voltados tanto à realidade rural quanto urbana; do tipo Rural, proviam o aprendizado de nível colegial e cursos técnico-profissionais voltados à realidade do campo; e o de Adaptação, equivalente aos cursos de mestría ofertados pelas EIT, que visavam a preparação de futuros professores-técnicos para atender à Educação Técnica-Rural.

Na década seguinte, a instituição ganha uma nova nomenclatura, passando a ser chamada de Colégio Agrícola Floriano Peixoto, que na prática refletiu em uma nova estruturação escolar e dos currículos dos cursos por ela ofertados. Essa mudança consistia na perda da oferta dos cursos básicos, tornando-se, assim, uma instituição que ofertaria apenas cursos do chamado nível colegial e de currículo, mantendo apenas os cursos técnico-profissionais rurais, também chamados de Iniciação, e os de Mestría.

A última grande mudança pela qual a instituição passa, antes de ser transformada em Campus do Ifal, no ano de 2008, ocorreu em 1979, quando passou a ofertar o curso de Técnico em Agropecuária em conjunto com os outros já ofertados naquela época por ela. No entanto, essa foi a menor das mudanças naquele ano. À luz da reformas educacionais movidas pelo governo federal, iniciadas no final dos anos 1960 e início dos 1970, houve um processo de federalização de instituições que ofertassem cursos técnicos equivalentes ao recém-instituído 2º Grau da Educação Básica, passando assim o Colégio Agrícola Floriano

Peixoto a fazer parte do que seria a Rede Federal de Educação Técnico-Profissional, passando a ser chamada de Escola Agrotécnica Federal de Satuba/AL.

Essa federalização da EAFS/AL trouxe consigo uma reestruturação de níveis organizacionais, por ser agora uma instituição de ensino federal passou a ser gerida pelo MEC, tendo seu quadro de bens, patrimônios e de pessoal passados para condição de serviços e servidores federais, respondendo, assim, somente aos marcos e normativas legais da União; de gestão interna, dependência exclusivamente de orçamento federal para manutenção de bens, patrimônios e para garantir a permanência dos estudantes oriundos de outras regiões mais distantes e que precisassem permanecer nas dependências da escola para acompanhar as aulas.

E, de níveis pedagógicos, passando a pertencer a uma rede curricular unificada, nacionalmente falando, com isso sendo obrigada a seguir padrões e parâmetros curriculares por vezes distintos da realidade social, econômica, política e cultural da qual se encontrava instalada, e, passa a recuperar parte de suas ações e responsabilidades com o desenvolvimento da pesquisa e das ações de atendimento à população alagoana, reduzidas ou perdidas ao longo das décadas de 1930 a 1960.

Porém uma situação que não se pode negar sobre as instituições elencadas como campos de estudo é que, apesar das mudanças ocorridas ao longo de suas histórias incutirem em uma série de limitações, elas nunca deixaram de atender às demandas e ao chamamento da sociedade alagoana sempre que necessárias, quer sejam ofertando espaços para que seus estudantes permanecessem morando enquanto estudavam e se formavam profissionalmente, quanto formando cidadãos aptos ao trabalho e ao exercício da cidadania, elas garantiram acesso a uma Educação de qualidade e com compromisso a todos os níveis sociais, culturais e econômicos de pessoas deste estado das Alagoas.

Com essa nova formatação, envolvida pela União entre o Cefet-AL e a EAFS/AL, que uma nova organização administrativa, física e de gestão teve de ser considerada e colocada em prática, assim se estrutura o Ifal.

Essa nova estrutura previa desde a expansão da rede de atendimento local de formação técnica e tecnológica, ou seja, a abertura de novos campi físicos, passando por questões como: a organização administrativa do Instituto em todas as suas esferas; a autonomia de gestão dos campi; a construção ou aquisição de novos

espaços físicos dedicados não somente às ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, mas, tendo em vista a nova estrutura administrativa; a atualização e melhoria das estruturas, bens e patrimônios já existentes.

Contudo, foi a partir da Lei Federal n.º 8.948/94, e do Decreto-Lei n.º 2.406/97, anteriores a instituição dos IF, que o ainda Cefet-AL começa, concomitantemente a sua criação em 1999, sua oferta de cursos superiores tecnológicos em sua UED de Marechal Deodoro. A unidade de ensino de Maceió, por volta dos anos de 2004, também começa a ofertar cursos superiores tecnológicos, sendo *Design* seu primeiro curso seguido de Hotelaria e Gestão de Turismo.

Ainda enquanto Cefet-AL, estimulado pelo Decreto-Lei n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui o Sistema UAB, criado em 2005, começa a oferta de cursos de graduação superior tecnológica através da modalidade EaD, com o curso de Hotelaria ofertado no polo de Mata de São João/BA, primeiro polo de EaD operado pelo Ifal, mantido até hoje, fora das fronteiras do estado de Alagoas. Com isso, surge uma nova demanda de formação para os profissionais da rede de Educação Tecnológica, que é a de compreender e dominar o processo de Ensino a Distância, conhecendo as TIC e aprendendo como utilizá-las da melhor maneira possível para efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, somente após a efetiva criação dos IF, entre 2008-2009, e puxado pelas obrigações legais dos marcos legislatórios que os criam e regulamentam, é que houve uma expansão forte do próprio Ifal, exigindo a abertura de novos Campi de ensino, a obrigatoriedade da oferta de atividades de extensão, possibilitando a ampliação da já facultada oferta de atividades pesquisa e inovação tecnológica, e a expansão da Educação Superior com a abertura de cursos superiores de licenciatura, tanto na modalidade Presencial quanto EaD, e mais recentemente a do bacharelado em Engenharia Civil, nos Campi de Palmeira dos Índios/AL e de Maceió/AL, entre 2014-2016, com isso passou-se a exigir uma qualificação mais elevada do seu corpo docente, condições melhores de infraestrutura e suporte técnico especializado para atuar com a Educação Superior.

Tratando especialmente da relação entre o Ifal e a EaD, tudo começa no ano de 2006 quando o governo federal institui a criação do Sistema UAB, a ser ofertado através de IES públicas, de formação Superior integralmente a Distância. Um modelo de EaD nacional cujo objetivo era expandir, em especial, a oferta de cursos

de licenciatura para tentar sanar a falta ou deficiência das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica por professores devidamente qualificados e graduados para atuarem nessas redes.

Dessa forma, os primeiros cursos a serem estimulados para essa demanda foram os de Letras/Português, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Pedagogia, que compreendem, segundo dados públicos do Inep/MEC as áreas de maior carência de profissionais da Educação nas escolas públicas do Brasil, conforme apontam Catrib (2008) e Gatti e Barreto (2009).

Concomitantemente, a obrigação da oferta de cursos superiores de licenciaturas e o Sistema UAB estimulava também a oferta de graduações superiores que qualificassem os trabalhadores que já estavam inseridos no mercado de trabalho ou os indivíduos que, devido a fatores como questões familiares ou idade elevada, por exemplo, precisassem de formação superior ou qualificação em um período de tempo inferior aos ofertados pelos tradicionais cursos de bacharelados e licenciaturas para se inserir nesse mesmo mercado de trabalho.

Assim, é prevista a oferta de graduações superiores tecnológicas, como os cursos do eixo de Hospitalidade e Lazer propostos no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, por exemplo, como opção para as IES que aderissem ao Sistema UAB. Munido por esses dois caminhos, embora mais propenso pelo último, o Ifal adere ao Sistema UAB de EaD, ainda em 2007 e como Cefet-AL, procurando atender a parcela da demanda que lhe cabia apenas, segundo a Lei Federal n.º 8.948/94 e pelo Decreto-Lei n.º 5.224/2004.

Naquele mesmo ano é criado pela Direção-Geral do Cefet-AL, o Departamento de Educação a Distância (Depead/Cefet-AL), cuja estrutura administrativa e técnica funcionavam no prédio da Unidade Maceió, com o papel de organizar e estruturar a oferta e funcionamento da EaD dentro do nível organizacional e de ações instituídos pela Lei que criou o Sistema UAB, além de estimular e coordenar a participação dos docentes da casa nas ações promovidas pela Instituição no âmbito da UAB.

Além desse papel, coube ao Depead, o papel de intermediação entre o Cefet-AL, e posteriormente o Ifal, com a Coordenação Nacional do Sistema UAB, ao tempo que procurava realizar contatos para acordos de cooperação técnica, visando a oferta de seus cursos EaD, com os municípios alagoanos, e também possibilitou que

o Cefet-AL concorresse junto a outras IES e Cefet do Brasil pelo direito de operar a UAB no polo de Mata de São João na Bahia, ganhando o certame e tornando, assim, esse polo seu primeiro campo de atuação oficial de EaD via UAB, com a oferta do curso de graduação superior de tecnologia em Hotelaria, no ano de 2007.

Com as mudanças institucionais obrigatórias, decorrentes da Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, e do Decreto-Lei n.º 7.022, de 2 de dezembro de 2009, que estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências. O agora Ifal também passa a ser obrigado a ofertar cursos do tipo licenciatura, em ambas as modalidades de ensino que possui.

Com a nova estruturação administrativa e pedagógica imposta legalmente ao agora Ifal, uma reestruturação da área da EaD também ocorreu. A partir de 2009, o ainda, Depead passa a estruturar e organizar a oferta de novos cursos de graduação superiores a Distância, no entanto, esses cursos seriam do tipo licenciatura e bacharelado. Dessa forma, no mesmo ano de 2009 começam as primeiras ofertas dos cursos de licenciatura em Letras/Português e em Ciências Biológicas, ao tempo também, o bacharelado em Administração Pública, todos na modalidade EaD.

Em conjunto com essas novidades, a estrutura física e técnica necessária para administração da EaD também passa por mudanças, tais como: a sede do Depead sai do Campus Maceió, junto com os demais órgãos da Reitoria, e vai para o novo edifício da Reitoria, situado no bairro da Jatiúca, em Maceió/AL, ficando nesse espaço durante o período de 2012 a 2015, quando mais uma vez se muda para um espaço próprio, agora no bairro da Pajuçara, também localizado na capital alagoana.

Além da mudança de espaço físico em 2015, o Depead passa por uma alteração de nomenclatura, deixa de ser Depead para se chamar Diretoria de Educação a Distância (Diread), que atribui ao setor mais autonomia administrativa e de gestão financeira, de bens, de patrimônio e de pessoal, estando ligada exclusiva e diretamente à Pró-Reitoria de Ensino do Ifal (Proen/Ifal), além de gozar autonomia de ação pedagógica no sistema acadêmico.

Ao longo desses dez anos de existência da EaD no Ifal, é possível verificar um crescimento, tanto da quantidade de oferta de polos, de um polo em 2007 para cerca de dez polos, em 2016, sendo: três no estado da Bahia e sete em Alagoas (IFAL, 2014?), e turmas, de uma em 2007 para cerca de quarenta e cinco ofertadas até 2016 (IFAL, 2016), dos cursos já referenciados, como no número de estudantes ingressantes, cursantes e egressos desses cursos; além da evolução curricular, didática e pedagógica das disciplinas que compõem as ofertas desses cursos, elemento este que foi o enfoque da pesquisa que resulta neste trabalho.

Apesar dessa grande dimensão de turmas que os números apresentam, atualmente, na prática, a realidade da EaD continua muito semelhante a de sua implementação em 2007 e de sua expansão no ano de 2009. Estamos falando de uma estrutura formada por quatro cursos de graduação, sendo duas licenciaturas, um bacharelado e um superior de tecnologia que mantêm em suas matrizes quatro disciplinas voltadas ao ensino de Filosofia. E, com relação a turmas, entre formadas e em andamento, temos uma realidade de vinte e duas turmas de Hotelaria, e de cerca de vinte turmas para cada um dos demais cursos de graduação existentes.

Essa limitação facilitou o estabelecimento de um universo de estudo, uma vez que mesmo com esse grande número de turmas, passíveis de serem estudadas, delimitamos nossa pesquisa a um grupo de quinze turmas, que foram apoiadas por oito páginas de disciplinas diferentes dentro do *Moodle*. Tanto essas páginas de disciplinas quanto as próprias disciplinas estiveram ligadas a seis professores-formadores distintos, e com diferentes formações iniciais e continuadas, atrelados ao Sistema UAB, no período de 2010 a 2014, lecionando as disciplinas filosóficas ofertadas pelos cursos promovidos através da EaD pelo Ifal.

Desse grupo de docentes, identificamos três professores formados em Filosofia, com dois possuindo especializações em Filosofia e em Educação, e outro com mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente; dois docentes formados em História, sendo um mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local e o outro mestre em Educação; e um docente formado em Ciências Sociais, com mestrado em Sociologia.

As quinze turmas que elencamos para nosso estudo estão divididas em quatro disciplinas, sendo distribuídas em: quatro turmas de Fundamentos Sócio-Filosóficos, do curso de tecnologia em Hotelaria; três turmas de Filosofia e Ética, do

curso de Administração Pública; cinco turmas de Filosofia, sendo quatro no curso de Ciências Biológicas e uma no curso de Letras/Português; e, três turmas de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, do curso de Letras/Português.

Estando essas turmas localizadas nos polos de Mata de São João/BA, de Arapiraca, de Maceió, de Maragogi, de Palmeira dos Índios, de Santana do Ipanema e de São José da Laje, sendo todos esses municípios pertencentes ao estado de Alagoas.

Para análise do processo de ensino de Filosofia nessas disciplinas, utilizamos como referência os PPC dos cursos, elaborados pela equipe técnico-pedagógica do Depead/Ifal, os Pareceres e Resoluções elaborados pelo CNE/CES que estabelecem as DCN para esses cursos, textos e dados sobre a realidade Socioeconômica, Cultural, Política e da Educação em Alagoas, e textos que tratam da questão do ensino de Filosofia e da formação para atuação no âmbito da Educação Superior a partir da modalidade EaD.

De posse desse conhecimento prévio, obtido através de pesquisas bibliográficas e documentais, cruzamos as informações e saberes que obtivemos com as informações e dados coletados junto às páginas das disciplinas no AVA e por meio do processo de análise de conteúdo, associado ao método dialético de pesquisa científica, conseguimos traçar um perfil do processo de ensino de Filosofia realizado nos cursos de graduação superior na modalidade EaD ofertados pelo Ifal.

Identificamos e comparamos se os objetivos das disciplinas propostos pelos professores coincidem e se atendem ao determinado pelos PPC e DCN. Identificamos e acompanhamos se o modelo didático empregado na produção das páginas das disciplinas no AVA, na condução da disciplina e no processo avaliativo é condizente ao que se espera para o ensino de Filosofia a partir da visão dos teóricos e dos referenciais trabalhados; Identificamos problemas locais que interferem no bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem em Filosofia via EaD na Educação Superior e, de posse disso, também com base nas experiências expostas no referencial, propor caminhos para melhoria e desenvolvimento do ensino de Filosofia na Educação Superior via EaD e da formação para esse tipo de atividade.

Vale ressaltar que essa pesquisa só foi executada graças a existência de um modelo de EaD pública e gratuita que procura atender uma camada social que

difícilmente conseguiria acessar uma IES se não fosse através de um modelo de Educação capaz de chegar até sua realidade social, econômica e geográfica e que por isso se faz importante estudar os processos educativos, históricos, de gestão, de organização e de avaliação que se inserem e se prestam a explicar e delinear o que é a EaD e seu papel para o desenvolvimento social e humano no Brasil.

Porém, com os recentes acontecimentos que envolvem às crises econômica e política do governo federal que atingem financiamento e manutenção do Sistema UAB, esta iniciativa pública e gratuita apresenta-se extremamente fragilizada e limitada em seu raio de ação. Dois exemplos disso são os atrasos nos repasses de verbas para mobilidade dos educadores e do pagamento das bolsas para as pessoas envolvidas, e a suspensão dos processos de seleção e, conseqüentemente, das ofertas de novas turmas para o ano de 2016 e a incerta possibilidade de retorno dessas ações para o ano de 2017.

Agrava-se a essa situação, o fato de que para qualquer IES pública, quer sejam os IF, as UF ou as UE, existe uma imensa dificuldade de manutenção para esse tipo de organização, uma vez que denota mais investimentos e gastos nos setores de infraestrutura e de gestão financeira e de pessoal ao limitado raio de ação que os orçamentos dessas instituições permite. Inclua-se neste rol a dificuldade de garantir a realização dessas ações por parte do Ifal.

Essa reconstituição da história do Ifal e de sua relação com a EaD através do Sistema UAB do governo federal foi necessária para que se compreenda a complexidade e as dificuldades que esse espaço, que adotamos como campo de estudo, apresenta e enfrenta para realizar tudo aquilo que se espera e se cobra dessa Instituição frente os marcos legais que a estabelecem e as expectativas da sociedade local para com sua atuação.

Agora que apresentamos nosso itinerário metodológico, com os conceitos principais de nosso estudo e suas definições, o campo de pesquisa, em conjunto com nossos objetos de estudo, delimitando quais cursos, disciplinas e páginas das disciplinas relacionados ao AVA que foram estudados e analisados ao longo da pesquisa, passaremos, na seção a seguir, para uma breve exposição da situação histórica da Educação Superior contemporânea e da EaD, tendo como foco a realidade brasileira, além da relação entre a Filosofia com a Educação Superior e a EaD, ao longo da história e do desenvolvimento da Educação no Brasil e no mundo.

3 BRASIL E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Podemos compreender a Educação como um meio pelo qual os homens buscam perpetuar e transmitir suas culturas, valores, tradições e conhecimentos, quer seja de geração em geração, de uma época para outra, ou ainda, de uma sociedade para outras.

Além dessa característica, em conjunto com a Filosofia e as Ciências, a Educação assume outra função importante que é a de colaborar no processo de formação do homem, enquanto sujeito que deverá ser livre, autônomo, colaborativo, pensante, crítico, sociável, e, o mais importante, humano.

Se ficarmos apenas no percurso da modernidade, o conceito de Educação passa por transformações que podem ser entendidas como normais e necessárias, até porque, a depender do local, do povo, e da época, se faz necessário adequar tal conceito visto à situação, às condições e à realidade social, científica e cultural que os envolvidos nos processos educacionais vivem. Assim, é possível identificar essa característica de mutabilidade que a Educação apresenta. Uma característica que é marcada pela possibilidade de se denominar a Educação pelo padrão social e cultural vigente.

Porém, nem sempre a mudança trouxe melhorias imediatas, mas, cada fase que a Educação passou reflete a forma de ver o mundo e a realidade de cada povo. Diante disso, é possível dizer, de acordo com Amado (2007) e Palma Filho (2010), que a Educação na Grécia, da antiguidade clássica, servia para mostrar a função social e política de cada cidadão em sua polis; na Europa medieval, servia para fortalecer a fé e as instituições religiosas que dessa fé se estabelecessem; na modernidade europeia, a Educação visa recuperar a importância do homem e de suas instituições, por isso é mais científica e acadêmica do que suas anteriores.

Segundo os autores citados, em cada fase já passada, a Educação teve um papel definido e claro, até certa forma, de qual era sua missão na sociedade. No entanto, quando se chega na Educação contemporânea não há um conceito ou definição, assim como, um papel claro do que é e para que serve a Educação. A grande constatação que se pode fazer nesse momento sobre a Educação contemporânea é: existe hoje mais dúvidas e questionamentos sobre a Educação do

que respostas e consenso sobre seu papel e o modo como esta deve ser conduzida no meio social.

É possível entender que a Educação contemporânea é algo que está em (re)construção, em (re)definição de seus valores e ações, e em busca de uma (res)significância de seu *status* enquanto campo de conhecimento e construto científico. Agora, não obstante, diversos estudiosos da Educação, como Reboul (1971), Freire (1996), Levy (1995; 1996; 1999; 2004) e Silva (2001), apontam que neste momento a Educação encontra-se num cruzamento entre formar para o bem estar e humanização do indivíduo ou formar para atender o interesse comum em resposta às necessidades sociais e econômicas postas pela sociedade e pelos processos de globalização cultural e econômicos.

Assim, a Educação vem se desdobrando para tentar atender às diversas necessidades a ela impostas, ainda sem uma definição clara do que ela é ou para o quê deverá servir nesta época. Contudo, é quase consensual nesses mesmos autores, que ainda se encontra em seu cerne o papel de transmissora e guardiã da sabedoria e conhecimento de um povo.

No Brasil, a Educação se apresenta não em um processo de reconstrução, mas sim de construção de suas próprias bases e estruturas nacionais. Ao longo da história brasileira, a Educação sempre foi colocada como um elemento importante e necessário para evolução e transformações do Brasil e de sua sociedade, no entanto, nos diversos governos e estruturas administrativas que se formaram e passaram sua importância foi sempre relegada à margem devido a outras necessidades sociais e econômicas dos momentos, não havendo até o último século uma preocupação clara sobre como, porquê e o que se ensinar, como exposto em diversos momentos por Palma Filho (2010), e sim a Educação presa a um processo de reprodução ou nacionalização de modelos importados de outros países, como a França, por exemplo.

Outro ponto interessante a se analisar é a confusão entre ensinar e educar, que é muito comum, ainda, na estrutura da Educação brasileira. A Educação ainda é vista apenas enquanto o ato formal de se ensinar algo a alguém, e para isso necessita de todo um aparato formal de estrutura física e humana capacitada, de processamento de dados e informações para aquisição e formação de conhecimentos que atendem os anseios locais do povo.

Nesse ponto, a Educação perde seu foco de ação transformando-se mais em um fim para, do que um meio para. Essa estruturação, além de limitar o foco de atuação da ação educacional, desvirtua a ideia de Educação como guardiã da cultura, dos conhecimentos e saberes de um povo e de caminho para formação humana, fazendo também com que o ato de educar distinga-se da sua real função e papel social para atender outras necessidades mais mercadológicas, como propõe Silva (2001).

Esse desvirtuamento de suas ações é o enredo, descrito nas visões de Freire (1996) e Silva (2001), do desenvolvimento da Educação no Brasil, uma Educação associada às questões de mercado, a sérios *déficits* sociais, políticos e econômicos, que estimulam diversas limitações estruturais para operacionalização do processo educacional, como: uma Educação pública que passa pela sucateamento tanto dos bens e patrimônios físicos quanto dos profissionais e conhecimentos que a constituem; além das péssimas condições sociais atreladas aos indivíduos envolvidos, tipo: baixa renda das famílias dos estudantes, dificuldade de acesso às condições básicas de saúde, alimentação e moradia etc; e a falta de objetivos e metas claras nos instrumentos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), além de que sejam efetivamente possíveis de serem alcançadas.

Educar no Brasil ainda está longe do ideal de formar para a humanidade, para o prazer e a sensibilidade, como propõem Freire (1996), Reboul (1971) e Silva (2001), mas, está finalmente se construindo uma Educação que não visa apenas o mercado e a economia, mas que já mostra indícios de uma humanização e socialização das ideias e saberes, a fim do bem comum e da cultura para manutenção e evolução social de um povo.

3.1 A Formação e o ensino de Filosofia na educação superior brasileira do século XX

Trabalhar com Educação é sempre uma tarefa árdua, uma vez que os processos que a compõe mudam de tempos em tempos, seguindo as variações do meio social em que estão inseridas, e com o ensino de Filosofia, enquanto disciplina e suas variantes, aplicado à Educação Superior no Brasil, ainda mais em tempos de evolução das tecnologias da informação e comunicação, não seria diferente.

O ensino de Filosofia, enquanto “matéria comum do ‘ciclo básico’ da maioria das universidades, isto é, [que] compõe disciplinas que são oferecidas a todos os cursos universitários” (et al, 2004, p. 268), torna-se uma tarefa complicada dada a complexidade atribuída a mesma em ter que se adequar às necessidades de formação de todas as diversas graduações que, embora muitas vezes semelhantes são, por si só, distintos em suas atribuições finais.

Tomando por exemplo o ensino da disciplina de Filosofia para a formação em Ciências Biológicas. Esta formação apresenta duas habilitações básicas que são: bacharelado e licenciatura. Em linhas gerais, a formação em Ciências Biológicas, assim como em muitas outras carreiras profissionais, se apresenta como dois cursos distintos, mas que se voltam à formação de profissionais que atuarão sobre as questões que envolvem os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida.

Diante dessas condições e com base no Parecer CNE/CES n.º 1.301, de 06 de novembro de 2001, se propõe uma divisão de currículos que apresentam distinções importantes na formação de seus egressos como: ao bacharel, cabe atuar nas áreas de pesquisa e de desenvolvimento de técnicas para conhecimento, preservação, manutenção, recomposição de diversas formas de seres vivos, meio ambiente, e de processos e mecanismos que regulam a vida; enquanto ao licenciado cabe atuar com o ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes na formação dos conhecimentos básicos sobre as Ciências Naturais em geral, dos seres vivos, sobre o Meio Ambiente e Ecologia, sobre Ética e Biodiversidade, além de ensinar métodos para obtenção e melhoria na qualidade de vida e saúde, juntamente com a prática de outras disciplinas como a Educação Física, a Física e a Química, por exemplo.

No exemplo apresentado, caberia à disciplina de Filosofia apresentar para o bacharelado um conjunto de referenciais histórico-rationais, éticos e científicos para contribuir com seu processo de desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento; e para as licenciaturas oferecer, além desses referenciais já citados, instrumentos de compreensão e intervenção sobre as ações individuais e sociais dos sujeitos, e sobre as relações sociais que decorrem, atuam e se complementam dentro do processo educacional cotidiano formal e informal dos indivíduos.

Essa diferenciação sobre o papel da disciplina Filosofia se explica a partir do perfil de formação, visto a necessidade interação social e ambiental que as duas formações apresentam. No trabalho do bacharel, o contato com o público é mais limitado, ocorrendo em momentos específicos ou quando sua ação ocorre em campo aberto e com a dependência da interação com terceiros, seu trato com o conhecimento é mais no âmbito científico que social, limitando suas ações a universos mais específicos como os da Filosofia da Ciência, da Técnica e da Bioética.

No caso do licenciado, sua interação com o público é mais constante, exigindo além dos conhecimentos técnicos atribuídos em maior ênfase aos bacharéis, um conhecimento dos processos de interações sociais mais profundos obtidos e desenvolvidos através da prática filosófica. Assim, além da proximidade com os campos da Filosofia da Ciência e da Filosofia da Técnica, a necessidade pela Bioética se amplia indo também ao âmbito do trato e Comportamento Social, campo mais próximo aos estudos da Ética, além da intervenção da Filosofia da Educação para se fazer entender a necessidade do aprendizado das Ciências Biológicas para a vida dos alunos, além das questões relacionadas ao vestibular, por exemplo.

No entanto, não é o que se observa na prática do ensino dessa disciplina, na grande maioria dos casos. O que se vê é “de forma muito geral [tanto na Educação Básica como na Educação Superior], os programas de Filosofia tendem a ser organizados por meio de temas filosóficos, [...], em torno de conteúdos de História da Filosofia e em torno de problemas filosóficos” (et al, 2004, p. 271-272). Esse processo gera uma falsa sensação de que é possível se ensinar Filosofia, assim como se ensinaria cálculo, anatomia, ou qualquer outra ciência, por exemplo. Porém, citando uma frase muito popular entre os estudantes e professores com formação em Filosofia, atribuída ao filósofo alemão Immanuel Kant, “Não se ensina filosofia; ensina-se a filosofar”, que se entende a necessidade de se debruçar sobre a questão do ensino de Filosofia e da formação, ou qualificação dependendo do caso, dos docentes da área de Filosofia.

Na composição de currículos e de prática de ensino relacionadas à disciplina de Filosofia e à formação de professores da área, especificamente, chama a atenção também o nível de dificuldade encontrado pelos discentes de nível Superior, em

diversos cursos, para entender o andamento da disciplina, bem como de compreender o papel das questões filosóficas, mediante as metodologias de ensino e aprendizagem apresentadas pelos professores, pela concepção do currículo local do curso e da aplicação dos conteúdos da disciplina em suas vidas acadêmica e profissional.

Essas dificuldades de estruturação de currículo, na formação de professores e na compreensão do papel da Filosofia e seu ensino para o nível Superior apresentadas ocorrem com maior ênfase nos cursos da modalidade a Distância, não afirmando com isso que os cursos Presenciais não apresentem essas dificuldades, muito pelo contrário, apresentam demais e em geral desde a concepção de suas matrizes.

No entanto, na EaD se deve a uma série de fatores, como propõem Giusta (2003), Borba, Malheiros e Zulatto (2007) e Moore e Kearsley (2007), que estimulam esse tipo de situação como: a elevada diferença no grau de dificuldade de aprendizado sentido pelos estudantes, uma vez que na EaD, o processo é, na maior parte do tempo, autoinstrutivo, ou seja, depende, quase que exclusivamente, da capacidade do estudante de apreender, compreender e buscar os saberes e competências necessárias para o aprendizado de dado conteúdo, situação evidenciada muitas vezes na produção de trabalhos acadêmicos insuficientes e que apresentam dificuldades claras de compreensão e domínio do conteúdo e de sua importância; e nas posturas e posições dos estudantes, diante de temáticas mais problemáticas trabalhadas ao longo de atividades propostas para as disciplinas.

Outro ponto de relevância posto por esses autores, é a postura dos docentes no desenvolvimento das práticas de ensino da disciplina Filosofia e suas variantes. Apesar de, em linhas gerais, os cursos terem ementas muito parecidas, as práticas e conteúdos abordados variam muito de docente para docente. Um agravante nessa situação é que, em geral, não se apresenta proximidade do proposto nos planos de aulas com as ementas quando se trata de ensino de Filosofia para “não-filósofos”. A situação piora quando há mudança de professor na disciplina, quer seja de um período para outro ou no mesmo período, ocorrem problemas que vão desde a mudança no enfoque dos conteúdos à alteração total na estruturação das aulas e da linha teórica básica, em casos até com a disciplina já em andamento.

A impressão que passa esse tipo de situação é de que os docentes que atuam no Ensino Superior, em especial, através da EaD, não estão devidamente preparados para abordar a Filosofia e suas áreas ou temáticas de forma direcionada aos cursos em que atuarão, levando em consideração, para isso, a ementa ou perfil do egresso formado pelo curso. É possível constatar um certo nível de despreparo e desconhecimento da profissão docente e seus saberes, necessários ao desenvolvimento de sua atividade profissional conforme salienta Tardif (2012, p. 66) quando afirma que “deve-se entender que o ensino exige do trabalhador [no caso o professor] a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compositórios”.

Pode-se especular com esse tipo de situação que não ocorre uma consulta prévia à ementa da disciplina do curso, ou do perfil do egresso proposto no PPC orientado pelas DCN de quaisquer cursos, ou ainda, que não se procura verificar a abordagem necessária para entender como a disciplina deveria transcorrer com base no formato que o curso adota, e assim compor o modo de desenvolvê-la durante o momento em que assumi a regência, visando à manutenção do que vem sendo feito ao longo de todo curso, considerando-se que fosse o adequado ao perfil do egresso, ou pensar em, talvez, uma mudança gradativa de sua forma de trabalho para se adequar a realidade do curso.

Apesar disso, de forma geral, pode-se atribuir alguns conceitos comuns de ensino de Filosofia a todas elas. Primeiramente, pode-se destacar o conceito de ensino de Filosofia, a partir da interpretação de Gallo e (2004, p. 256), em que o ensino de Filosofia pode ser entendido como a própria Filosofia. Em outras palavras: ensinar Filosofia é filosofar; é o exercício da ação e prática filosófica, enquanto estrutura de “pensamento plural, forte, irreduzível” junto aos indivíduos/sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; de outra forma também se pode entender como método de transmissão dos conteúdos e informações competentes à história, temas e problemas filosóficos, de forma ordenada e sistemática segundo as normas da didática e dos métodos educacionais existentes e aplicáveis ao tipo, nível e estrutura de ensino que esteja sendo utilizado ou designado.

Outra questão que se apresenta como agravante é o fato de que grande parte dos regentes das disciplinas de Filosofia, ou filosóficas, são em grande número advindos de outras formações – em geral História, Teologia, Pedagogia e das

Ciências Sociais. Como o domínio dos conteúdos filosóficos por parte desses profissionais é muito limitado, o próprio ensino da Filosofia também se torna limitado. Exemplificando: no Ifal, campo de estudo deste trabalho, um dos seus principais docentes de Filosofia para as turmas da graduação EaD é formado em História, na modalidade licenciatura e possui mestrado em Educação, com ênfase em políticas públicas para Educação Básica, não possuindo nenhuma formação de pós-graduação, *stricto* ou *lato sensu*, em Filosofia que lhe desse uma visão mais específica e com mais propriedade dos temas, problemas, teorias e pensadores do universo da Filosofia e de como a Filosofia participaria na formação dos estudantes dos cursos para os quais lecionava.

Tal docente lecionava a disciplina 'Filosofia', bem como outras disciplinas variantes da Filosofia, em todos os cursos de graduação a Distância do Ifal, da mesma forma, com mesmo enfoque e através dos mesmos conteúdos. Seus planos de aula e intervenção sobre a turma giravam exclusivamente da apresentação histórica da Filosofia, de forma meramente cronológica, se atendo a questões pontuais da antiguidade e da modernidade, e sob uma ótica unicamente marxista do exercício filosófico, assim como da própria Filosofia. Essa limitação agiu em vários momentos, ao longo das disciplinas, como entrave para as discussões e possíveis interações entre a disciplina Filosofia e seu conteúdo, com o que se esperava do exercício filosófico como elemento agregador ao curso e a formação dos estudantes.

Essa situação não é um caso isolado, existem outros na realidade educacional brasileira, tanto em nível de Educação Básica quanto Superior, Presencial ou a Distância. Em tese, por causa da alta demanda por profissionais para o ensino de Filosofia nas IES, como pela pouca quantidade de profissionais formados em Filosofia e qualificados para atuar no Ensino Superior. Esse nicho se agrava quando se trata do ensino voltado a EaD, como será visto adiante neste trabalho. Outro ponto já citado no escopo dessa discussão é a questão da horizontalização do conteúdo, ou seja, o ensino de Filosofia perpassa sempre do mesmo jeito, pelos mesmos conteúdos e com a mesma didática, condição observada durante o exercício da condição de professor-tutor nas turmas de graduação da EaD do Ifal.

Em geral, o docente que atua no Ensino Superior está habituado a trabalhar na maneira Presencial com leitura coletiva em sala, com a exposição dos conteúdos

através do uso de TIC, ou através de atividades como seminários temáticos objetivando a avaliação do grupo, tudo isso em contato direto com os estudantes. No entanto, com base nas propostas de Gellamo (2009), Lorieri (2010) e Matos (2014), sobre o ensino de Filosofia e sua formação, compreendemos que essa prática por si só não atende às necessidades da disciplina, sofrendo um agravante quando o docente não é da área, geralmente porque esse docente acaba ignorando, por motivos óbvios de limitação de conhecimento com relação à Filosofia e seus campos ou por horizontalização de ideias, conceitos e verdades a um único pensador ou linha de pensamento, o que vem a ser a ideia central dos processos de ensino e de aprendizagem, de que ensinar Filosofia deve ser entendido como ensinar a filosofar, e, que para isso se faz necessário o estabelecimento do tripé base aos estudos filosóficos, que são: leitura, escrita e diálogo.

Esse tripé, quando bem estruturado pelo conhecimento técnico e pela experiência de vida que o docente possui associado a uma boa prática de ensino, funciona relativamente bem, uma vez que as dificuldades que os estudantes apresentam, podem ser drasticamente reduzidas pelo exercício filosófico do diálogo junto ao professor e colegas. O diálogo ou debate filosófico é um processo que associa a visão de mundo do professor, seu conhecimento e domínio do assunto e sua abertura às opiniões e posições diferentes ou divergentes as suas, com as visões de mundo e conhecimentos e saberes que os discentes trazem dos seus cotidianos para a sala de aula.

Essa conjuntura de visões que o tripé relacionado ao ensino de Filosofia traz consigo acaba moldando o processo de formação educacional, também interferindo na formação humana, principal campo de atuação da Filosofia, uma vez que o objetivo da Filosofia, enquanto disciplina para vida além da academia, está na construção dos processos lógicos, argumentativos e conceituais dos indivíduos sobre o mundo, a realidade, o belo, o tangível, o intangível, enfim, por todas as coisas possíveis de serem pensadas, realizáveis ou não.

Com essa intervenção inicial apresentamos a conjuntura histórica da formação e do ensino de Filosofia no Brasil ao longo do século XX. Passemos a seguir para um breve relato da história da EaD no Brasil, sobretudo no período de transição entre TIC mais tradicionais, como a correspondência e a televisão, para

um modelo de formação utilizando ferramentas como computadores, *smartphones* e, especialmente, a internet, o que apresentaremos como cibereducação.

3.2 A EaD no Brasil: da correspondência à cibereducação

Nos dias de hoje, em que a informação é mais rápida que a compreensão que se tem da mesma, diversificar os métodos de ensino-aprendizagem se faz como algo fundamental a qualquer processo educativo. Portanto, se insere também as questões da Educação Superior, através da EaD no Brasil. É com base nesse contexto que se faz necessário o embasamento do conceito de EaD em geral e de suas particularidades para o Brasil.

Utilizando-se a visão de Azevedo e Quelhas, (2004, p. 21), entende-se, de modo generalista, Educação a Distância como conjunto de ações de ensino-aprendizagem realizado por estudantes, das mais variadas condições, fora, ou não, do espaço físico escolar, feito, em geral, com materiais de ordem auto instrutivo, e, através de diferentes TIC.

Atualmente, nesse processo, a presença física do professor é, geralmente, substituída por um acompanhamento tutorial em AVA, podendo haver, ou não, momentos de interação presencial entre professor/tutor e a turma, caso de cursos de modelo Semipresencial. Outrora, esse processo fora realizado das mais diversas formas como bem aponta Santos (2012, p. 4.154), sendo especialmente “através de primeiras atividades escritas e por correspondências que intencionalmente (ou não) passavam algumas instruções”.

Essas formas de EaD remontam a períodos mais antigos da formação humana. Para se ter noção, basta lembrar que o processo de EaD tem seus primeiros registros ainda na chamada antiguidade clássica, quando era comum a aquisição de pergaminhos contendo aulas, tratados e literatura ligados a grandes pensadores da antiguidade. Um exemplo disso está na fala de Petters (2004 apud SANTOS, 2012, p. 4.154) quando este ressalta uso de textos bíblicos, como as epístolas de São Paulo:

[...] o apóstolo São Paulo visando difundir e ensinar os preceitos de uma vida cristã correta escrevia as Epístolas com os conselhos e as informações ao seu povo e seguidores, para que desta forma eles aprendessem os ensinamentos e não pecassem e nem errassem na sua conduta. Desta forma, o povo teria os ensinamentos básicos, sem precisar das palestras e

principalmente da presença física do apóstolo São Paulo para a transmissão dos mesmos. Esse é um dos primeiros registros extra-oficiais da substituição da presença física de alguém pelo material impresso.

No entanto, esse modelo de EaD ganha uma nova estrutura no final do século XIX, como apontam Santos (2012) e Moore e Kearsley (2007), ainda que a correspondência permanecesse como TIC facilitadora da época, a EaD deixa de ser um instrumento de ensino isolado e direcionado a atender a especificidade de cada sujeito e passa a adotar um modelo mais formal, com base nos modelos acadêmicos clássicos, com uma gama de cursos pré-estabelecidos formados a partir de uma grade curricular e pela padronização do material didático. A pretensão desses primeiros cursos era a formação técnica dos indivíduos para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho ou para necessidades da economia doméstica.

Nesses cursos encaminhados pelos correios, todo material didático necessário para o desenvolvimento das atividades por parte do estudante. Também era através de cartas remetidas pelos correios que se realizavam os contatos entre os professores e os estudantes para esclarecimento de dúvidas e questionamentos, bem como para a aplicação de atividades avaliativas. Ao final, os diplomas e certificados emitidos pelas instituições eram devidamente encaminhados também pelos correios.

Esse processo, em geral, era de início um processo regional devido às distâncias e dificuldades que haviam para o desenvolvimento desse tipo de ensino. No entanto, com o início do século XX e a melhoria nas estruturas e atividades dos correios em diversos países, o processo de EaD, utilizando-se de correspondência dá um salto, passando de uma atividade regionalizada para uma atividade nacionalizada. No Brasil, um dos marcos do modelo via correspondência era o Instituto Universal Brasileiro, existente até hoje, que agora conta com um formato de EaD *online*.

Contudo, com o tempo e o desenvolvimento das TIC, nas décadas de 1920 e 1930, a EaD começa a superar as dificuldades ainda existentes no modelo de correspondência e atinge uma extensão bem maior tanto a nível territorial como ao número de pessoas atendidas. O marco dessa mudança é a introdução do uso da radiofonia, que proporcionou toda essa ampliação, graças ao rápido acesso que esta permitiu entre estudantes e professores, que podiam por meio das rádios aos

transmitir aos estudantes suas dúvidas e questionamentos, e aos professores explicar e melhorar o acesso ao conhecimento, bem como esclarecer as dúvidas e questionamentos que surgissem.

Um ponto necessário que se diga sobre a EaD oferecida via rádio, e posteriormente ao modelo televisivo, é que esses modelos ainda necessitam do uso da correspondência para que seus usuários tivessem acesso ao material didático básico, assim como para realização de atividades de fixação e avaliativas necessárias para conclusão do curso, assim como também se utilizava a correspondência para envio dos certificados e diplomas emitidos por esses cursos.

Ainda sobre a EaD via rádio, segundo Oliveira (2013), é nos anos de 1940 que se estabelecem o que podem ser consideradas as primeiras tentativas de universidades abertas do Brasil, com a primeira versão da chamada Universidade do Ar, iniciada em 1941 e tendo seu fim em 1944, criada e mantida pela iniciativa da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, era um programa radiofônico que oferecia cursos de qualificação aos professores das escolas secundárias e que distribuía materiais de apoio aos matriculados a esses cursos.

Na década de 1990 retoma-se a ideia de uma formação de nível Superior a Distância, com o surgimento das primeiras IES voltadas a EaD, como a Universidade Aberta de Brasília, em 1992, de acordo com a Lei n. 403, do Distrito Federal. Apoiada nos modelos dos telecursos, tanto no que diz respeito a contar com o apoio da iniciativa privada como também das estruturas públicas de Educação para sua realização, e no uso das metodologias como das telessalas, ou seja:

[...] por intermédio de sistemas tecnológicos como a televisão, vídeo, informática e recursos de multimídia. A Universidade Aberta pode funcionar perfeitamente em espaços relativamente pequenos, não exigindo, portanto, o gasto de grande parte de suas receitas em instalações físicas [...] (TORRES, [20--]).

Além de procurar atender a demanda do mercado por pessoal qualificado, de um modo mais barato e mais rápido:

A Universidade Aberta tem a máxima preocupação em ofertar educação de elevado padrão e de excelência acadêmica, podendo atingir três campos distintos de demanda: o de ampliação do conhecimento cultural, com a organização de cursos específicos de acesso a todos, indistintamente do nível de escolaridade; o da educação continuada, que proporcionará a reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela universidade; e o ensino superior, englobando tanto a graduação como a pós-graduação. [...] E, ainda, permite o acesso de

qualquer pessoa individualmente. Com sua estrutura ágil, ela possibilita o atendimento mais rapidamente de profissões emergentes, exigidas pela vertiginosa revolução técnico-científica do mundo atual (TORRES, [20--]).

Se estabelece no Brasil um novo modo de operação da EaD conhecido por Ensino Semipresencial, que, no início do século XXI, movido pela expansão e melhorias nas TIC promove uma evolução para o que chamamos de cibereducação, ou seja, uma processo de Educação Formal empreendido através, exclusivamente, das TIC. É orientado pela ideia de Levy (1995; 1996; 1999; 2004), da relação entre o processo de formação do conhecimento com o de desenvolvimento da cultura virtual ou cibercultura.

A EaD Semipresencial consiste na adequação de salas de aulas comuns que recebem equipamentos para realização de vídeo-aulas, que ocorrem em tempo real entre os docentes responsáveis pelo desenvolvimento do curso e dos materiais complementares com os estudantes matriculados. Esses encontros podem ocorrer diariamente ou semanalmente, envolvem a realização de uma aula expositiva sobre os conteúdos dispostos para a disciplina, servindo para que os discentes possam retirar dúvidas e realizar questionamentos direto aos professores organizadores do material.

Esse tipo de aula ocorria no início dos anos 2000, utilizando as tecnologias de videoconferência disponíveis, como o uso de comunicação via satélite ou videochamada. Em geral, esse tipo de atividade EaD dispndia muitos gastos para sua realização, até porque não haviam meios de comunicação mais rápidos ou eficientes. Outro ponto problemático desse tipo de aula, era que a mesma aula era transmitida para várias turmas em vários locais distintos ao mesmo tempo, o que acarreta uma limitação na relação entre docentes e estudantes, como questão de tempo ou de quantidade de perguntas que poderiam ser atendidas por turma/local.

O importante é que essas aulas por videoconferência possibilitaram o desenvolvimento da cibereducação que se presencia nos dias de hoje. Essa cibereducação, orientada pelas ideias de Levy (1999) e Moore e Kearsley (2007), consiste na criação e utilização de AVA, auxiliados pelo uso das TIC, que irão interligar docentes e estudantes permitindo um real processo de EaD, uma vez que, com o melhoramento dos meios de comunicação, como a internet, o contato entre professor e estudante deixou de ser mais físico passando para um modelo mais virtual.

Não há mais a necessidade de intermediários para o acesso às aulas e aos materiais, tudo fica disponível para o estudante ter acesso à hora que ele quiser da forma como puder. Até a realização de atividades de fixação e de avaliação podem ocorrer de modo estritamente a Distância. No Brasil, o atual e principal modelo de EaD é o Sistema UAB, criado pelo governo federal e desenvolvido junto às IES públicas quer sejam federais, estaduais ou locais.

No entanto, mesmo com todo desenvolvimento tecnológico que hoje se apresenta na EaD, o desenvolvimento dos processos ainda se dá, na maioria dos cursos de graduação a Distância, principalmente, por meio de um modelo Semipresencial. Geralmente, esse modelo Semipresencial, posto principalmente nas instituições públicas que ofertam cursos de graduação no formato EaD, exige a presença do estudante e do docente responsável pela gestão e organização da disciplina/módulo de ensino em dois momentos físicos apenas, que em geral são na aula inicial, para que haja uma explanação sobre o desenvolvimento da disciplina, apresentação do plano de curso/disciplina e breve apresentação dos conteúdos a serem estudados ao longo da disciplina/módulo, e no último encontro para aplicação de uma única avaliação presencial.

A partir da visão de Giusta (2003) sobre a história da EaD e sua situação atual, associadas ao processo de globalização cultural e socioeconômica, situados como agentes de transformação macro e micro sociais, segundo Moore e Kearsley (2007) e Levy (1999) acarretaram, também no Brasil, uma demanda por uma legislação que estabelecesse os limites, condições, metas e objetivos da EaD, de modo que o processo de formação tenha garantias de qualidade no que oferece. Assim, em 1996 com o advento da nova LDB, aparecem ou podem ser tomadas de forma acanhada, as Disposições Gerais e Transitórias acerca da EaD no Brasil, contidas nos Artigos: 32, 47, 67, 80 e 87 dessa legislação. Desses destaca-se o Artigo 80 que dita que “O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Outros marcos legislatórios que regulamentam a EaD no Brasil são:

- Decreto-Lei n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que foi substituído pelo Decreto-Lei n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da Lei n.º

9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, decênio 2001-2010;

- Portaria do MEC n.º 4.059, de 13 de dezembro de 2004, que regulamenta com mais clareza a introdução de disciplinas no modo Semipresencial em até 20% da carga horária dos cursos de graduação reconhecidos;

- Decreto-Lei n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005;

- Lei Federal n.º 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Inclui a UAB;

- Decreto-Lei n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011, institui a Rede E-Tec de Educação Técnica e Profissionalizante a Distância;

- Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, decênio 2014-2024;

Esse conjunto legal não só estipula o funcionamento da EaD no Brasil como subsidia os elementos para sua correlação com os diferentes níveis de formação propostos pela LDB de 1996. Postos os marcos históricos da EaD no Brasil, passemos para uma rápida exposição da situação da Educação em Alagoas, especificamente, no que condiz aos cenários do Ensino Superior e da EaD nas últimas três décadas, em especial.

3.3 Alagoas e o Ensino Superior: a EaD e suas mudanças

Embora na última década tenha havido uma rápida e constante evolução do que se entende por EaD no Brasil, e no mundo, quando se pensam os caminhos e as possibilidades que essa modalidade de ensino oferece quando associada ao uso de diferentes ferramentas, tecnologias e plataformas sociais e educacionais, como os aplicativos para *smartphones* que oferecem e auxiliam no aprendizado de línguas, por exemplo, em Alagoas é possível averiguar que tais mudanças não são

acompanhadas no ritmo de outros locais, seja por questões culturais, seja pela difícil situação econômica que a maioria da população do estado passa.

Detectamos diferenças entre a maneira como a EaD é pensada e efetivada diante de como acontece em outros lugares do Nordeste brasileiro, por exemplo, que a fazem permanecer em parte com um enfoque generalista acerca da EaD, centralizando o processo de ensino e aprendizagem em poucas ferramentas ou ações atrasando, dessa forma, as mudanças apresentadas acima, como apontam Mercado (2012) e Vidinha (2011) ao tratarem da situação da Educação em geral e da EaD em Alagoas.

Contudo, não se pode negar que houve um salto na qualidade e na quantidade de cursos a Distância em Alagoas, no entanto, ainda é limitado o desenvolvimento dessa modalidade em decorrência da insuficiência de dados sobre os problemas e condições regionais e locais, que afetam o desenvolvimento e a ampliação da EaD, como aponta Mercado (2007a, 2007b, 2012) ao analisar os indicadores da EaD em Alagoas tomando por base o Sistema UAB, as questões que envolvem a formação docente para atuação no universo da EaD e os problemas e desafios que a realidade alagoana impõe no quesito Educação, em especial, na EaD.

Além disso, os dados sobre a realidade da EaD em Alagoas são poucos e insuficientes para esclarecer e apontar todos os problemas na aplicação e concepção dessa modalidade – a condição de produção textual e bibliográfica específica sobre o tema está resumida apenas a uns poucos acadêmicos e estudantes da Ufal, que versam sobre o assunto com uma ênfase na relação entre a realidade nacional da EaD e a local.

Some-se a isso, as deficiências de aprendizagem dos estudantes que adentram o Ensino Superior público alagoano trazidos do Ensino Médio da Educação Básica, oferecidas por uma rede pública estadual de ensino sucateada e por uma rede particular com a qualidade muito aquém do desejado, em comparação, por exemplo, ao modelo e ao nível qualitativo educacional apresentado pelo estado de Pernambuco em toda sua rede de Educação. Vide para isso os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através do Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do

Censo Escolar 2015 que apresenta em linhas estatísticas as condições gerais da Educação no Brasil¹.

Devido a condições específicas da realidade alagoana e da visão genérica do conceito de EaD, apresentada como a mais difundida, ainda, entre a maioria dos docentes que atua nessa modalidade junto a Educação Superior das instituições públicas de ensino em Alagoas, sejam elas federais ou não, podemos encontrar uma série de determinantes dos porquês ou origens para a situação apontada.

Com base em Barros (2004) e Silveira (2004), algumas considerações podem ser apresentadas com relação aos docentes como: a falta de uma formação para a didática digital com base em metodologias e estratégias fundamentadas na gestão de competências e habilidades – inerentes ao docente e a sua formação específica, aplicadas ao Ensino a Distância; falta do domínio dos objetos de aprendizagem como recursos de ensino – uso de vídeo-aulas, criação de ambientes de aprendizagem multimidiáticos como *blogs*, páginas em redes sociais, ou ainda a aversão pelo uso de outras mídias que não sejam as tradicionais; problemas no âmbito comportamental, emocional e sócio-afetivo; e, o próprio preconceito e descrença na EaD por parte desses docentes envolvidos.

Assim, com essa visão inicial sobre o que é a EaD, da realidade como se apresenta em Alagoas, apesar dos constantes investimentos que as Ies instaladas no estado de Alagoas fazem para melhorá-la, e da forma como ela ainda é encarada por uma boa parcela dos docentes da Educação Superior desse estado, é que se faz possível entrar em outro ponto importante da pesquisa que é a questão da formação docente.

Como define a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e ainda segundo a visão de Carneiro (2012), entende-se como formação docente, os diferentes processos de formação, capacitação ou qualificação dos profissionais da Educação, também chamados de professores, de cunho específico ao exercício de suas atividades frente aos objetivos dos diferentes níveis e etapas que constituem a Educação brasileira. Esses processos, e aqueles que são formados por ele, não podem ser generalistas, devido à confluência de ciências, campos de estudos, e no

1 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

caso da Educação Superior, diferentes cursos de formação profissional, humana e social que existem na estrutura educacional do Brasil.

Essa visão contempla o ideal da formação docente no Brasil, em virtude da perspectiva da lei, apesar de não ser totalmente atendida. Observa-se este fato ao verificarmos o *déficit* e despreparo de alguns docentes no exercício de sua prática profissional. Este problema não está dependente apenas do professor recém-formado, mas, depende em geral da falta de preparo didático apresentado por alguns docentes do nível Superior.

Esse despreparo se deve ao fato de que muitos que adentram à academia para lecionar não possuem experiência didático-profissional suficiente, visto que uma quantidade expressiva de professores de magistério superior se forma na graduação e parte direto para a pós-graduação, sem acumular prática de ensino que o auxilie no desenvolvimento de sua vida profissional na Academia.

Assim, o professor do Ensino Superior chega, muitas vezes, à sala de aula, imaturo sobre como deve agir e fazer para produzir e ensinar os conhecimentos por ele acumulado ao longo de sua formação acadêmica. Essa falha acaba sendo transmitida na forma como ele conduz sua aula e mais adiante na própria postura do educando durante sua vida profissional, como apontam Saviani (2009), Silva (2009), Tardiff (2012), Pesce (2007) e Velanga, Colares e Santos (2014), sendo que essas duas últimas pesquisadoras abordam também as dificuldades para com a formação digital dos professores.

Essa condição é uma das provocadoras da expressiva relutância de alguns docentes em aceitar a EaD e de buscar conhecer seus métodos e aprender e assimilá-los a sua prática profissional, pois eles tendem a repetir aquilo que lhes é ensinado por seus professores ainda na graduação. Outro ponto é, em geral, a ausência de disciplinas, ou programas de formação durante a graduação dos docentes que os insiram no universo da EaD, promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao educador nessa modalidade.

Essa visão de promover uma disciplina, programas ou cursos para a formação em EaD, durante a graduação, é defendida por uma grande quantidade de pensadores e pesquisadores da Educação brasileira como uma das soluções viáveis à problematização da formação docente para EaD ainda existentes. Apesar disso, é possível citar Pesce (2007, p. 205) quando afirma que:

[...] destaca-se a importância de se pensar em programas de formação docente desenvolvidos sob enfoque dialógico. Sob tal intento, o firme propósito de criar circunstâncias favoráveis à construção de significações docentes crítico-reflexivas sobre o seu cotidiano profissional.

Dessa forma, pode-se constituir a ideia de uso da EaD na Educação Superior em Alagoas, um processo bastante estimulado, mas ainda limitado no âmbito das IES públicas, devido à carência e insuficiência, tanto de docentes qualificados para trabalhar nas graduações ofertadas via EaD quanto de formadores qualificados para formar esses educadores, como de verbas para ações que permitam qualificar os envolvidos, desde o corpo técnico até o corpo docente.

Alguns marcos históricos que ajudam a entender a implantação e o desenvolvimento da EaD em Alagoas (MERCADO, 2007a; PRUDENTE e SOUZA, 2014):

- A EaD tem seu início na Ufal em 1998, no Centro de Educação (Cedu), através das ações do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (Promual);
- Em 2002, o curso de Pedagogia EaD foi reconhecido na Ufal para ofertas de cursos a Distância, através da Portaria MEC n.º 2.631, de 19 de setembro de 2002;
- Em 25 de maio de 2012 foi proposto aos colegiados dos cursos de graduação da Ufal uma recomendação sobre a atual organização pedagógica, onde foi apresentada e aprovada a proposta de inserção das disciplinas de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, Introdução a Educação a Distância, Estágio em Tutoria, na modalidade EAD;
- Em maio de 2014, a Ufal passa a integrar a rede da Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), ofertando cursos para o SUS em parceria com a Comissão de Integração Ensino-Serviço de Alagoas (Cies-AL) e em termos de cooperação com outras instituições de Alagoas (UFAL, 2014, apud PRUDENTE; SOUZA, 2014);
- As ações do Ifal relativas à oferta de EaD se consolidam a partir da publicação da Portaria n.º. 905/DG, de 11 de setembro de 2007;
- Em dezembro de 2007, a UAB foi implantada no Ifal, ofertando o curso superior de Tecnologia em Hotelaria em duas turmas: uma em Maragogi-AL e outra em Mata de São João-BA;

- O curso de Tecnologia em Hotelaria, em âmbito de UAB, só é ofertado pelos Institutos Federais de Alagoas e do Ceará;
- Em 2007 ocorre o primeiro curso de capacitação para atuação na UAB de forma conjunta com os professores do Ifal e da Ufal;
- A primeira turma formada foi a turma de Mata de São João-BA no final de 2009;
- Em dezembro de 2012, a Rede E-Tec foi implantada no Ifal (IFAL, 2012), com enfoque para o Programa PróFuncionário;
- O Programa PróFuncionário, uma das ações do E-Tec no Ifal, tem por objetivo promover a formação profissional técnica de nível Médio, a Distância, para profissionais da Educação que atuam em áreas de apoio às atividades pedagógicas e administrativas nas escolas públicas de Educação Básica;
- No Ifal, cabe à Diretoria de Educação a Distância (Diread) elaborar, executar e avaliar os Projetos Pedagógicos relacionados com a oferta de ensino na modalidade a Distância;

Com essa apresentação histórica e situacional acerca da Educação Superior, do ensino de Filosofia e da EaD no Brasil, buscamos apontar sobre que universos de problemas, questões, teorias e conceitos nossa curiosidade nos direciona, além disso, preparamos também o terreno dos caminhos metodológicos percorridos e discutidos que justificam nossa ânsia e curiosidade acadêmica mais adiante trabalhadas.

A seguir, procuramos compreender, discutir e explicar mais a fundo a relação entre o ensino de Filosofia e a Educação Superior, tendo em vista o universo da EaD como pano de fundo para esse processo, assim como identificar os principais problemas e empecilhos, postulados por estudiosos e pensadores dessas temáticas, que se estabelecem para o desenvolvimento e melhoria dessa relação no âmbito do estado de Alagoas e que caminhos podem ser seguidos para conseguirmos estabelecer esse desenvolvimento e essa melhoria que buscamos e acreditamos serem possíveis de alcançar.

4 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E OS DESAFIOS LOCAIS PARA A FORMAÇÃO FILOSÓFICA EM ALAGOAS

O ensino de Filosofia, em qualquer nível da Educação Formal sempre é um grande desafio para quem se propõe a trabalhar com ele, devido à amplitude e magnitude de ação e abrangência que a Filosofia desenvolve, desde a sua origem até os dias atuais, na realidade social e individual do homem.

É consideravelmente mais simples, entender e desenvolver o processo de aprendizagem filosófica do que o ensino, uma vez que a aprendizagem em Filosofia depende, em sua maior parte, do interesse e da necessidade individual do estudante por um determinado tema ou área filosófica, enquanto ensinar exige não só interesse ou necessidade individual, mas um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências mais aprofundadas e complexas de quem se proporciona a tal ação. Fora a necessidade correlata de conhecer métodos e metodologias didático-pedagógicas para executar a ação de ensinar de modo eficiente e capaz de atingir os objetivos que forem propostos na constituição de uma disciplina ou curso, por exemplo.

Em comum, entre o processo de aprendizagem e o de ensino de Filosofia, está a associação de ambos a um tripé básico metodológico que é o da leitura-diálogo-escrita filosófica. Assim qualquer estudante que se interesse em aprender acerca da Filosofia ou que queira aprender a filosofar deverá se basear nesse contexto, que parte da leitura de textos clássicos da Filosofia ou da leitura filosófica de obras literárias, científicas, jornalísticas, ou quaisquer outros tipos, que consistem em identificar os problemas e conceitos chaves para a realidade dos textos, correlacionando-os a um pensador ou teoria para obter uma base para subsidiar a compreensão e interpretação dos fatos, formando assim conceitos e definições próprias.

Esses produtos que surgem, a partir do processo de leitura filosófica, formam a base para os diálogos filosóficos, que devem ocorrer entre os pares e mestres, através de discussões sobre a visão de mundo e dos argumentos que sustentam os elementos produzidos pela leitura filosófica. Os diálogos têm como finalidades

fornecer uma revisão/releitura das compreensões, interpretações e ideias próprias acerca dos temas/problemas que o indivíduo almeje estudar.

O conjunto que se forma entre as leituras da realidade posta pelos textos e diálogos em contrapartida com a realidade a qual esse estudante vive e está conectado, provocará, por fim, a produção de seus próprios escritos com base nas próprias leituras das obras, de mundo e da troca de ideias, sobre a temática estudada.

Esse é um processo retroalimentar de ensino e aprendizagem filosófica, ou seja, ao finalizar sua produção escrita, o estudante é levado à nova leitura de seu texto frente outros autores e teorias fomentando assim novos diálogos e novas leituras de mundo e da realidade inserida, produzindo outros escritos que poderão levá-lo ou não a contradizer ou afirmar suas ideias originais. Além disso, possibilita ao estudante a obtenção de novos saberes, competências e habilidades que o ajudarão a conquistar ou produzir novos conhecimentos para ele mesmo e demais interessados, como aponta Gelamo (2009).

Portanto, ensinar Filosofia consiste em ir um pouco mais do que somente estimular esse tripé de aprendizagem. Primeiro, é preciso transmitir uma série de conhecimentos, saberes e informações prévias e necessárias pertinentes à História Geral e da Filosofia, campos/áreas da Filosofia, aos principais pensadores, aos problemas e as teorias básicas, relacionando-os com os diversos temas que o pensar filosófico e os próprios estudantes se propõem a discutir. Depois, começa a parte mais difícil, que é estimular o estudante ao desenvolvimento da prática de estudo filosófico, ainda mais na realidade da EaD, ou seja, ao uso do tripé de ensino e aprendizagem filosófica, fazendo compreender o papel do pensamento filosófico para sua vida cotidiana, acadêmica e profissional presente ou futura.

Consiste também em levar os estudantes a pensar de forma livre, autônoma, independente, sensível – tanto fisicamente quanto emocionalmente falando, e individual de cada sujeito, sem contaminar ou forçar o estudante com ideias ou visões específicas e limitadas de mundo. Ensinar Filosofia deve ser uma prática que o professor deva realizar apresentando e compartilhando ideias de modo imparcial, de forma que instigue nos estudantes a vontade de conhecer, pesquisar, dialogar e escrever de seu próprio modo, a luz ou não de uma ideologia ou linha que o professor defenda ou partilhe de forma sucinta.

É com essa visão sobre o trabalho de ensinar Filosofia que, nesta seção, procuramos compreender como ocorre, primeiramente, o ensino de Filosofia na realidade da Educação Superior e como está o processo de formação de professores de Filosofia para esse tipo de Educação, levando-se em conta os marcos históricos, legais, tecnológicos e pedagógicos que ocorreram e se estabeleceram nas últimas duas ou três décadas no Brasil e, em especial, no estado de Alagoas.

4.1 Superando barreiras: o ensinar Filosofia para não filósofos

Durante quase quatro décadas do século XX, o ensino de Filosofia no Brasil tornou-se algo mais que limitado, dependendo do nível educacional pretendido e do enfoque teórico trabalhado, devido ao regime ditatorial vivido entre as décadas de 1960 a 1980, até seu retorno obrigatório no Ensino Médio em 2006. No entanto, essa situação pode ser considerada um agravante a mais para o desenvolvimento e a prática do ensino, da aprendizagem e da formação em Filosofia nas terras brasileiras.

Pode se afirmar que os problemas envolvendo o ensino, a aprendizagem e a formação em Filosofia no Brasil são muito anteriores à questão da ditadura ocorrida durante a segunda metade do século XX. Está na raiz da sociedade brasileira, assim como também estão os problemas da Educação Formal brasileira como um todo, situação amplamente exposta e difundida em textos que trabalham a questão da História da Educação no Brasil, como os Palma Filho (2005), Rocha (2010), Santos (2012) e outros.

Esses autores expõem que o processo de formalização da Educação Nacional se deu de forma muito tardia e desarticulada, como aponta Rocha (2010). É interessante pensar que Educação brasileira tem seu início formal ainda no século XVI d.C., quando da inauguração das primeiras escolas jesuíticas em território brasileiro, em 1549, no entanto, a Educação só passa a apresentar uma estruturação no currículo, conteúdos e na organização formal apenas entre a segunda metade do século XVIII e durante o séc. XIX d.C., com o advento e implantação da Reforma Pombalina, também no âmbito da formação educacional, segundo ainda Rocha (2010, p. 36-43) e, em especial, no Brasil quando a sociedade civil começa a se insurgir, através de revoltas sociais, como a Inconfidência Mineira

e a Conjuração Baiana, contra a Coroa Portuguesa exigindo, ora melhorias nas condições e direitos na colônia ora tentando romper com os mandos e desmandos da Metrópole.

Nesse contexto, instala-se no Reino Português o modelo de Educação Pombalina, que é parte do processo de reforma do estado português, que retira da igreja, o papel de principal articuladora, educadora e modeladora dos sistemas social e educacional, em especial nas colônias, passando para o estado essa função, além de propor a primeira divisão e organização educacional real, no sentido de separar e estruturar a Educação por faixas etárias adequadas e com foco para a formação profissional, que deveria, em tese, levar em conta as necessidades sociais, administrativas e econômicas que a sociedade e o governo dispunham e precisavam à época, e não as que obedecessem as determinações morais, culturais e religiosas propostas pela igreja católica, como suscitado em Rocha (2010).

É importante salientar que a formação filosófica já fazia parte do currículo proposto para a Educação brasileira desde o início com os jesuítas, no entanto, tal formação era limitada aos conhecimentos, temas e discussões propostos pelo modelo aristotélico-tomista, ou seja, pelo modelo denominado de neoescolástico de formação. Diante dessa postura, a Filosofia contribuía, em essencial, para a formação ética dos indivíduos, quanto às questões de comportamento e cultura; de ordem lógica, para assimilação e produção de conhecimentos ligados à Linguagem, à Matemática e às Ciências; em estética, para formação em Belas Artes e da Linguagem quer seja a linguagem retórica ou poética; e, em política, para estruturação e manutenção da organização social, econômica e de poder existente no âmbito das relações sociais que ocorriam dentro de todos os círculos sociais da época, conforme afirmam Rodrigues (2014), Rocha (2010), Oliveira e Oliveira (2012) e Amado (2007).

Ainda nesse período, em que o modelo jesuítico imperava nas colônias portuguesas, é necessário ressaltar as ausências de IES nesses territórios, assim como de uma divisão e organização clara da Educação Formal para Educação Básica e de um currículo, tendo em vista as necessidades de cada faixa etária e da formação de profissionais qualificados para atender as necessidades locais da sociedade que habitava o Brasil e outras colônias naquela época, ou seja, a formação oficial não levava em conta a distribuição dos indivíduos em turmas por

faixas etárias e não se preocupava em formar para atender as demandas locais por profissionais das áreas médicas ou legais ou educacionais, por exemplo, mas, apenas para atender as demandas da igreja local, como por exemplo, com a instalação de seminários em território brasileiro para a formação básica dos clérigos ou para auxiliar na administração das ordens religiosas aqui instaladas, segundo propõe Rocha (2010).

No entanto, durante o séc. XVIII d.C., com o estabelecimento da Reforma Pombalina, também no âmbito da Educação, que atingiu tanto a Metrópole portuguesa quanto suas colônias, houve, primeiramente, a retirada do papel de formadora educacional por excelência das mãos da Igreja, principalmente com a desarticulação e expulsão das ordens religiosas das colônias e o desligamento dessas mesmas organizações religiosas das direções das universidades portuguesas, acarretando numa laicização da Educação Superior, que seria assumida também pelo estado de forma mais direta, vide a fala de Rocha (2010, p. 41):

Pombal propôs-se a solucionar o problema do ensino não mais como tarefa das ordens religiosas, mas como atribuição própria, sem ser exclusiva, do poder real. Mas, quando a Coroa começou a impor Reforma Pombalina (Alvará de 28/06/1759) e o processo de secularização do ensino, determinando o fechamento das escolas jesuítas, a colonização já estava consolidada e a língua portuguesa e a religião cristã já estavam divulgadas entre indígenas e escravos.

Em seguida ao Período Pombalino ocorre a definição e implantação de um currículo básico de formação que procurava agora atender as necessidades, tanto sociais quanto administrativas do estado e no âmbito de todos os seus territórios. Dessa forma, esse currículo abrigava em sua estrutura a manutenção do ensino de Filosofia enquanto disciplina obrigatória, ao lado da matemática, do latim, do português e das artes, a formação dos adolescentes ainda nas escolas de Educação Básica, correlatas às escolas de nível Médio dos dias atuais, ou à formação dos jovens adultos que partissem para Educação Superior na metrópole portuguesa, além de ratificar ou instituir a formação de cursos superiores como os de Filosofia, Direito, Medicina, Letras, Matemática e Engenharia, todos, no entanto, abertos às estruturas e modelos racionais e científicos da época, como o modelo positivista e iluminista de ciência e formação, segundo apontam Palma Filho (2010), Rocha (2010) e Amado (2007).

Vale destacar que os cursos superiores de Filosofia, Letras e Matemática serviam como bases para atuação profissional no campo da Educação, assim, pode-se dizer que para ser professor na estrutura proposta pela Reforma Pombalina era necessário e obrigatório à formação em um desses cursos superiores para atuar tanto no âmbito da Educação Básica quanto Superior.

Mesmo com essas determinações legais, o ensino de Filosofia continuava subjugado a um plano ou condição secundária, muito semelhante ao que ocorre até os dias de hoje, segundo postulam Oliveira e Oliveira (2012), servindo apenas para referendar as afirmações e doutrinas ora do modelo cristão-jesuítico de formação educacional e cultural, ora do modelo positivista e iluministas de Educação e Ciências aplicados pela Reforma Pombalina. Além disso, a formação filosófica aplicada aqui no Brasil, desde sua época de colônia até o início da era republicana, era limitada ao que os mestres apresentassem em sala e independiam de uma organização histórica ou evolutiva do conhecimento humano para serem apresentados. A Filosofia, apesar de ser da base comum, era vista e trabalhada de maneira muita solta e indistinta, apresentando apenas o que interessava às vontades das classes mandatárias, Igreja e estado, conforme apontam Rocha (2010) e Peres (2010).

Essa condição de componente disciplinar sempre presente, sendo ora facultativa ora obrigatória, perdurou para além do século XIX d.C. até o ano de 1964, quando da instituição do governo militar no Brasil, onde ocorre a supressão total da disciplina na Educação Básica de 2º grau e parcial dos cursos superiores. É importante destacar que também a partir do desenvolvimento do regime ditatorial os cursos de Filosofia de boa parte das unidades federais foram ora sendo fechados, ora sendo absorvidos por outros cursos, ou tendo suas nomenclaturas alteradas de modo a disfarçar a formação e limitar o acesso e o repasse do conhecimento, teorias e pensadores que poderiam ser trabalhados por tais, segundo apontam Palma Filho (2010) e Oliveira e Oliveira (2012).

Em Alagoas, por exemplo, apresentaram-se todas essas situações com o curso de graduação superior em Filosofia da Ufal. O curso de Filosofia da Ufal nasceu nos anos de 1950, tendo seu primeiro vestibular e matrículas dos seus primeiros ingressantes nos anos de 1952 e 1953, respectivamente, sendo um dos

curso integrante da extinta Faculdade de Filosofia de Alagoas, posteriormente, uma das IES fundadoras da Ufal, em 1961.

Desde sua criação até os anos de 1970, o curso de Filosofia operava de modo autônomo a outros cursos, tendo sua própria grade curricular, objetivos e perfil de egressos definidos. Porém, com a reestruturação da Educação Superior promovida pelo governo federal no final da década de 1960 e início dos anos 70, o curso se viu obrigado a, primeiro, fundir-se ao curso de História até o final da década, perdendo assim sua autonomia. Em seguida, durante a década de 1980, os cursos são obrigados a ter sua nomenclatura alterada para Curso de Graduação Superior em Estudos Sociais. Pouco depois, ainda nessa década, o curso de Estudos Sociais é fechado retornando a nomenclatura de Curso de Graduação Superior em História, o que decretou o fechamento temporário do curso de Filosofia da Ufal que só voltou as suas operações ao final da década de 1990.

A reabertura do então denominado Curso de Graduação Superior em Filosofia contava com uma oferta única por ano para entrada de 30 alunos; duas habilitações – bacharelado e licenciatura, que deveriam ser definidas e optadas pelos estudantes a partir da 2ª metade do curso.

Estruturado administrativamente em: (1) chefia de departamento, responsável pelo trato burocrático-administrativo relacionado a acompanhamento de registro e controle de informações dos docentes ligados ao curso, organização de horários e distribuição de turmas, entre outras decisões; e (2) coordenação do curso, destinada ao trato didático-pedagógico, acompanhamento das vidas acadêmicas dos discentes, organizar e realizar atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão entre outros aspectos.

O curso possuía em sua grade curricular um total de 24 disciplinas obrigatórias divididas em três eixos de disciplinas: um básico com quatro disciplinas, um pedagógico, também, com quatro disciplinas e um específico com 16 disciplinas filosóficas, e mais um grupo de seis disciplinas eletivas que eram ofertadas pelo próprio curso e por outros cursos ofertados pela Ufal, segundo determinava o projeto pedagógico do curso de Filosofia do ano de 1996, aprovado pela Resolução CEPE/UFAL n.º 64, de 15 de agosto de 1995².

² Informação disponível nos arquivos físicos da Pró-Reitoria de Graduação da Ufal

Com a reabertura do curso de Filosofia, há um retorno, após quase uma década, da oferta de uma formação em Filosofia a nível Superior em Alagoas, que inicialmente tinha duas orientações: uma para formar bacharéis em Filosofia – situação que na prática nunca ocorreu segundo os livros de registros de formandos do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFAL, e outra, que se tornou mais comum e, posteriormente, a única possibilidade, para formar docentes licenciados e aptos a lecionar Filosofia em diversos níveis da Educação Formal, respeitando-se as determinações legais postas pela LDB de 1996.

No entanto, o retorno da oferta regular da formação em Filosofia não significava propriamente que haveria um amplo processo de popularização do ensino de Filosofia, uma vez que o detrato com o mesmo, apresentado desde as origens da Educação brasileira, continua igual, ou quem sabe, maior que antes, visto que a formação filosófica, que deveria ter se mantido e sido desenvolvida ao longo da História da Educação no Brasil fora abruptamente removida da vida acadêmica dos adolescentes e jovens estudantes da rede secundarista ou superior, como propõem Oliveira e Oliveira (2012), Lorieri (2010) e tantos outros estudiosos do problema.

Com esse descaso histórico, que vem desde o princípio de sua presença na Educação Formal, passando pela retirada do ensino de Filosofia da vida acadêmica dos brasileiros, durante o regime militar no século XX, pode-se afirmar que a sociedade brasileira é uma sociedade em sua maioria de não filósofos, no sentido de não ser uma nação que é estimulada a questionar e problematizar a sua realidade de modo a produzir uma reflexão crítica de seus valores culturais, sociais, econômicos e políticos.

Assim, é possível afirmar que o Brasil é um país de não filósofos, não por não possuir uma Filosofia própria, criada e desenvolvida por e para brasileiros, mas sim porque a compreensão e interpretação de mundo e de realidade posta por uma grande parte de sua população é limitada ou formada por terceiros, ou seja, uma boa parte dos brasileiros não é capaz de exercitar a reflexão-crítica autônoma e livre de influências ideológicas mandatárias, somente por não possuir bases de como fazer isso, de como praticar o exercício filosófico, mas porque o sistema educacional não forma o sujeito para pensar e, sim, em boa parte, para reproduzir aquilo que lhe

é transmitido e viável ao sistema econômico, segundo as visões de Oliveira e Oliveira (2012), Lorieri (2010) e Silva (2001).

Essa compreensão e interpretação do contexto são demonstradas ao se verificar que grande parte da sociedade brasileira não é incentivada a uma produção cultural e acadêmica autoral, como expõe Saviani (2009) e Silva (2009), com isso não se tem plenamente constituído um modelo de pensamento brasileiro que seja marcado pelas regionalidades ou pela tentativa de singularidade e universalidade nacional de ideias, conceitos, definições e de postura crítica, no entanto, nem tudo está longe de ser perdido, pois, há sim modelos muito pontuais de pensamento feitos no Brasil, como por exemplo, a Filosofia da Educação de Paulo Freire ou as concepções linguísticas e estéticas de Ariano Suassuna ou estudos sobre a ética e as ideologias políticas do Brasil de Marilena Chauí, mas que se podem classificar como pontos isolados.

A grande maioria dos brasileiros foi, e, em parte, continuam sendo educados a se manterem externos ou ignorantes às questões que levem à reflexão e crítica do modo de vida e das estruturas sociais, culturais, educacionais, políticas, entre outras, a que são submetidos cotidianamente. Por isso é possível a afirmação posta no início desta subseção: de que a fase da ditadura fora um mero agravante ao processo de ensino e formação filosófica no Brasil, porque a raiz do problema está muito além do período do regime militar vivido durante as décadas de 60, 70 e 80 do séc. XX d.C., está nas origens da Educação Nacional que relega a Filosofia a uma disciplina que é exponencialmente perigosa na visão dos mandatários sociais, uma vez que esta é capaz de promover uma construção da reflexão-crítica individual, livre e autônoma dos cidadãos brasileiros, segundo propõem Oliveira e Oliveira (2012), Lorieri (2010) e Silva (2001).

Diante dessa condição, como construir um ensino de Filosofia que atinja de forma real a máxima de levar os indivíduos a pensar de forma livre, autônoma, independente e individual que é idealizada pela maioria dos pensadores que discute e estuda o problema do ensino, da aprendizagem e da formação filosófica no Brasil? O que se pode adiantar é que não há resposta pronta e unívoca para atender essa demanda, mas, que existem pistas consensuais que levam a possíveis caminhos.

Para começar, se faz necessário um reaparelhamento e a melhoria total das estruturas nacionais da Educação, ponderação feita por Vidinha (2011), ao analisar,

especialmente, a situação da Educação no estado de Alagoas e que, de certa forma, reflete o quadro geral da situação da Educação no Brasil, como: recuperação, ampliação e melhorias das redes públicas de Educação em todas as esferas de governos e nas condições de infraestruturas, patrimônios e recursos humanos; reconhecimento e melhorias dos Planos de Cargos e Carreiras dos profissionais da Educação, desde os professores aos técnico-administrativos ligados à área da Educação, condições que perpassam do salário às estruturas de/para trabalho; incentivo e permissão à formação e qualificação contínua e continuada dos profissionais da Educação; maior e melhor repasse de verbas públicas para melhorias e manutenções das redes públicas de Educação por parte dos governos; estabelecimento de parâmetros e diretrizes que atendam não somente a realidade nacional, mas que permitam e incentivem a adaptação e adequação dessas normas e marcos legais as realidades regionais e locais; maior e melhor fiscalização e controle sobre as instituições de ensino, quer públicas ou privadas, e sobre a qualidade dos cursos e formações por ela ofertados, a fim de encontrar e estabelecer um padrão e condições de igualdade de formação e orientação à sociedade brasileira no que diz respeito ao exercício de sua humanidade, cidadania e preparação para o trabalho, respeitando os marcos e realidades sociais, culturais e econômicas de cada local ou região.

Outro ponto foi o retorno, ainda que breve, do ensino de Filosofia à Educação Básica, como disciplina obrigatória, restrita ao nível Médio, e com uma carga horária muito reduzida. Esse foi um primeiro passo, contudo, falta ainda um estabelecimento de currículo amadurecido e livre de pretensões e defesas ideológicas que possibilitem a formação filosófica mínima à sociedade brasileira, como apontam os textos de Rodrigues (2014), Oliveira e Oliveira (2012), Matos (2014) e et al (2004), que se dedicaram a discussão dessa temática.

Essa brevidade se deu graças a alterações ocorridas na LDB, em virtude da Lei n.º 13.415/2017, oficializando as decisões postas pela Medida Provisória n.º 746/2016, que, dentre as diversas mudanças trazidas por ela, revoga o Inciso IV do Artigo 36 da LDB, que determinava a inclusão da “Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 1996).

Por si só, a instituição da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no nível Médio da Educação Básica não possibilita o estímulo à reflexão crítica exigida e

necessária para a criação de uma sociedade capaz de atuar de modo crítico, eficaz, humanizado e responsável sobre situações/problemas que a realidade social, econômica ou cultural postule no cotidiano de seus cidadãos, mas, suscita a ideia de uma sociedade composta por não filósofos que está erroneamente associada ao fato dessa sociedade ser composta, em grande parte, por pessoas limitadas a reproduzirem o que determinados segmentos sociais apresentam como corretos, bons e ideais.

O conceito de “não filósofo”, que associamos como o mais coerente, deve estar ligado tão somente a ideia do não exercício da prática profissional de uma formação superior específica, no caso a de Filosofia, até porque todo indivíduo é por si só um potencial filósofo, cabendo a esse apenas levar para o seu dia a dia a prática do exercício filosófico, quer seja no seu cotidiano particular, quanto o social, profissional, como suscita Lorieri (2010).

Outro ponto importante é a garantia à continuidade da formação acadêmica que seja capaz de atender às necessidades e expectativas de todos os indivíduos que buscarem essa formação, enquanto cidadãos e seres humanos aptos ao exercício do trabalho. Isso significa que não adianta formar apenas para atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto, interpretando as visões de Silva (2001) e de Lorieri (2010) sobre essa relação entre exercício do trabalho, pensamento crítico e profissionalização, significa dizer que o indivíduo após sua formação básica e geral deverá procurar uma formação continuada que atenda suas expectativas e anseios de vida através do trabalho, não no sentido meramente de profissionalização, mas numa condição de satisfação pessoal e humana que possibilite a ele realizar mudanças e transformações em si e no mundo que o cerca. Situação essa normalmente atribuída à Educação Superior.

Nesse nível de Educação, o ensino de Filosofia deverá servir para proporcionar uma abertura e ampliação da visão de mundo dos indivíduos, a fim de promover uma (re)definição da identidade do indivíduo em si frente à vida e à formação para o trabalho que ele se propõe a praticar, além de agregar estruturas de pensar e de reflexão, capazes de contribuir com a obtenção de saberes e conhecimento que criem ou aperfeiçoem suas capacidades cognitivas para a aprendizagem, suas habilidades e competências para o trabalho, e sua capacidade

de criar e aperfeiçoar novos saberes e conhecimentos para sua vida e para a humanidade.

Porém, na atual situação da Educação Superior no Brasil, o ensino de Filosofia que vem ocorrendo procura ainda atender a demanda básica geral que deveria ter sido trabalhada durante a Educação Básica, conforme constatamos ao longo de nossa prática profissional em sala de aula. Essa situação se manifesta dessa maneira, porque uma parcela considerável dos ingressantes das IES são pessoas que não tiveram ou que pouco tiveram acesso à aprendizagem filosófica na Educação Básica, ora porque cursaram a Educação Básica antes da reintrodução da Filosofia em caráter obrigatório no Ensino Médio ou quando a carga horária dessa disciplina, na Educação Básica, era ainda mais limitada do que é hoje em dia.

Assim, o ensino de Filosofia que se desenvolve nos cursos de graduação superior está muito aquém das expectativas e necessidades que ele deverá suprir como suscitam as falas de Lorieri (2010), Matos (2014) e de Gelamo (2009) quando estes falam da importância do ensino de Filosofia para a Educação Superior. Situação que ocorre inclusive nos cursos de graduação superior em Filosofia.

Grande parte dos que adentram à Academia para cursar a graduação em Filosofia apresentam *déficit* muito grande na formação prévia exigida para o curso, ou seja, entram conhecendo o mínimo da história, teoria e pensadores importantes do universo filosófico, assim como não dominam o básico do exercício filosófico que é a atividade de reflexão-crítica fundada no tripé leitura-diálogo-escrita filosófica, devido muitas vezes a uma formação básica muito mal conduzida. O exemplo disso são, infelizmente, em sua maioria, os estudantes das redes públicas educacionais, visto a insuficiência de infraestrutura e recursos humanos que essas possuem para garantir uma qualidade básica de formação educacional continua no que diz respeito à aprendizagem das práticas de leitura, escrita e diálogo, fundamentais à exploração do universo da Filosofia, como apontam os estudos de Gatti e Barreto (2009) e de Catrib (2008) sobre as dificuldades da Educação Básica no Brasil, e de Rodrigues (2014) sobre a prática do ensino de Filosofia na Educação Básica.

Por conta desse tipo de situação é que o ensino de Filosofia no Brasil pode ser considerado ainda um elemento em difícil construção, vistas às limitações históricas embutidas em seu desenvolvimento e às condições sociais desfavoráveis que se postam, ao se constatar a condição de ser uma sociedade formada por não

filósofos, no sentido de que seus indivíduos foram sendo educados para pouco pensar ou não pensarem sobre a realidade que os cerca e de que forma esses poderiam melhorá-la ou transformá-la.

A seguir, apresentamos alguns dos desafios, problemas e dilemas relevantes sobre a formação para o ensino de Filosofia a nível local que identificamos, tendo como base a descrição dessas situações e da realidade da formação em Filosofia no cenário nacional.

4.2 Desafios locais para a formação dos docentes em Filosofia: questões culturais, sociais e de práxis filosófica e da educação

A formação docente no Brasil é, em linhas gerais, um processo de extrema dicotomia e contradição, como expõe Saviani (2009), Silva (2009) Freire (1996), Velanga, Colares e Santos (2014), uma vez que as cobranças e exigências para a realização dessa formação esbarram na grande falta de condições, em geral básicas e necessárias, para o exercício da profissão docente.

Há também o fator humano que compõe as formações pertinentes a esse tipo de atividade que é oriundo, em grande parte, das categorias sociais menos abastadas em matéria de acesso ao conhecimento, manutenção nas IES e que apresentam elevados níveis de dificuldades na formação básica, por virem em sua maioria de instituições de ensino ligadas às redes públicas estaduais de Educação, redes essas extremamente deficitárias em infraestrutura e recursos humanos para atendimento da demanda de formação social e profissional atualmente imposta, como suscitam Freire (1996), Catrib (2008) e Gatti e Barreto (2009).

Com a formação docente para Filosofia, a situação não seria diferente do geral, como apontam Lorieri (2010), Gelamo (2009), Matos (2014), entre outros, sendo ainda mais complicada, pois, em boa parte das IES brasileiras, os cursos de graduação superior em Filosofia estão entre os cursos com uma até razoável procura, vistas às baixas exigências em critério de notas para garantir o acesso, fazendo com que o ingresso seja um pouco menos rigoroso do que normalmente precisa ser, atraindo candidatos com perfis mais distantes do esperado e necessário, inicialmente, para a vivência e formação em Filosofia.

Um exemplo disso é a seleção para estudantes do curso de licenciatura em Filosofia da Ufal, que nas últimas edições do SiSU, para as entradas nos anos de

2015 e 2016 foram ofertadas 30 vagas em cada semestre letivo para o curso de Filosofia da Ufal, que corresponde a 60 vagas/ano, tendo um número total de inscritos de 1.314 para o ano de 2015 e de 1.087 para o ano de 2016. Essa procura acarretou uma concorrência de cerca de 22 estudantes por vaga para o ano de 2015 e de 18 estudantes por vaga para o ano de 2016³, números esses que classificam o curso de Filosofia como um dos que possuem uma baixa procura, vistas à realidade de outros cursos da mesma linha de formação na Ufal, como História, Pedagogia e Letras, por exemplo, que tiveram concorrências superando a média de 30 candidatos por vaga em ambos os anos.

No entanto, em ambos os anos, as médias iniciais para o acesso dos candidatos ao curso de Filosofia foram maiores que da grande maioria dos outros cursos das áreas de Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo. Isso pode levar a falsa conclusão que está havendo uma melhoria no quadro qualitativo dos alunos ingressantes do curso.

A ideia dessa falsa conclusão se faz neste caso imperativa, vista às análises do perfil dos candidatos que efetivamente realizam a matrícula no curso e procuram adentrar a carreira de filósofo-educador, denominação que aqui propomos por encontrarmos nas diversas falas estudadas a alusão de uma intrínseca relação no papel-ação do filósofo e do educador que se misturam e complementam a todo o tempo, da qualidade de formação ofertada pela rede educacional de Alagoas e a própria realidade socioeconômica e cultural do estado.

Ao se fazer uma rápida análise nos perfis dos efetivos ingressantes, é possível verificar que, em sua maioria, são estudantes provenientes da rede pública de ensino do estado de Alagoas, um dos estados da federação com maiores índices de desigualdades social e econômica, segundo dados do IBGE⁴, situação que se reflete também na Educação, seja na qualidade ofertada assim como na quantidade ofertada, segundo dados relativos à Educação Básica, colhidos através dos Censos

³ Fonte: Comissão Permanente de Vestibulares do Núcleo Executivo de Processos Seletivos da Ufal – Copeve/NEPS/Ufal, dados disponibilizados por correio eletrônico e consultados no site da Copeve/Ufal, vide: UFAL 2016.1 - SiSU; UFAL 2015.2 - SiSU; e, UFAL 2015.1 - SiSU, disponíveis em: <<http://www.copeve.ufal.br/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2016.

⁴ Para conferência da afirmação vide dados referentes aos indicadores sociais mínimos pertencentes ao estado de Alagoas, referentes aos anos de 2012-2013, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/defaulttab.shtm>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

Escolares do INEP/MEC⁵ nos últimos anos. É possível verificar e concluir que a maioria que opta por Filosofia na relação do SiSU o faz como uma forma de garantir seu acesso na Universidade.

Ao analisar a lista de alunos matriculados nos primeiros semestres de 2015 e 2016, disponível no site da Copeve/Ufal, que deveriam ser os candidatos com maior pontuação que de outros cursos na área de Humanas, verifica-se que aqueles que compõem as turmas dos semestres de entrada 2015.1 e 2016.1, semestres em que entram os melhores classificados de cada ano, são em sua maioria alunos que compõem as listas de segunda ou terceira chamada para o curso.

Os que obtiveram menores notas para acesso do que estudantes de outros cursos, diminuindo assim, consideravelmente a média inicial dos ingressantes do curso de Filosofia em relação aos outros cursos da mesma área. Isso ocorre, porque em geral, aqueles que obtiveram maior pontuação na condição de ampla concorrência migraram, em sua maioria, para outros cursos de graduação, considerados de acesso mais difícil e assinalados por esses como 2ª opção de curso para entrada no ato da inscrição ao SiSU da Ufal, dispostos dessa maneira nas listas de chamadas posteriores.

Essa situação independe da condição ou não do candidato ser da ampla concorrência ou cotista, uma vez que ao se verificar se a situação acima descrita ocorrida com os candidatos da chamada ampla concorrência se repetia com os das condições de cotistas, e comprovou-se, infelizmente, que sim, ocorre em ambos os casos, tornando isso uma situação mais comum do que a esperada.

O quadro de estudantes que efetivamente se matriculam no curso de Filosofia, na maioria é: de estudantes provenientes da rede pública, cuja formação Básica apresenta-se como deficitária e/ou carente no que concernem as noções básicas de Filosofia e de prática de leitura e escrita; outra boa parte de estudantes é proveniente da rede privada de ensino, composta pelas escolas particulares de médio e pequeno porte da capital e interior, e pelos colégios cenequistas; E por pessoas mais maduras que procuram a formação como um objetivo de melhoria

⁵ Para conferência da afirmação vide dados referentes aos indicadores da Educação Básica pertencentes ao estado de Alagoas. Fonte Censo Escolar INEP/MEC, resumos técnicos anos 2012-2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

profissional ou por gostarem dos conteúdos e metodologia filosófica de estudo e visão de mundo.

Essa exposição de dados sobre o curso de Filosofia da Ufal se configura com uma exemplificação do que ocorre, inclusive, em outras realidade universitárias, especialmente nas das redes públicas, quando se discute ou estuda o início do processo de formação para o ensino de Filosofia, já com um imenso desafio de não somente formar um filósofo, mas de proporcionar condições igualitárias de acompanhamento e formação para que o estudante possa acompanhar o alto índice de cobrança e de dificuldade postos para a formação devido ao elevado nível de discussão, problemáticas, teóricos, linhas teóricas e conteúdos/informações a serem trabalhados no universo da Filosofia.

Nesse contexto, formar um filósofo é um exercício que exige, tanto do professor quanto do estudante, um imenso grau de dedicação e de bases cultural e educacional muito amplo e bem estruturado, situação pouco comum na realidade de boa parte dos cursos ofertados pelas IES públicas do Brasil, como explicita Gelamo (2009).

Outro ponto de complicação no tocante à formação em Filosofia é a necessidade de se fazer entender, no caso, de uma boa parte dos docentes das IES que ofertam essa formação, que se trata, em geral, de cursos de formação de professores e não de bacharelados. Segundo dados postos no Sistema e-Mec⁶ existem hoje no Brasil, cerca de 290 cursos de graduação superior em Filosofia, sendo 83 bacharelados e 207 licenciaturas, situação que identifica a grande maioria dos cursos na situação de licenciaturas, cerca de 70% do total em relação a um pouco menos de 30% de bacharelados.

Ainda assim, acontece que, em inúmeras IES, apesar da estruturação curricular amplamente denotar que se trata de curso de formação de professores, encontramos na postura de uma parcela considerável de professores, como comentam Gelamo (2009) e Matos (2014), uma superestimação das chamadas disciplinas específicas em detrimento às disciplinas denominadas pedagógicas, a exemplo, o curso de Filosofia da Ufal.

⁶ Página do MEC que salvaguarda e divulga informações sobre situação de credenciamento de IES e de avaliação e reconhecimento dos cursos de graduação ofertados no Brasil, bem como a situação de atividade ou inatividade dos mesmos. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>.

É possível constatar essa informação, analisando o número de trabalhos de conclusão de curso que, em ampla maioria, dedica-se a tratar de temas voltados a Filosofia pura, enquanto uma pequena parcela dedica-se a discutir temas voltados à relação Filosofia e Educação ou a ensino de Filosofia⁷, a modelo do que ocorre na realidade da Ufal.

Além disso, a condução das atividades disciplinares por esse mesmo modelo de professores não conduz ou evidencia o caráter de formação para docência, como apontam Rodrigo (2009) e Matos (2014). Em geral direcionam os estudantes para atuação enquanto filósofos puramente falando e não como filósofos cujo papel principal é educar, ou seja, não buscam criar no estudante o perfil que se pode chamar, de filósofo-educador ou educador-filósofo, uma vez que suas intervenções não propõem aos alunos pensar o ser filósofo no âmbito da Educação e no ensino da Filosofia para não filósofos, quer seja na Educação Básica, para onde devem ser formados e orientados a atuar, ou quer seja para a Educação Superior, após o acesso e conclusão da formação continuada na pós-graduação, como bem discute Gelamo (2009).

Vale destacar, também, que além do processo de formação, evidencia ainda o aprendizado, trabalho e pesquisa voltados, principalmente, às discussões sobre a Filosofia pura. Não há uma preocupação, ou vislumbre disso, em preparar os futuros docentes para atuação profissional através das TIC e da EaD, como apontam os trabalhos de Moraes e Tomazetti (2014), Rocha (2014), Velanga et. al. (2014) e textos de pensadores do porte de Moore e Kearsley (2007) e Levy (1995). Essa situação ainda é muito aquém do desejado e do esperado nas graduações voltadas para as licenciaturas.

No geral, não se procura na graduação superior orientar o estudante a utilizar essas ferramentas de modo mais adequado e aprofundado, até porque uma parcela considerável dos próprios docentes não o faz, ou porque não querem ou porque não sabem, limitando as TIC a meros reprodutores de *slides* de conteúdos em salas de aula.

⁷ Informações disponíveis junto à Coordenação do Curso de Graduação em Filosofia da Ufal e na página do sistema de gerenciamento de informações acadêmicas da Ufal, o SieWeb, disponível em: <<https://sistemas.ufal.br/academico/tcc/consultarTCCs.seam?cid=172972>>.

Deve-se refletir, ainda na graduação, o uso desses aparatos, uma vez que há uma propensão no aumento e uso dessas ferramentas no dia a dia geral e acadêmico das pessoas, o que Levy (1999) chama de ciberculturalização e que se desenvolve dentro de um ciberespaço em constante desenvolvimento e visível crescimento em critérios de ações de armazenamento e divulgação de dados e informações, movidos, como fala o pensador, a partir de:

Em primeiro lugar [...] de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação [e porque não dizer de formação e aprendizado, ou seja, de educação], e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural [educacional] e humano (LEVY, 1999, p. 11).

Essa utilização proposta por Levy (1999), em geral, se dá diariamente, especialmente em sala de aula, como fonte de informações e dados gerais possíveis de serem utilizados e apresentados diretamente das fontes em sala de aula, como: arquivos de vídeo, áudio, reportagens, textos gerais etc; e como meios de acesso a inúmeras bibliotecas virtuais, dispersas pelo mundo, que resguardam obras, artigos científicos, teses e dissertações que servem de orientação e consulta no momento de produção acadêmica ou de atuação profissional, a exemplo, a espanhola *Universia*; a *Library of Congress* do Congresso dos EUA; a *Oxford Digital Library* da Universidade de Oxford – Inglaterra; e as brasileiras como: a *Periódicos Capes*, mantida pela Capes/MEC; a *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, financiada pelo CNPq e outras instituições; e a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), mantida pela Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e apoiada pela Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep) e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI).

Essa falta de preparo para o uso de TIC em diversos cursos de graduação resulta, também, numa falta de preparo docente para atuação no âmbito da EaD. Salvo os cursos de graduação em Pedagogia que procuram apresentar disciplinas que discutem Educação associada ao uso das TIC, como aponta Velanga, Colares e Santos (2014), fazem uma ponte para o diálogo e intervenções acerca da Educação a Distância, quer seja *online* ou não. Em outras licenciaturas isso é praticamente inexistente. A ausência desse tipo de discussão nos universos das demais

graduações gera uma dificuldade imensa do estudante, futuro professor, entender a dinâmica para atuar na EaD e no universo do ensino *online*.

Cabe, então, ao docente recém-formado procurar esse tipo de formação complementar após sua saída da graduação e até mesmo da pós-graduação, uma vez que somente os cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, voltados à área da Educação apresentam em suas matrizes disciplinas direcionadas às questões da relação entre Educação e as TIC e a preparação para atuação no âmbito da EaD.

Essas são constatações de problemas e desafios relacionados às formações inicial e continuada para o ensino de Filosofia que podem ser encontradas em todo Brasil, excetuando-se as pós-graduações direcionadas ao ensino de Filosofia, uma vez que estas são, em geral, pensadas para complementar e corrigir os *déficits* de formação provenientes de lacunas de currículo, como é o caso da formação para EaD e para atuação com o Ensino Superior, como constatam tanto Moraes e Tomazetti (2014) quanto Rocha (2014).

Trazendo tal realidade nacional ao plano local de Alagoas, é possível constatar essas limitações presentes na formação do docente de Filosofia, uma vez que existe ainda na cultura acadêmica alagoana de formação para o ensino de Filosofia certo menosprezo e negação do papel e da importância da EaD para formação educacional formal e institucionalizada, mesmo havendo diversas instituições no estado que trabalham e promovem o processo de formação, ora parcial ora integral, através da modalidade a Distância, como aponta Mercado et al (2007a).

Essa situação se apresenta, ora promovida pela pouca e deficitária formação para utilização das TIC no processo de formação escolar Básica e, posteriormente, Superior em boa parte das Ifes, ora pela desconfiança ainda presente por parte da população leiga sobre o assunto e mesmo dos docentes mais antigos e conservadores sobre a validade da formação via EaD e da qualidade que é ofertada.

Dessa forma, o ensino de Filosofia, tanto em nível de Educação Básica quanto Superior, em Alagoas segue esse ritmo, não há no costume da maioria dos professores das redes pública e privada o uso de artifícios tecnológicos de forma mais aprofundada, porque a grande maioria dos docentes não foi formada para assim atuar. Ao ensino de Filosofia acrescenta-se ainda, como uma dificuldade a

mais, a incessante tentativa de se fazer com que a leitura dos clássicos impere sobre o tratamento da realidade de modo muito convencional, ou seja, muito se tenta convencer os estudantes a terem, de forma impressa, obras ou trechos de textos clássicos para estudo e formação, questão que Gelamo (2009) apresenta e discute tão bem como um processo de limitação ao aprendizado filosófico.

É possível ver nas salas de aula o uso de fotocópias de materiais já disponíveis em formato digital e acessíveis através da rede mundial de computadores: a Internet. No entanto, parece-me que é praticamente impossível, enquanto docente, pensar que os estudantes de hoje em dia estejam totalmente desligados da internet. Alguma forma de contato eles possuem com a rede, quer sejam através dos *smartphones*, computadores, *tablets* etc.

Os estudantes estão em contato e conectados com a internet e, assim, em contato com o mesmo material que é divulgado fisicamente em sala de aula, ainda que indiretamente e sem saber, até porque nunca foram orientados a como encontrar tais conteúdos na rede. Isso nos traz outro questionamento muito interessante: então, por que os professores de Filosofia não utilizam, com maior volume, esses aparatos cotidianamente?

Algumas respostas nos vêm rapidamente à cabeça, mas podemos elencar três, como as possíveis origens e que prontamente conseguem responder essa pergunta, sendo elas: o fator formação, que a pouco discutimos; o fator cultural, uma vez que buscamos repetir o referencial de formação ao qual fomos submetidos em nossa formação, e que nos dias de hoje ainda se mostra muito avesso e na defensiva no trato do ensino de Filosofia de forma não convencional, como apontam Gelamo (2009) e Mercado (2007a); e pela sobrecarga de trabalho e de carga horária que o docente de Filosofia é submetido diariamente.

Esse último ponto trata-se de uma realidade nacional e não privativa de professores de Filosofia. Constata-se o fato de que os professores de Filosofia, Sociologia, Educação Física, Língua Estrangeira e Artes, em geral, possuem carga horária semanal muito baixa por turma, normalmente de 1h/semana, o que dificulta a ação de ensino e de trabalho conforme concluem Contaldo, Rodrigues e Mafra (2014, p. 172) ao afirmarem: “Certamente esse problema afeta todas as disciplinas com a mesma carga horária, ou seja, não é um problema específico da Filosofia”.

Para o cumprimento de uma jornada de trabalho semanal mínima se faz necessário à adesão de muitas turmas para composição de seu quadro mínimo de jornada de trabalho. Exemplo disso é o professor de Filosofia da rede estadual de Alagoas que para compor o regime de trabalho mínimo de 20h/semana necessita assumir, normalmente, o máximo de 15 turmas para atender o disposto pelo Artigo 24 da Lei Estadual n.º 6.197, de 26 de setembro de 2000, que estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual e dá outras providências, como a definição das cargas horárias de trabalho conforme descrito a seguir (ALAGOAS, 2000, p. 7):

A jornada mínima semanal para o professor em docência, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Médio Modalidade Normal, será de 20 (vinte) horas, sendo 15 (quinze) horas-aula e 05 (cinco) horas-atividade, obedecendo ao limite de 25% para horas-atividade.

Em consonância com o disposto no Artigo 24 da Lei Estadual n.º 6.197 há ainda o Artigo 28 da referida Lei que estabelece como carga horária mínima semanal, percentual de 50% do total de sua jornada de trabalho para as atividades de docência, ou seja, o mínimo que um professor da rede estadual pode ter como carga horária para docência é de 10h/aula/semana a um máximo de 15h/aula/semana, no caso dele possuir a jornada mínima semanal de 20h/semana. Assim, o professor de Filosofia poderá ter o mínimo de 10 turmas para acompanhar, visto que sua carga horária por turma é de 1h/aula por semana, conforme o determinado pelo Artigo 28 da Lei Estadual n.º 6.197 (ALAGOAS, 2000, p. 7).

Obedecidos os critérios estabelecidos no art. 7º, incisos I e II, desta Lei, o professor poderá ter 50% da sua jornada de trabalho em docência e 50% para atividades de suporte pedagógico, sendo estipulado o percentual de 25% da jornada em docência para horas-atividade.

No nível Superior, a situação é bem semelhante. Para o professor de Filosofia compor seu horário, a depender da IES, se faz necessário assumir um alto número de turmas e uma alta gama de disciplinas além da denominada Filosofia, que podem estar ou não associadas ao universo filosófico, conforme discutem Matos (2014), Gelamo (2009) e Lorieri (2010). Tudo dependerá da formação a que tenha se submetido previamente ou que esteja cursando.

Tomemos como exemplo um professor de Filosofia com mestrado em Educação: normalmente em uma IES, privada ou não, são atribuídas a ele disciplinas do âmbito da Filosofia assim como da Educação e algumas generalistas, tipo: Filosofia, ligada a sua formação base e comum a quase todos os cursos superiores; Bases Histórico-Filosóficas da Educação que está ligada a sua formação de pós-graduação e disciplina coerente a cursos de licenciatura; Saúde e Sociedade, Ética e Relações Psicossociais, ligadas a áreas da saúde e jurídicas; e Metodologia Científica, que é da base geral de todos os cursos superiores, só para citar algumas.

Em outros casos, a carga horária de uma disciplina filosófica, por ser considerada pequena, é atribuída a professores de outras formações, como História, Sociologia e Pedagogia, por exemplo, que já fazem parte do quadro de docentes dessa IES, fazendo com que não haja contratação de profissionais com formação específica para atuarem no ensino da disciplina Filosofia e de suas variantes, como verificamos ao longo da nossa experiência profissional e constatam et al (2004) sobre a realidade do ensino de Filosofia para Educação Básica, mas que pode ser comprovadamente aplicado na realidade da Educação Superior.

Esses profissionais, muitas vezes, possuem um número prévio e considerável de turmas e disciplinas, fora as filosóficas, que acarretam numa sobrecarga de tempo para o exercício do planejamento e execução de aulas e avaliações, reduzindo o tempo necessário para se preparem de modo adequado para o exercício do ensino filosófico de qualidade e dentro do contexto que marca a formação filosófica. Assim, associando essa sobrecarga de atividades ao *déficit* comum sobre conteúdos e das metodologias para ensino de Filosofia apresenta-se um cenário complexo e difícil para o processo de ensino e aprendizagem filosófica no universo da Educação de nível Superior.

Esses cenários tendem a se complicarem quando o professor se ver obrigado a ter que fazer uma jornada dupla, e até tripla, de trabalho para complementação de sua renda. A baixa carga horária muitas vezes obriga o professor a ter que trabalhar em duas ou mais instituições de ensino por dia, chegando, em algumas ocasiões, a terem contratos e atribuições profissionais com quatro ou cinco escolas e/ou IES por semana. Isso, trocando em miúdos, significa uma jornada de trabalho que ultrapassa 40h por semana, preenchidas, em sua maioria, por atividades de sala de aula, que vão da produção de materiais didáticos, passando pelo exercício da docência

efetivamente, fechando com o processo de planejamento e correção de atividades e avaliações, o que dificulta uma qualificação profissional ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Além disso, os fatores: deslocamentos existentes e necessários entre uma e outra instituição de ensino, e os desgastes físico, emocional e psicológico que conduzem a doenças ligadas ao esforço repetitivo e cansaço das pregas vocais e das articulações, e de síndromes como a do pânico e a de Bournot, por exemplo, que uma jornada tão elevada traz consigo, devem ser levados em consideração como aponta Saviani (2009, p. 153):

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Dessa forma, constatamos que problemas de carga horária e de sobrecarga na jornada de trabalho são dos que, evidentemente, tem a capacidade de atrapalhar a obtenção de formação ou qualificação dos docentes para atuarem de forma mais profunda com as TIC conjuntamente com a EaD, uma vez que atuam nos setores ligados à atenção e ao aprendizado, setores estes muito explorados dada...

A tarefa de acompanhamento do que sucede diariamente na disciplina, unido a atenção personalizada dos alunos na tutoria individual, supõe um aumento do volume de trabalho se comparado com a dedicação que se pode outorgar a uma metodologia tradicional ou numa metodologia presencial de similares características (MERCADO, 2007a, p. 5).

Assim, o pouco tempo restante entre as atividades laborais semanais é aproveitado para descansar e tentar se recuperar dos desgastes que essas atividades promovem. Isso incapacita temporariamente a dedicação e a vontade em procurar qualificação e melhorias para sua vida profissional e pessoal, visto que há um falso entendimento ou correlação de que essas qualificações serão motivos para mais atribuições e obrigações que acarretam mais desgastes e sobrecargas.

Há uma fuga implícita nas ações ligadas a qualificação por medo de atrair novas responsabilidades para a vida profissional já atribulada e de aumentar a sobrecarga de afazeres diários, ficando em segundo plano, ideias de qualificação e

de formação complementar. Verifica-se também que há uma maior procura de qualificação e de formação complementar e continuada quando ocorre uma estabilidade profissional, que em muitos dos casos está atrelada ao exercício profissional em instituições de ensino da rede pública como escolas estaduais e municipais ou em IES públicas como as UF, os IF e as UE.

Nesses casos, a procura se dá pela existência de programas e/ou cursos de formação, ofertados no formato EaD, necessários para a melhoria da vida laboral e profissional. Atrelados a isso, existe também a necessidade de se formar para atuar em cursos de graduação, de pós-graduação ou atividades de pesquisa e extensão que necessitam de uma formação prévia no uso de TIC e através da EaD.

Os problemas locais são reflexos de questões nacionais, de um preconceito embutido e arraigado há muito tempo no cenário educacional brasileiro e de uma estrutura acadêmica que, por vontade própria ou não, ainda busca repetir e manter-se numa cultura de reprodução de ideias e tradições que a cada dia se mostram mais e mais necessitadas de revisões.

Com essas ideias em mente, passemos à análise sobre a situação da formação e do ensino de Filosofia no âmbito da EaD, discutindo sobre a possibilidade ou a realidade de sua construção e existência no cenário contemporâneo da Educação no Brasil, e com mais ênfase em Alagoas.

4.3 A formação docente em Filosofia para EaD: realidade ou possibilidade?

Analisando a atual conjuntura nacional acerca da Filosofia e seu processo de ensino e aprendizagem, pensar uma formação docente em Filosofia já é um grande desafio, visto a situação da Educação no Brasil como um todo, levando-se em conta, também, as questões sociais e econômicas regionais e os perfis dos ingressantes e dos egressos nos cursos de Filosofia. Considerando-se ainda o objetivo dos que se formam e a procura ou não de uma formação continuada, tem-se nas mãos um oceano de perguntas e dúvidas sobre a finalidade e o modo como preparamos nossos futuros professores de Filosofia, quer seja para a Educação Básica quanto para a Superior.

Esses pontos acima descritos já dão bons trabalhos para se pensarem e analisarem sobre a questão da formação em Filosofia e para o ensino de Filosofia, olhando, primeiramente, para o universo das IES cujos cursos se apresentam na

modalidade Presencial, contudo, quando partimos para o estudo dessa formação em Filosofia no universo da EaD, nos moldes atuais, temos aí uma grande lacuna de pesquisa, estudos e discussões a ser preenchida.

Esta subseção tentará preencher uma parte dessa lacuna, visto que o pleno dessa discussão não caberia em apenas uma obra, quanto mais em uma pequena subseção de um trabalho, no entanto, tentamos aqui discutir um pouco sobre como a formação filosófica se posta diante desse caminho, atualmente, pouco usual para ela, mas que há séculos vem sendo utilizado para difusão e formação em Filosofia.

Nosso intuito é deixar aqui contribuições e sementes para futuras pesquisas, discussões e trabalhos que venham tratar da relação entre formação em Filosofia e para o ensino de Filosofia com a Educação Superior através da EaD, bem como direcionar nosso intuito de prosseguir com essa discussão de forma mais ampla à realidade local, talvez trabalhando um cenário regional.

Na terceira seção ressaltamos que a EaD é um processo que se instala na Educação desde a antiguidade. Ainda na realidade das chamadas civilizações clássicas da antiguidade encontramos registros da EaD. O exemplo por nós trabalhado foram as cartas dos apóstolos, como as de São Paulo, que nos primeiros anos do cristianismo serviam para informar e formar as comunidades cristãs na fé e na doutrina que estava se estabelecendo.

Ao mesmo tempo, serviram também para propagar a Filosofia cristã que começava a se estabelecer. Esse modo de pensamento, arraigado em questões do universo da Metafísica e da Ética basicamente, traçava parâmetros e conceitos chaves para entendimento dos princípios religiosos, sociais e culturais do grupo social que se formava às margens das culturas dominantes, como as hebraicas e romanas da época.

No entanto, se tem ciência que um pouco antes ainda, entre os séculos IV e III a.C., algumas pessoas, como o filósofo ateniense Platão, se utilizavam dos serviços dos “correios”, criados dentro dos grandes impérios da época ou das caravanas de mercadores, que se moviam sobre as estradas criadas pelos persas e desenvolvidas pelos macedônicos e romanos, para encaminhar cartas destinadas à formação dos indivíduos, que por ventura se dedicassem ao aprendizado filosófico ou à vida pública em geral, tanto quem enviava como quem recebia tais correspondências de cunho, ora informativos ora instrutivos, eram os cidadãos mais

abastados e que ocupariam grandes cargos dentro das cidades-estados capazes de comprar ou contratar esses serviços.

Relembrando Santos (2012, p. 4.154), destacamos que:

através de primeiras atividades escritas e por correspondências que intencionalmente (ou não) passavam algumas instruções. De acordo com Saraiva (1996) naquela época na Grécia e em Roma também já existia uma rede de comunicações na qual a população trocava informações, que tanto podiam ser de cunho científico ou podiam ser apenas informações sobre o seu cotidiano ou da sua comunidade, através de correspondências que conseqüentemente eram destinadas a instrução, ou apenas informavam, mas acabavam instruindo também.

Nessa época, passa-se a realizar o processo de Educação ou formação filosófica através da EaD. Uma Educação a Distância muito diferente da realidade atual, mas com o mesmo princípio: o de levar o conhecimento e saberes necessários para o processo de formação cultural, social e profissional aos indivíduos. Nesse processo da antiguidade em geral não havia o contato entre estudante e mestre, de forma fixa e regular. Para resolução de problemas ou esclarecimento de dúvidas, havia, quase que exclusivamente, a aquisição de textos ou obras que os indivíduos utilizavam como bases para seus estudos individuais e para o exercício de suas vidas profissionais e/ou políticas.

Em alguns poucos casos havia a possibilidade de um mestre ou discípulo de um grande mestre da época ter à disposição para ir dar aulas em diferentes localidades, com um ciclo periódico definido ou não, como já ocorrera com Platão e Aristóteles, ou quando o estudante tinha condições de regularmente ir e voltar a sua cidade para tomar lições. Poderíamos dizer que havia aí uma complementação ao processo de autoformação que ocorria quase que integralmente da leitura desses textos comprados de mercadores ou solicitados através dos serviços postais da época, algo semelhante ao modelo atual de Educação a Distância Semipresencial.

Assim, formar-se filósofo através de meios considerados de EaD era ligeiramente mais simples, como na teoria ainda hoje o é, se desvincularmos a ideia de ser filósofo da ideia de ser professor de Filosofia ou simplesmente de educador.

Como também já falamos anteriormente, estudar Filosofia se baseia num tripé de leitura-diálogo-escrita, como expõem ao longo de suas falas, Gelamo (2009), Lorieri (2010), Matos (2014) e outros autores.

A base “leitura” desse tripé geralmente é trabalhada em dois momentos: o primeiro, quando procuramos nos apoderar de uma base teórica que nos ajude a trabalhar um determinado tema ou problema. Assim, buscamos conhecer os termos e conceitos que definem, explicam e defendem uma determinada visão do mundo e da realidade em que foi posto pelo pensador que procuramos estudar.

No segundo momento, tomamos essa primeira leitura e a jogamos em uma leitura de mundo onde estamos inseridos e buscamos, inicialmente, comparar os termos e conceitos que nos apoderamos na leitura da base teórica, levando em conta a realidade e a visão de mundo em que foram constituídas, com os termos, conceitos e condições de nossa realidade, a fim de formar nossa visão de mundo.

Nesse ponto o “diálogo” se faz presente, de partida entre as duas leituras e em seguida, na prática da conversação entre os pares e com nossos professores/mestres, como explicita Gelamo (2009, p. 119):

Constitui o modo tradicional de relação entre o ensino da Filosofia e o corpo do pensamento filosófico – desencadeia um processo de aprendizagem que se pauta por um “enriquecimento” de conhecimento por parte do aluno, por meio da apresentação de formas de leitura do mundo delineadas por um projeto antecipadamente definido. No entanto, apesar do pretense enriquecimento, há nesse processo um modo de empobrecimento do pensamento que se reflete num empobrecimento da experiência do filosofar, que será analisado mais adiante. Ao longo de todo esse processo, a capacidade de o aluno experimentar as coisas e atribuir-lhes um sentido é debilitada pela releitura do mundo que tem como modelo a leitura feita por um filósofo, muitas vezes mediada por um comentador e explicada por um professor, fechada em si mesma.

A partir desse momento, procuramos compreender os problemas postos nas bases teóricas e compartilhamos os criados, a partir de nossa leitura de mundo, a fim de desfazer os entraves presentes neles e esclarecer as dúvidas que ainda persistirem. Durante a fase do diálogo, procuramos amadurecer nossa visão de mundo com o intuito de torná-la mais clara, concisa e evidente possível.

E no momento da “escrita” expomos essa visão de mundo amadurecida procurando sempre responder de forma clara e sucinta as dúvidas e problemas criados por nós e que:

[...] exige que entremos no pensamento de autores para apresentá-los sem cometer injustiças contra aqueles que nos acompanham em nosso solitário exercício de escritura. Exige que sejamos coerentes com os pensamentos daqueles com os quais dialogamos para escrever nossos próprios pensamentos. Exige a busca de um estilo de escrita que seja

academicamente aceito, em que o rigor e a clareza estejam sempre presentes (GELAMO, 2009, p. 11).

Dessa etapa, é possível surgir novos problemas e questões que levem os autores e leitores das mesmas a constituir novas problemáticas, novos conceitos e definições pertinentes ao tema ou problema discutido e estudado.

A formação de um filósofo através da EaD é uma possibilidade que vem se realizando, dada a independência que a formação propõe. No entanto, trabalhar para formar filósofos-educadores, através da EaD já é uma outra situação muito distinta como aponta Rocha (2014) ao apresentar a atuação no tutor no curso de Filosofia EaD da Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Ou seja, quando falamos em formar filósofos, para atuarem no âmbito da Educação, encontramos uma resistência muito grande por parte de uma parcela, também muito grande, de professores de Filosofia em diversas IES espalhadas pelo país, como expomos e discutimos até o momento. Ainda maior quando o processo tende a ocorrer através da Educação a Distância, especialmente.

Como já vimos, o trabalho com EaD ainda mantém uma certa “incredulidade das pessoas diante da máquina” (MORAES; TOMAZETTI, 2014, p. 40), dada questões pessoais de alguns professores, que ainda olham com desconfiança o processo e se há efetiva formação de um estudante por esse caminho, ou por falta de formação mais adequada para tal atuação, que vem a ser obtida, quer seja durante a graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada ofertados pelas IES onde trabalham ou de outras instituições que se prestam a promover tais cursos.

Além disso, ainda existem as questões sociais, culturais e econômicas locais e/ou regionais tanto para os professores quanto para os estudantes inseridos no processo, uma vez que há “uma série de dificuldades e necessidades por não contarem [com] experiência prévia, nem as habilidades necessárias para enfrentar com êxito esta modalidade de estudo” (MERCADO, 2007b, p. 4).

Dessas questões que observamos, enquanto da nossa vivência profissional, no âmbito da EaD, destacamos os problemas ligados ao *déficit* de aprendizagem que muitos ingressantes do Ensino Superior em Alagoas apresentam, dada a má qualidade da Educação Básica ofertada, em especial nas redes públicas municipais e estaduais, por conta de uma infraestrutura precária, falta de manutenção dos

materiais necessários às atividades educacionais, ausência de um quadro maior de professores efetivos nas redes, remuneração insuficiente dos servidores da Educação, desestímulo à formação continuada, sobrecarga de horários e atividades laborais, a pouca colaboração dos entes públicos para o acesso às IES ou polos de EaD – como a liberação de transportes ou colaboração no processo de instalação dos polos etc.

Outro ponto de destaque é quando analisamos o perfil dos que buscam e dos que ingressam no universo da EaD. Encontramos, de forma muito acentuada, quantidades elevadas de pessoas jovens vindas dessa formação deficitária ofertada pelas redes públicas de Educação, que se utilizam da EaD para poder trabalhar e estudar ao mesmo tempo sem ter um ônus maior no campo financeiro, no fator tempo e no caso do deslocamento até o local de estudo; ou de uma idade mais avançada, com pouca ou nenhuma intimidade com as TIC e com o universo *online* da internet.

Isso reflete um falso entendimento de que a formação através da EaD é mais simples e fácil do que na modalidade Presencial. Mais tarde, essa situação se revela uma falsa compreensão por parte dos ingressantes que acreditam nessa ideia, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem na modalidade a Distância requer um grau maior de atenção e comprometimento do estudante, devido à falta de uma constante presença do professor para estimular seu aluno a comparecer às aulas e para esclarecimento de dúvidas ou problemas que surgem ao longo da disciplina; a ausência de um horário definido por terceiros para realização e acompanhamento das aulas, visto a possibilidade de ajustar os horários de estudo com de outros afazeres diários do estudante. Isso comumente faz com que o momento de estudo seja relegado a um segundo plano ou muitas vezes omitido ao longo da semana; e a necessidade de um domínio maior da leitura, interpretação e compreensão textual, além das regras de ortografia e gramática essenciais para o desenvolvimento das atividades a distância, visto que muitas ações no AVA dependem desses domínios para se efetivarem.

Esses são pontos citados e observáveis, tanto na constatação prática quanto na visão das dificuldades para a formação pela EaD postas por Mercado (2007a; 2007b), Moraes e Tomazetti (2014) e Rocha (2014). Essas dificuldades muitas vezes

são refletidas no baixo índice de aprovação que algumas disciplinas filosóficas apresentam ou num volume elevado de desistências e abandonos dos cursos EaD.

Conjuntamente a isso, temos um enfraquecimento do tripé da formação filosófica, uma vez que muitas pessoas apresentam esses tipos de dificuldades com processo de leitura e escrita, essenciais à efetivação de um diálogo eficaz e eficiente no universo da EaD *online*. Essa dificuldade em ler e compreender o que leu, associada a uma escrita deficitária nos campos da ortografia e da gramática, promove um desconforto e uma timidez que faz com que muitos estudantes não manifestem suas dúvidas e problemas aos professores, fazendo assim com que não haja um aprendizado pleno dos temas, conteúdos e problemas propostos nas disciplinas filosóficas.

Esse é um tipo de situação que não causa elevados transtornos no universo da formação Presencial, ambiente para qual a ampla maioria dos educadores é e está educado e habituado a trabalhar. Nos processos de ensino e de formação para o ensino de Filosofia na modalidade Presencial, a utilização dos momentos de encontro entre estudantes e docentes serve para externização de dúvidas e problemas relativos ao processo de aprendizagem dos estudantes e para que o professor possa orientar os estudantes na resolução dessas dúvidas e problemas, além de orientá-los na compreensão e obtenção de certos conceitos e definições necessários à formação do conhecimento e saberes, necessários a sua prática profissional.

Na Educação Presencial a interação é, aparentemente, mais natural e espontânea para as partes. Numa sala de aula presencial, o professor pode perceber certos olhares e expressões que aparecem durante os momentos de explanação do assunto ou de silêncio exacerbado da turma, propor novas explicações ou questionar seus estudantes sobre a apreensão, compreensão e aprendizagem do conteúdo ministrado. Há a fala, no sentido literal da ação, envolvida entre as partes que auxiliam na resolução de entraves ligados as ações de apreender, compreender e de trabalho nos processos de ensino e aprendizagem.

A interação é a chave mestra da EaD, uma vez que a Educação a Distância, assim como o ensino de Filosofia a Distância, se constrói em cima de processos de interatividade e colaboração para a formação dos estudantes e para as ações de

professores e tutores *online*, como apontam Mercado (2007b) e Prudente, Costa e Lima (2015):

A interatividade envolve as possibilidades de trocas com outros companheiros, com os formadores assim como os conteúdos e atividades do curso. Promoção da comunicação síncrona e assíncrona, entre os alunos, formadores, tutores de maneira rápida e eficaz para dar resposta aos problemas de ensino e aprendizagem. A colaboração facilita a atividade de tarefas grupais graças ao uso de diferentes ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas (MERCADO, 2007a, p. 3).

E:

[...] o ensino de Filosofia é a de que, mesmo com diversos e distintos métodos filosóficos, ele é por si só colaborativo e que o processo de interação é vital para o atendimento das necessidades de formação dos indivíduos, seja ela na esfera humana, social ou profissional, especialmente com âmbito da EaD. (PRUDENTE; COSTA; LIMA, 2015, p. 12 [paginação irregular]).

Em contrapartida, na EaD não se vê com frequência essa interação de forma natural e espontânea, partindo nem do estudante, que por vergonha de sua capacidade de escrita, por exemplo, se limita nas suas intervenções e nem do professor, uma vez que este não é preparado para entender que o silêncio ou ausência *online* de seu estudante pode significar problemas para a realização da interlocução das partes, segundo Mercado (2007b).

Uma boa parte dos professores não é educada a estimular seus alunos para esse processo de interação, seja por hábitos adquiridos de seus formadores ou por postura pessoal no ato de ministrar suas aulas e por isso acabam levando para os AVA de suas disciplinas na EaD esse tipo de situação, esperando que sempre haja uma iniciativa por parte do estudante, como discute Rocha (2014).

Outro ponto importante para destacar que pode ser considerado um ponto a mais de dificuldade para formação docente em Filosofia no âmbito da EaD é o fator tempo/duração da disciplina. Em geral, as disciplinas de Filosofia ou tidas como filosóficas são disciplinas curtas e com carga horária inferior a outras que compõem as matrizes dos cursos superiores, quer sejam Presencial ou a Distância.

Nos cursos Presenciais, as disciplinas de Filosofia ou filosóficas, apesar de suas cargas horárias serem pequenas e de que só ocorrem, em geral, apenas uma vez ao longo de todo o curso, possuem e apresentam certa periodicidade, ou seja, mesmo sendo disciplinas de 40h ou, no máximo, 60h semestrais, há em todas as

semanas do semestre letivo a aula e, dessa forma, o contato entre estudante e docente, situação que facilita a criação de um vínculo interativo entre as partes, situação destacada por Mercado (2007b) e Rocha (2014).

O estudante, mesmo depois de concluída a disciplina, mantém um contato com o docente que facilita o processo de aprendizagem, não somente em curto prazo e para aquele momento específico das disciplinas filosóficas, mas durante toda sua formação acadêmica. É possível, com isso, traçar uma correlação entre as disciplinas filosóficas e as demais disciplinas do curso através da manutenção do diálogo entre estudante e docente.

Na modalidade a Distância, assim como na Presencial, as disciplinas de Filosofia ou filosóficas também possuem uma carga horária curta, as mesmas com 40 ou 60 horas totais ofertadas. No entanto, a periodicidade é ainda menor quando essa carga horária é disposta em um período de quatro a seis semanas de aula apenas. Outro destaque, é que dentro desse período, em geral, ocorrem apenas dois encontros, Presenciais ou Virtuais, entre os docentes responsáveis pela turma e os estudantes, sendo que esses encontros ocorrem, em geral, no momento da primeira aula e, posteriormente, na aplicação da prova presencial ao final da disciplina.

Entre esses momentos Presenciais, o contato, quando ocorre, se dá exclusivamente através do AVA, a partir das atividades, como os fóruns e as *wikis*, ou os *chats* programados pela equipe docente, professores ou tutores. Ainda assim, tais momentos são insuficientes para elucidação de dúvidas em amplo espectro. Neles focam-se muito nas questões latentes ao que está se trabalhando naquele momento da disciplina ou da atividade, incapacitando a formação de um vínculo maior e mais próximo entre alunos e docentes, uma interação que seja mais perene entre as partes envolvidas, como postulam Mercado (2007b), Moraes e Tomazetti (2014) e Rocha (2014).

Desse jeito, a possibilidade de formação de vínculo interativo, e por que não dizer colaborativo, que forme uma estreita relação entre aluno e professor se torna muito menor. Acreditamos neste ponto que para que o ensino de Filosofia se concretize no âmbito da EaD é necessário formalizar processos colaborativos de aprendizagem. Processos esses centrados, primeiramente, no estudante em especial que os ajudem a manifestar suas dúvidas, compreensões e pensamento

sobre o conteúdo estudado de forma clara e objetiva, sem os receios naturais às possíveis críticas sobre sua escrita, e posteriormente no professor, de modo a deixá-lo mais próximo e solícito às necessidades de suas turmas, como postulam Mercado (2007b), Prudente, Costa e Lima (2015).

No entanto, o que verificamos é que por diversas razões há uma inversão dessa ordem natural, na tentativa de boa parte dos docentes que atua na EaD, ainda, de centralizar o processos de ensino e de aprendizagem em sua ação didática, quer seja por despreparo para atuação no âmbito do Ensino a Distância ou por simples necessidade de manter em si o controle sobre o andamento da disciplina e das ações das pessoas envolvidas.

Esse tipo de situação torna inviável o processo de ensino de Filosofia no âmbito da EaD, pois, reiterando mais uma vez o que afirmam Prudente, Costa e Lima (2015, p. 12 [paginação irregular]): “ele [o ensino de Filosofia] é por si só colaborativo e que o processo de interação é vital para o atendimento das necessidades de formação dos indivíduos, seja ela na esfera humana, social ou profissional, especialmente com âmbito da EaD”. Dessa forma, é necessária a consciência por parte do professor que o ensino de Filosofia no âmbito da EaD é construído de ambas as partes, dependendo para isso de um forte laço colaborativo e de interação entre eles.

Destacamos a falta de interesse de um aprimoramento no uso das TIC, e conseqüentemente da EaD, por parte dos docentes apesar dos incentivos legais para isso. Desde sua promulgação, a LDB de 1996, em seu Artigo 80, diz que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996), ou seja, há um indicativo claro de se incentivar o uso das TIC e da EaD como caminhos válidos ao processo de Educação Formal ofertado pelas redes públicas e privada de Educação Básica ou Superior.

Na Educação Superior, especialmente, o advento de tal aparato legal e suas regulamentações anos depois, primeiro em 1998 com o Decreto-Lei n.º 2.494 e depois, em 2005, com o Decreto-Lei n.º 5.622, que estabelecem as condições básicas para criação, regulamentação, manutenção e avaliação dos cursos EaD, além da Portaria do MEC n.º 4.059/2004 que viabiliza e normatiza o uso de

disciplinas através da EaD na Educação Presencial, os professores devem passar a ser informados e capacitados para o uso desses aparatos.

Tanto nas redes públicas como na rede privada houve, ao mesmo tempo em que se estabeleciam as normatizações e regulamentações que garantiriam a existência e a execução de atividades no âmbito da EaD, uma explosão de cursos de formação para uso da EaD, assim como uma expressiva oferta de cursos de graduação integralmente nessa modalidade.

No entanto, na própria Academia não houve, com a mesma rapidez, essa formação maciça de seu corpo docente para o uso de TIC ou para atuação na EaD, tampouco uma adequação no currículo dos cursos, quer de graduação ou pós-graduação, para se formar os estudantes já com uma visão e atenção necessárias para atuarem no âmbito da EaD. Não se vê nos currículos das licenciaturas, exceto a de Pedagogia, após o ano de 2004, em especial, disciplinas voltadas para o Ensino a Distância, nem no eixo das disciplinas tidas como pedagógicas nem no eixo das disciplinas específicas de cada formação.

Até hoje, 20 anos após a legalização e instituição da EaD como meio formal de formação na Educação brasileira, não há perspectiva de mudança, no intuito de haver disciplinas obrigatórias para formar docentes aptos a trabalhar com EaD, nesse perfil dos cursos de graduação destinados a licenciaturas. Contudo, no ano de 2006 houve uma crescente procura pela qualificação docente para o Ensino a Distância, uma vez que o governo federal promulga o Decreto-Lei n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que cria um programa de Educação a Distância público e gratuito, chamado de Sistema UAB, que estimula a criação de cursos de graduação a Distância atrelados as IES públicas.

Ao tempo que altera a Lei Federal n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autorizando a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, para incluir nesses parâmetros o pagamento dessas bolsas aos docentes participantes do Sistema UAB que vinha sendo implantado desde 2005 e fora recentemente instituído pelo Decreto-Lei n.º 5.800/2006.

Esses cursos eram gerenciados pelas IES públicas e mantidos por rubricas financeiras provenientes diretamente do FNDE/MEC por meio de órgãos como a extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)

e da Fundação Capes, atual mantenedora do sistema, para compra de equipamentos e materiais necessários à realização das ações acadêmicas dos cursos EaD, para fomento e realização de cursos de capacitação de pessoal para atuação nos cursos EaD e para pagamento de bolsas para os professores que atuem nos quadros de ações da EaD – como professores-formadores, professores-tutores, coordenadores etc.

A partir dessa perspectiva de uma contrapartida financeira para atuação no universo da EaD houve uma boa procura de docentes, quer ligados ao ensino de Filosofia ou não, pela capacitação para atuar no Ensino a Distância. No entanto, não houve a mesma demanda para a abertura de cursos de formação em Filosofia no formato EaD, quer sejam para o bacharelado quanto para as licenciaturas.

Segundo dados cruzados das páginas do e-MEC e do SisUAB⁸, do universo de 289 cursos de graduação em Filosofia ativos hoje no Brasil, existem apenas 25 cursos de graduação na modalidade a Distância, sendo todos eles licenciaturas e desses, apenas 8 estão ligados a IES públicas, estimulados pelo Programa UAB e 17 são ligados às instituições privadas de Ensino Superior.

Esse montante de cursos de graduação em Filosofia a Distância não representa nem 10% do total de cursos de graduação em Filosofia ativos hoje no Brasil, situação que piora quando verificamos que mesmo com os incentivos dados pelo estabelecimento da UAB, não há um movimento por parte das Ipes para ofertar novos cursos ou abrir novos polos para os cursos já existentes de Filosofia EaD. Já nas IES privadas não se percebe uma intenção em ofertar novos cursos de Filosofia no formato EaD. No entanto, percebe-se que elas buscam ampliar o número de polos para a oferta do curso.

Não há uma explicação clara do porquê que nas IES privadas não há essa busca pela aberturas de novos cursos, visto que os custos para manter um curso de Filosofia através da EaD são relativamente menores do que outras formações como Educação Física, por exemplo. No entanto, especulamos que a pouca oferta se dê pela baixa procura que esses cursos devem apresentar ou pela pouca divulgação

⁸ Página mantida pela Fundação Capes, órgão ligado ao Ministério da Educação, que salvaguarda e divulga informações sobre situação de credenciamento de IES e de avaliação e reconhecimento dos cursos ofertados no Brasil na modalidade a Distância através do Programa UAB, bem como a situação de atividade ou inatividade dos mesmos. Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos.action>>.

que é feita dessa formação ao público. Esta última situação é passível de ser verificada através de uma visita aos *sites* das instituições que ofertam o curso de Filosofia EaD onde se constata a inexistência de uma divulgação maior da formação em Filosofia frente a cursos como a própria Educação Física ou Serviço Social ou Pedagogia, por exemplo.

Na esfera pública podemos indicar alguns dos fatores, a partir das leituras realizadas até aqui, em especial dos textos de Catrib (2008), Gatti e Barreto (2009), Mercado (2007a; 2012) e Pesce (2007), em conjunto com a experiência vivenciada na prática do ensino via EaD, que levam as Ipes não ofertarem ou ampliarem suas ofertas de cursos de graduação em Filosofia através da EaD, como: a motivação central para criação da UAB sempre foi formar professores para as disciplinas mais deficitárias, obrigatórias e com maiores índices de retenção ou desistência de estudantes ligados à Educação Básica, como as disciplinas de Física, Matemática e Português, por exemplo. Dessa forma, a formação nos campos das Ciências Humanas é sempre relegada a um plano secundário no planejamento e implementação dos projetos de cursos de graduação a Distância por parte das IES.

Além da baixa procura por parte de estudantes da Educação Básica por essa formação específica; as dificuldades encontradas junto aos governos municipais, parceiros chaves, de acordo com as matrizes legais da UAB, para instalação dos cursos e do sistema, como: falta de espaços físicos adequados e de profissionais para atuarem como tutores locais para esses cursos, por exemplo; a falta de ânimo de alguns docentes dessas instituições, mesmo com os incentivos financeiros e funcionais, para realizarem as atividades administrativas e acadêmicas ligadas ao curso, alegando, por exemplo: falta de tempo, sobrecarga de atividades, não ter formação adequada para esse tipo de ação pedagógica; e, a mais recente, os cortes nos custos e, possíveis e passíveis, atrasos nos repasses das verbas para custeio dos cursos da formação continuada e das bolsas para os profissionais participantes.

Esse último cenário traz ainda mais preocupações, uma vez que a redução dessas verbas pode vir a indicar uma possível finalização das ações do Sistema UAB custeadas diretamente pelo governo federal. Nesse caso, os cursos passariam a ser custeados pelas próprias IES, através de rubricas próprias para manutenção e custeio da oferta EaD em suas previsões orçamentárias, o que acarretaria uma sobrecarga nas finanças e forçaria o fechamento e encerramento da demanda e da

oferta de cursos a Distância através das Ipes ou reduziria essa oferta apenas a cursos que tivessem uma alta procura e custo mais baixo para realização.

Essa limitação provoca uma menor chance de abertura de cursos superiores de Filosofia EaD, e, conseqüentemente, um menor acesso das pessoas que moram em locais mais afastados dos centros que ofertam essa formação. Assim, haveria rapidamente uma redução da já tão mínima oferta que temos de cursos de formação em Filosofia, como fica implícito em Rocha (2014).

Dessa forma podemos compreender que não há, ainda, uma oferta real e segura de formação docente para Filosofia em EaD, dada a essa conjuntura de fatos, de problemas e limitações que encontramos e apresentamos no âmbito da oferta de cursos de formação em Filosofia, quer de graduação ou pós-graduações específicas da área – descontando-se daqui os cursos de pós-graduação que enfoquem o ensino de Filosofia, que preparem o docente para atuação no âmbito da EaD, desde a formação para atuação na Educação Básica quanto para a Educação Superior; assim, como da própria situação de oferta de cursos de Filosofia no âmbito da EaD, uma vez que entendemos que os egressos dessas formações, por terem vivenciado esse tipo de formação, estariam mais adequados a atuarem como docentes para ensino de Filosofia na Educação Superior via EaD.

Assim, procuramos responder nossa pergunta base com a ideia de que há uma possibilidade de formação docente para Filosofia em EaD, desde que caiam por terra grande parte dos problemas aqui postos, ou seja, que haja uma abertura maior dos docentes em relação à Educação a Distância, que ocorra uma mudança na estruturação dos cursos de graduação e de pós-graduação em Filosofia no intuito de haver uma disciplina obrigatória para formação e atuação dos futuros docentes no uso de TIC e na EaD, quer seja *online* ou não, e que haja uma ampliação da oferta de cursos de graduação em Filosofia na modalidade a Distância públicos e gratuitos, pois acreditamos que com a experiência de uma formação nesse tipo de ambiente, os docentes ali formados já possuirão uma expertise natural para atuarem com EaD, realizando assim um trabalho com maior e melhor qualidade, tanto para os estudantes que procuram a formação a Distância quanto para o desenvolvimento e melhoria da Educação no Brasil.

Postas nossas considerações sobre a perspectiva do ensino e da formação para o ensino de Filosofia através da EaD, buscaremos na seção seguinte analisar e

compreender como ocorre de fato o processo de ensino de Filosofia no âmbito da EaD. No entanto, ressaltamos que nossa análise partirá da realidade de cursos e disciplinas ofertadas pelo Ifal a partir de um recorte de tempo de quatro anos. Dos dez anos totais de existência e oferta de cursos a Distância, esse recorte centra-se numa realidade muito local e específica de como é tratado e realizado o ensino de Filosofia em cursos de graduação superiores para não filósofos através da modalidade a Distância no estado de Alagoas.

5 A FILOSOFIA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E ORIENTAÇÕES NORMATIVAS PARA OS CURSOS DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA E DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EM LETRAS

A partir desta seção expomos a nossa análise do desenvolvimento do ensino de Filosofia nos cursos de graduação EaD ofertados pelo Ifal, começando pela análise dos documentos oficiais que estabelecem os cursos estudados e que enumeramos a seguir:

1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394/96 – LDB;
2. As DCN dos cursos de Administração, Ciências Biológicas, Letras, para Organização e Funcionamento de Cursos Superiores de Tecnologia e de Formação de Professores que servirão de fundamentos para os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPC) de bacharelado e de licenciaturas analisados, determinando a existência ou não do ensino de Filosofia e de que forma isso ocorrerá, assim como suas atualizações, levando-se em consideração o que essas novas diretrizes poderão implicar na atual estrutura desses cursos que afetem esse possível ensino de Filosofia;
3. O CNCST, edições 2006 e 2010, que servirão de base, em conjunto com a DCN para os CST, para o curso superior de tecnologia em Hotelaria, assim como documentos complementares como CNCST 2016 e os Pareceres que orientam a formação desses Catálogos, pois ajudam a compreender algumas ações e conteúdos inseridos no PPC de Hotelaria;

Após concluirmos a apresentação dos marcos legais nacionais, passaremos para os instrumentos reguladores e executivos para esses cursos no âmbito do Instituto Federal de Alagoas, que são os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Administração Pública; de Tecnologia em Hotelaria; e das licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras/Português, que fundamentam as matrizes curriculares e as ementas aplicadas a cada disciplina filosófica.

Nos PPC identificamos a importância e o papel da Filosofia e de seu ensino nos respectivos cursos, além de recolher informações locais sobre a realidade histórica e socioeconômica que justificaram a implantação de tais cursos e as escolhas dos locais nos quais seriam aplicados. E por fim, conhecemos e estudamos os perfis dos docentes envolvidos com as turmas/disciplinas, os polos, os planos de disciplinas e as páginas de disciplinas no AVA – organizados e estruturados, especificamente, para a disciplina de Filosofia e suas variantes, a fim de analisar de que forma essas disciplinas foram constituídas, desenvolvidas e, conseqüentemente, a forma como se apresentou o ensino de Filosofia, seu papel e importância no desenvolvimento dos estudantes desses cursos.

A partir desse conjunto documental pudemos traçar um perfil do ensino de Filosofia para cursos superiores na modalidade a Distância ofertados pelo Ifal, identificando questões, como a necessidade dos cursos de uma disciplina de Filosofia ou de suas variantes, assim como a obrigatoriedade ou facultatividade dessas, se fica claro para os cursos em questão a importância e o papel da Filosofia, enquanto disciplina e como elemento e campo de conhecimento importante à formação humana, social e profissional dos indivíduos, além de algumas fragilidades e lacunas que se apresentaram, nesses cursos especificamente, e apontar caminhos para ajudar a sanar ou melhorar, na medida do possível, os problemas identificados.

Buscamos ressaltar a importância de se entender como atuar num ambiente de Ensino a Distância durante a formação do filósofo-educador, visto que uma série de problemas encontrados e apontados em outras seções deste trabalho podem ser resolvidos ainda durante a formação acadêmica dos professores de Filosofia e que também são reflexos de hábitos e tradições na forma de se trabalhar o ensino de Filosofia, como visto na seção anterior, decorrentes do preparo e de uma atuação exclusiva para o universo da Educação Presencial.

Postas essas informações, iniciemos nossa análise a partir do âmbito geral para o local, assim, analisaremos primeiro, nesta quinta seção, a conjuntura nacional, CF, LDB e DCN, para depois, na sexta seção, nos aprofundarmos nas condições locais – PPC, planos de disciplinas, AVA e nas páginas das disciplinas nele dispostas, materiais didáticos e avaliações, para compreendermos os problemas e desafios a serem enfrentados e resolvidos para melhoria do ensino de Filosofia em

cursos de graduação superiores a Distância ofertados em Alagoas, no âmbito das Ipes.

Passamos agora para nossa análise e estudo dos documentos gerais que orientam a organização e estruturação dos cursos superiores de bacharelado Administração Pública, de tecnologia em Hotelaria e das licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras.

5.1 Uma análise do papel da Filosofia e do seu ensino a partir das DCN para formação de bacharelado em Administração Pública, de tecnologia em Hotelaria e de licenciatura em Ciências Biológicas e em Letras

Como todo bom filósofo, iniciamos nossa conduta com uma questão simples, porém importante para o nosso trabalho de analisar o papel da Filosofia e de seu ensino na Educação Superior, que é: em que momento o ensino de Filosofia se apresenta como um processo importante para a Educação brasileira?

Essa pergunta nos leva a buscar as raízes, ainda que atuais para a necessidade de um ensino de Filosofia na Educação brasileira e nessa busca chegamos às fontes da atual e vigente legislação brasileira sobre a Educação e de como deverá discorrer tal elemento essencial à formação humana, que são a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional no Brasil, conhecida simplesmente como LDB.

Em nossa Carta Magna, no Artigo 205, postula-se a principal ideia que remete à necessidade da presença da Filosofia e suas práticas no âmbito da Educação, indiferente aqui ao nível ou estrutura educacional que o indivíduo se encontre, que é a afirmação de que a Educação é um...

direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o *exercício da cidadania* [grifo nosso] e sua *qualificação para o trabalho* [grifo nosso] (BRASIL, 1988).

Essa ideia demarca, a priori, a presença dos campos filosóficos da Filosofia Política, da Ética, da Teoria do Conhecimento e da Ontologia, uma vez que a concepção de pessoas enquanto seres humanos de ordem pública e políticos que exercitam a cidadania e se constituem a partir do trabalho dentro de uma esfera

social e ambiental, se fazem em cima de construções ideológicas, sociais, históricas e culturais que deverão passar pelo exercício filosófico da reflexão e da crítica dessas estruturas, a fim de se constituir uma sólida condição de compreensão e interpretação da realidade social, particular ou não, em que os diferentes sujeitos se encontram, garantindo uma perspectiva mais ampla de humanidade e de subjetividade a essas pessoas através de suas formações educacional e social.

Ainda na própria Constituição Brasileira pudemos inferir mais uma vez a presença e a necessidade da Filosofia e, agora, de seu ensino no processo de formação educacional, social e profissional dos cidadãos, quando no Artigo 206, Incisos de I a III, se propõe que o Ensino Regular deverá ser desenvolvido em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), garantindo-se assim a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988), de todos os cidadãos, situação que deverá ser alcançada por meio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988).

Todos esses princípios destacados fazem parte do rol de discussões e estudos da Filosofia em campos como da Ética, da Filosofia Política, da Estética, da Epistemologia, da Teoria do Conhecimento e outros, passando pelo crivo da análise crítica e reflexiva que todos os indivíduos devem ser aptos a produzir ao longo de suas vidas pessoais, sociais e profissionais para que cheguemos à proposta constitucional de igualdade de condições, de liberdade e de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sociais, ideológicas etc, para todos.

Ora, se esses princípios e condições que inferimos são melhores compreendidos e analisados por meio da ação filosófica, temos aqui uma justificativa mais que legal, do que o simples fato de estar em lei, para garantir a presença da Filosofia e de seu ensino em todas as esferas da Educação, desde a Educação Infantil até a Superior.

Contudo, a Constituição Federal por si só não garante a existência ou necessidade de se ensinar Filosofia em qualquer nível formal de formação educacional pretendido. Ela passa essa responsabilidade de se pensar a Educação, e com isso o papel e a importância da Filosofia e seu ensino para dispositivos legais complementares, sendo o primeiro deles a Lei Federal n.º 9.394/96. Em seguida teremos outras leis e decretos complementares que viabilizarão o que determina a

CF e a LDB, além de estabelecerem parâmetros e diretrizes para a realização do processo de Educação Formal. Nesse contexto encontraremos: as DCN para os cursos de graduação superiores, assim como o CNCST, ambos elementos de nossa análise mais adiante.

Na esfera da LDB, o marco legal por excelência da Educação brasileira, logo em seu Artigo 2º, temos ratificado a ideia posta no Artigo 205 da Constituição Federal, de que cabe à Educação formar plenamente as pessoas para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Um ponto que chama atenção são as ideias de cidadania como um conceito filosófico e chave para demarcar a presença da Filosofia e de seu Ensino Regular na Educação brasileira e a importância dada ao conceito de trabalho pelo texto da LDB que, assim como a cidadania, é amplamente debatido no âmbito da Filosofia. Nesse ponto, nos detemos um pouco mais na ideia de trabalho, visto as distintas e divergentes visões que encontramos ao longo do texto da Lei.

Nesse sentido, conseguimos identificar claramente na LDB dois sentidos intrínsecos e divergentes ao conceito de trabalho. Um de cunho ideológico mais liberal, que atende às expectativas do modelo socioeconômico vigente no Brasil – o capitalismo, quando trata da Educação para o trabalho apenas no sentido da formação profissional e de mão de obra qualificada para o universo da produção defendido pelo modelo capitalista de produção econômica e de organização e estruturação social, como observamos em diversos artigos da Lei, como: no Artigo 1º, § 2º; no Caput do Artigo 2º; no Artigo 22; no Artigo 27, Inciso II; no Artigo 28, Inciso III; no Artigo 35, Inciso II; no Artigo 36, § 6º, Incisos I e II e § 11, Inciso II; no Artigo 36-D, Parágrafo Único; e nos Artigos 40 e 41.

E outro, em parte, no sentido ontológico de trabalho, quando se refere a este como elemento de transformação e de aproximação social e individualizada dos seres humanos, conduzindo-os às condições de reconhecimento entre eles e de conhecimento dos meios sociais e ambientais em que se encontram inseridos, como apontam o Caput do Artigo 1º; o Artigo 3º, Inciso XI; o Artigo 35, como um todo; no Artigo 35-A, § 7º; o Artigo 36-A, Parágrafo Único; também no Artigo 37, § 1º; e no Artigo 39.

Nesses sentidos, a formação para o exercício da cidadania e para o trabalho serão as molas mestras para a concepção geral da Educação brasileira, sobretudo

no âmbito da Educação Básica, onde a atuação desses artigos, ora citados, está muito mais focada e integrada para formar a sujeito social básico que será trabalhado no sentido de atuar no meio social de forma mais integrado e proveitoso.

No entanto, serão essas construções acerca das ideias de cidadania e de trabalho, que se apresentam no universo da Educação Básica, que irão influenciar fortemente o que a LDBEN vem determinar como base para a concepção da Educação Superior. Será na Educação Superior que se complementar a formação social dos sujeitos e que garantirá a efetiva condição de cidadão apto ao meio social e ao trabalho. Isso se mostra logo no início do Capítulo IV, do Título V da LDB, que trata da Educação Superior, sua organização e aparelhamento legal.

No Artigo 43, primeiro artigo desse capítulo IV, são estabelecidas a finalidades e, de certa forma, o papel que deverá caber à Educação Superior. Como aponta Carneiro (2012, p. 346), a Educação Superior será posta como um elemento necessário para o “progresso do humano e para as mudanças culturais, atitudinais e nos compromissos em relação à redução das desigualdades sociais, ao respeito aos direitos humanos e ao exercício ativo de uma cidadania local, nacional e planetária”, por isso sua apresentação na LDB é dada através do estabelecimento de suas finalidades, uma vez que através dela “buscam-se valores e ressignificações na perspectiva de uma cultura de transformação” (CARNEIRO, 2012, p. 346), dos sujeitos em cidadãos, axiologicamente falando, o que enfatiza a importância e o papel da formação de nível Superior. Assim, discorre o Artigo de Lei em questão (BRASIL, 1996):

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo* [grifo nosso];

II - *formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*

III - *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive* [grifo nosso];

IV - *promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação* [grifo nosso];

V - *suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração* [grifo nosso];

VI - *estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade* [grifo nosso];

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Os grifos demarcam os pontos onde a ação filosófica da reflexão e do exercício crítico se fazem presentes na estruturação do que vem a ser a Educação Superior. Em especial chamo atenção ao Inciso I, onde se pode ler “estimular a criação [...] do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Nesse ponto, a LDB praticamente impõe a presença da Filosofia e de seu ensino associada aos elementos de formação comum e específicos de cada curso de graduação superior que venha se estabelecer. Essa conclusão nos é possível ao levar em consideração que o gênese de todo processo reflexivo é também uma ação filosófica que se constrói mediante uma realidade de ideias, cultura e de sociedade, onde o sujeito se insere e se cria, conforme apontam Gelamo (2009), Lorieri (2010), Matos (2014) e Silva (2001).

Há nesse sentido um próprio apelo de ordem histórico-filosófico subentendido nessa construção, como aponta Carneiro (2012, p. 348) quando reconstrói em sua fala, acerca da proposta de Educação Superior contida na LDB, que o processo de construção social e humana que a Educação Superior oferece deve ser um construto capaz de “conceber e disponibilizar conhecimentos capazes de dar conta de princípios, formulações e metodologias no âmbito de formação humana” e não somente de aplicação técnica específica de um campo ou área do conhecimento.

É com esse intuito que a própria LDB aponta, ainda que subentendidamente, para uma necessidade de conhecimentos do campo da Filosofia que dê conta e preste apoio aos cursos superiores no intuito de aproximar a ação laboral-profissional em ação laboral-social, laboral-cognitiva, social-cognitiva etc. A Filosofia e seu ensino, em conjunto com outras Ciências Sociais, devem criar uma espécie de liga entre universo da prática profissional e o universo social que muitas vezes a formação técnica-específica dos cursos de graduação superiores não direcionam claramente ou não tem como fazer.

Essa necessidade de conteúdos e ações de ensino do universo da Filosofia e das Ciências Sociais são apontadas por outros pensadores da Educação Nacional, como Saviani (2009), ao referenciar a construção histórica e teórica da Educação brasileira através do desenvolvimento da formação de professores ao longo da História do Brasil. Nesse sentido, é que se posta a importância velada dos estudos filosóficos para os cursos superiores.

Colocada essa visão sobre a relação entre a Filosofia e seu ensino e a Educação Superior brasileira através da Constituição Federal e da LDB, passemos aos estudos dos instrumentos legais que desenham o perfil dos cursos e suas abordagens, tratemos então de conhecer as DCN dos cursos superiores no Brasil.

O entendimento do papel da Filosofia para a Educação Superior de modo geral serve, também, de base para compreendermos de que forma a Filosofia, através de seus campos, conteúdos e ensino, irá se apresentar e atuar nos cursos de graduação. Para tanto, tomaremos para nossa análise as DCN que embasaram a formulação dos quatro cursos de graduação Superior a Distância que nos propomos a analisar e que mais adiante exporemos nossas compreensões e críticas.

Nossas intervenções ocorrerão junto às DCN para os cursos de Administração (2005), que servirão para nossa análise dos cursos de bacharelado em Administração Pública, pois nesse caso, o PPC está vinculado a esse marco legal, visto que a época de sua criação e autorização não havia as diretrizes específicas para tal formação; as diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (2002) e de Letras (2002), que tratarão dos conteúdos, campos, áreas e ações específicas para esses dois cursos; as diretrizes para os cursos de Formação de Professores para Educação Básica (2002), que tratarão dos conteúdos, áreas e ações específicas para esses tipos de cursos; e as diretrizes para os CST (2002), que fundamentarão os papéis, objetivos e metodologias gerais de todos os cursos superiores de tecnologia ofertados no Brasil, além dos instrumentos legais complementares, como o CNCST que tratará de apresentar as características individuais de cada curso, como perfil de egresso, áreas, duração etc.

Para tanto, iremos nos deter, para um melhor entendimento e compreensão dessas DCN, nos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Superior (CES) ou do Conselho Pleno (CP), que antecedem às Resoluções que regulamentam e que dão estruturas básicas aos

cursos, visto que tais documentos apresentam a visão mais ampla das estruturas dos cursos, comentando e discutindo as particularidades de cada formação, detalhando o porquê de cada elemento que compõe tal marco legal e o que se espera para cada curso que for criado a partir desses marcos legais.

5.2 Análise das DCN para os cursos superiores de bacharelado em Administração Pública – Resolução CNE/CES n.º 4/2005; Pareceres CNE/CES n.º 134/2003 e n.º 23/2005

O curso superior de bacharelado em Administração Pública é uma formação superior ainda jovem aqui no Brasil, segundo registros do Conselho Federal de Administração (CFA)⁹, datando seu início ainda nos anos 30 no século XX, antes mesmo da formação das primeiras universidades do Brasil, sendo que esse curso só vem possuir uma legislação e diretrizes próprias no âmbito da Educação brasileira apenas nesta década atual.

Até o ano de 2014, momento em que foram sancionadas e publicadas as DCN específicas para os cursos de bacharelado em Administração Pública pelo MEC/CNE/CES, toda regulamentação referente a essa formação se dava através das DCN para os cursos de graduação superiores em Administração, estando limitada apenas a condição de habilitação/linha de formação possível à formação geral de um administrador.

Todos os cursos de graduação em Administração Pública tinham sua grade/matriz curricular formatada em cima da estrutura dos cursos superiores de Administração, resguardando-se suas especificidades. A única exceção a essa situação era em relação ao diploma, que diferentemente de outras habilitações/linhas de formação da Administração teriam que vir no diploma apenas a expressão *Bacharel em Administração* e para a Administração Pública o diploma deverá conter *Bacharel em Administração Pública*, conforme determina o Parecer n.º 307, de julho de 1966, da antiga Câmara de Ensino Superior Ministério da Educação (CESu/MEC), atual Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

⁹ Disponível no endereço eletrônico da entidade: <<http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>>, quando relata a história da Administração no Brasil. Acesso em: 18 dez. 2016.

(SESu/MEC)¹⁰, que estabeleceu o primeiro currículo mínimo para o curso de Administração, que via de regra se aplicaria aos cursos de Administração Pública, visto a distinção que existe entre os mesmos desde a criação de ambos ainda na década de 30.

Esse atento que fazemos sobre a relação entre o curso superior de Administração Pública e as DCN para os cursos superiores de Administração serve para deixar claro que, para nosso expediente de trabalho, iremos utilizar essa fonte, bem como toda a documentação complementar a mesma, no estudo de como a Filosofia e seu ensino é trabalhado, através de disciplinas denominadas Filosofia ou que remetam a ela, nos cursos superiores de Administração Pública, Presenciais ou a Distância, ofertados pelo Brasil até bem recentemente. Especificamente, como abordamos uma disciplina do curso superior em Administração Pública – EaD, do Ifal, ofertada entre 2009 e 2014, tomaremos por base de nossa análise esse grupo de documentos.

A primeira vista não encontramos nem no Parecer ou na Resolução que instituem as DCN de Administração de 2005 uma distinção segura do que seria um administrador e um administrador público, condição essencial e primária para que pudéssemos entender o papel e a linha de ações dos egressos de ambas as formações.

Essa distinção se postula como fundamental, uma vez que saber como e em que claramente se distinguem as atuações nos fornecem impressões de quais relações tem os sujeitos formados por esses cursos com o meio social, impactando nas atribuições e responsabilidades sociais de/para com outros indivíduos, com o meio ambiente que se insira, e, no exercício da cidadania e da formação para o trabalho.

Assim, a primeira dificuldade está nessa falta de distinção clara nas DCN entre uma e outra formação. A regulamentação passa para as IES, logo nos Artigos 1º e 2º, a responsabilidade pela definição, caracterização e distinção entre os perfis

¹⁰ Informação incluída no Par. CNE/CES n.º 7, de 1º de outubro de 2013, que trata de Recurso contra o Parecer CNE/CES nº 266/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração Pública, bacharelado. Parecer homologado e publicado no D.O.U. de 19/12/2013, Seção 1, p. 117. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

de egressos que a mesmas formem, em outras palavras, serão as IES que definirão, a partir de informações curriculares comuns mínimas, o que é um administrador e o que é um administrador público, a partir do conjunto curricular que as mesmas resolvam abordar.

Dessa forma, constatamos que a presença e obrigatoriedade do ensino de Filosofia através de uma disciplina é mínima, visto que o próprio exercício da cidadania e do pensar é limitado, muitas vezes, ao processo de produção, entendido como meramente econômica, como aponta o Artigo 4º, em especial os Incisos III, IV e VI, da Resolução CNE/CES n.º 4/2005. Nesses pontos observa-se a exigência de se saber “refletir e atuar criticamente” (CNE, 2005, p. 26) ainda que somente sobre processos produtivos ou no gerenciamento de conflitos que incorram nesses processos. O papel da Filosofia e de seu ensino fica restrito à formação de bases argumentativas, lógicas e políticas capazes de garantir as condições mínimas aos processos de controle e gerenciamento da produção e das relações interpessoais de trabalho.

Outro ponto que encontramos e que apresenta uma necessidade pela ação filosófica é quando se trabalha a questão da ética no exercício profissional, ou seja, apresenta-se uma necessidade pelos fundamentos éticos para construção do caráter profissional e de seu exercício. Não há em nenhum momento uma expansão dessa necessidade da reflexão ética no trato ou relação entre o profissional e o meio social ou ambiental de sua atuação, externo ao seu ambiente profissional. Restringe-se à ética apenas as suas ações profissionais frente seu ambiente, exclusivamente, de trabalho e aos processos produtivos por ele executados ou supervisionados.

Encontramos, com isso, a obrigatoriedade da existência de disciplinas que remetam aos estudos filosóficos, compondo o eixo chamado de Formação Básica (CNE, 2005, p. 26) com outras áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme aponta o Caput do Artigo 5º da Resolução CNE/CES n.º 4/2005 quando estas forem necessárias para as “inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras” (CNE, 2005, p. 26).

Essa exigência de estudos filosóficos não significa que deverá haver uma disciplina intitulada Filosofia encarregada de discutir a formação racional, lógica e

ética da formação em Administração ou Administração Pública, mas que deverão existir disciplinas que abranjam essas competências e discussões, podendo ou não serem interligadas pela organização da Filosofia enquanto campo das Ciências Humanas.

Ao analisarmos o PPC de 2010 do curso de Administração Pública – EaD do Ifal não havia uma disciplina única ou específica que discutisse temas exclusivos de Filosofia que se interligassem à formação em Administração Pública, mas apenas uma disciplina que remetia a essas discussões, sendo discutidos e trabalhados também temas da Sociologia. Contudo, essa perspectiva muda a partir de 2014 com a publicação e implantação da Resolução CNE/CES n.º 1, de 13 de janeiro de 2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Administração Pública e dá outras providências.

Nessa DCN específica há um destaque, posto tanto no Parecer CNE/CES n.º 266/2010 quanto no Parecer CNE/CES n.º 7/2013, sobre a exigência de uma disciplina de Filosofia que se entrelace com as demais disciplinas específicas ou não do curso. Essa condição se deve ao entendimento de que a atuação do Administrador Público não está ligada a processos produtivos, mas está diretamente ligada a estruturação e organização social no que tange ao bem estar da sociedade mediante a prestação de serviços e de políticas públicas, que garantem acesso a direitos e deveres básicos da vida social de qualquer estado, como: Educação, Saúde, Trabalho, Previdência Social etc.

Aponta a DCN, em seu Artigo 2º, quais são os princípios da Administração Pública e que de certa forma implicam na existência e obrigatoriedade de uma disciplina voltada à Filosofia (CNE, 2014, p.17-18):

Art. 2º São princípios fundamentais a serem atingidos pelos cursos de graduação em Administração Pública:

I - o *ethos republicano e democrático* como norteador de uma formação que ultrapasse a ética profissional, remetendo-se à responsabilidade pela república e à defesa do efetivo caráter público e democrático do Estado [grifo nosso];

II - a flexibilidade como parâmetro das Instituições de Educação Superior, para que formulem projetos pedagógicos próprios, permitindo ajustá-los ao seu contexto e vocação regionais;

III - a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade que garantam a multiplicidade de áreas do conhecimento em temas como política, gestão pública e gestão social e sua interseção com outros cursos.

Desse conjunto posto pelo Artigo 2º, destacamos a ideia do *ethos* republicano e democrático que de certa forma propõe a inclusão de uma necessária discussão e formação pautada no ideal filosófico e ideológico de política, ética e críticas sociais oriundos de estruturas filosóficas. Discussão essa que leva a repensar a responsabilidade sobre a formação mais ampla do egresso do que meramente a profissionalização, ressaltando-se a importância da ação ética do/no serviço público que deve estar presente nos PPC dos cursos ofertados em cada IES.

Seguindo ainda o bojo estruturado pela DCN de 2014, temos no Artigo 3º outro ponto de intersecção entre a participação da ação filosófica na formação humanística e crítica atendendo aqui as prerrogativas postas pelos princípios apresentados nos Incisos I e III do Artigo 2º da mesma que pauta as ações dos formados e da própria formação no âmbito da Ética e da Filosofia Política, enquanto possibilidades de discussões e construções de políticas públicas contidas nos processos ideológicos de governo (CNE, 2014).

Art. 3º O curso de graduação em Administração Pública deverá propiciar formação humanista e crítica de profissionais e pesquisadores, tornando-os aptos a atuar como políticos, administradores ou gestores públicos na administração pública estatal e não estatal, nacional e internacional, e analistas e formuladores de políticas públicas.

Ainda sobre o Artigo 3º da DCN, podemos ressaltar a fala do Prof. João Luiz Becker, que em 2010 exercia a função de Coordenador de Avaliação dos cursos de Administração, Contábeis e Turismo da Capes, contida no Parecer CNE/CES n.º 266/2010, sobre o perfil do curso de Administração Pública, bem como dos conteúdos considerados relevantes para tal formação (CNE, 2010, p. 117):

[...] essa formação tem como característica a interdisciplinaridade nas Ciências Sociais, apresentou uma série de conteúdos que considera relevantes para as DCN desse curso, a saber: Filosofia, Ética e Política; Formação do Estado Brasileiro: Direito Administrativo; Estado/Sociedade; CF 88: Direito e Cidadania; Papel do Estado: regulador e interventor das relações; Teoria Geral de Sistemas; Aspectos da burocracia: Sociologia (relações, movimentos, conflitos sociais); Economia e seus fundamentos: macro economia; Finanças Públicas, Orçamento; Dinâmica e comportamento organizacionais: Gerência e Execução de projetos; Meio ambiente; Cultura e identidade, integração regional; ONGs; Gestão participativa.

A estruturação apontada no Parecer CNE/CES n.º 266/2010 nos parece ser o norteador das decisões do CNE acerca do perfil básico aos cursos de graduação em Administração Pública a partir da DCN de 2014.

Nesse sentido, o ensino de Filosofia torna-se imprescindível, visto a importância na preparação do administrador público não só para seu exercício profissional como também para sua relação com o meio social diferentemente ao proposto na DCN de 2005, que embasa tanto o PPC do curso de Administração Pública quanto o perfil da disciplina que analisaremos ao longo desta seção, que não foca a ação do administrador ao meio social, mas unicamente aos processos produtivos e econômicos que se encontrarão sob sua responsabilidade de gerenciamento, planejamento e execução.

Encerrada nossa explanação sobre as orientações gerais para concepção dos cursos superiores em Administração Pública, avançaremos, a seguir, sobre os marcos legais da organização que constituem os cursos superiores de tecnologia em Hotelaria, ou seja, as DCN para os CST e o CNCST, edições de 2006 e de 2010.

5.3 Análise das DCN para os cursos superiores de tecnologia – Resolução CNE/CP n.º 3/2002; Pareceres CNE/CP n.º 436/2001 e n.º 29/2002

Em linhas gerais, estas Diretrizes DCN servem para organização, estruturação e funcionamento, não de um, mas ao menos duas dezenas de áreas de atuação profissionais ligadas diretamente aos desenvolvimentos tecnológicos e produtivos da sociedade e dos diversos mercados/áreas de trabalho/profissionalização existentes hoje.

A formação tecnológica de nível Superior é um nível de formação posto pela LDB de 1996, a partir do Artigo 39, § 2º, Inciso III, segundo regulamentada por Diretrizes próprias conforme as deliberações do CNE. E, posteriormente confirmada pelo Artigo 44 da mesma lei, quando postula os formatos adotados no Brasil da Educação Superior.

No Parecer CNE/CP n.º 436/2001 nos é apresentado uma perspectiva do que se espera da formação tecnológica de nível Superior. Ela deverá:

[...] ser concebida não mais como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (CNE, 2001, p. 67).

No entanto, essa aproximação entre indivíduo e as conquistas científicas e tecnológicas que deveriam ser apontadas em conjunto com conhecimentos e

estruturas provenientes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não se fazem presentes como verificamos ao longo da leitura e análise da Resolução CNE/CP n.º 3/2002.

Logo, no Artigo 1º da referida Resolução, fica claro que não haverá espaço na ideia de organização geral para funcionamento dos cursos, a obrigatoriedade ou existência de conteúdos e disciplinas gerais e comuns a todos os cursos ou áreas de formação ligadas ou fundamentadas a essa DCN. Em outras palavras, não caberá a DCN o papel de estabelecer os conteúdos, perfis dos cursos ou objetivos, mas sim orientar a noções básicas de como proceder para instalação dos cursos tecnológicos superiores, as condições mínimas para o funcionamento e os direitos garantidos aos que se matricularem nesse tipo de formação, como bem salientam os Artigos 3º ao 5º.

Apenas no Artigo 6º, a DCN faz referência à questão dos conteúdos, habilidades e competências de cada curso, aos perfis dos egressos, objetivos dos cursos e outros elementos que compõem os PPC. No entanto, delega-se às IES a responsabilidade pela elaboração, adequação e especificidade dos mesmos, as questões regionais e locais de trabalho e sociedade, assim como as condições que as mesmas tenham para ofertar os cursos por elas pretendidos.

De forma geral, o Parecer final para aprovação da Resolução CNE/CP n.º 3/2002 e do Parecer CNE/CP n.º 29, de 13 de dezembro de 2002, vêm apenas para corroborar e deixar claro que o intuito da DCN de 2002 é pura e simplesmente propor os elementos gerais para implantação e manutenção dos cursos, registrando-se que as alterações específicas de cada formação deverão atender às necessidades da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹¹, sendo esses ajustados e atualizados sempre que necessário.

Essa Classificação dará as bases para a institucionalização de um instrumento que oriente a formalização e atualização desses cursos superiores

¹¹ Documento estruturado e regularmente atualizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da Portaria Ministerial n.º 397, de 9 de outubro de 2002, que serve para a identificação das ocupações no mercado de trabalho e para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Serve ainda como guia para atualização das ofertas e (re)definição de formações profissionais, quer sejam de nível educacional Básico ou Superior, que atenderão as diversas áreas do mercado de trabalho, que sempre se encontram em constante manutenção e transformação. Fonte: MTE. Disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

tecnológicos, como propõe o próprio Parecer CNE/CP n.º 29/2002, quando explícita a necessidade de sempre se atualizar os processos de formação profissional, visto as constantes atualizações e criações de ocupações que existem no Brasil e no Mundo.

Tanto o Parecer quanto a Resolução determinam que a criação e manutenção de tal instrumento caberá ao MEC, Artigo 11 da DCN de 2002, assim, em atendimento a essa determinação, foi instituído, a partir de 2006, o CNCST, que em sua primeira edição abrangeu 98 cursos Superiores de tecnologia divididos em 10 eixos de formação profissional.

Já na primeira edição o CNCST, regulamentado pela Portaria MEC n.º 10, de 28 de julho de 2006, apresentou como um dos cursos do eixo/área Hospitalidade e Lazer, o curso de graduação Superior de tecnologia em Hotelaria, objeto que iremos nos deter na sequência para melhor compreensão e análise posterior do PPC do curso de mesmo nome existente no Ifal, desde o ano de 2006.

Em todas as edições posteriores, CNCST – 2ª edição, revisado e ampliado, de 2010 e CNCST – 3ª edição, revisado e ampliado, de 2016, ambos regulamentados pela portaria de 2006, o curso superior de tecnologia em Hotelaria se faz presente com pouquíssimas alterações em sua formatação, desde sua estruturação até sua definição, apresentada ainda na edição de 2006 do referido Catálogo.

5.3.1 Análise do perfil do curso superior de tecnologia em Hotelaria a partir do Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia – edições 2006 e 2010

A aprovação das DCN para organização e funcionamento dos CST trouxe ao universo da Educação Superior brasileira as orientações básicas para como se estruturar e ofertar tais cursos e quais áreas de competência estão associadas e classificadas essas formações, como determinado pelos Artigos 39 e 44 da LDB. No entanto, não trouxe nenhuma orientação de quais conteúdos, competências, habilidades, objetivos e perfis de egressos esses cursos deveriam apresentar.

Ainda no marco regulatório, Artigo 11, cabe ao MEC a missão de instituir um instrumento “para subsidiar as instituições educacionais e os sistemas de ensino na organização curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia, o MEC divulgará

referenciais curriculares, por áreas profissionais” (CNE, 2002, p. 162). Dessa norma vem a implementação em 2006, quatro anos após o marco legal, do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

A proposta do CNCST foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 5.773/2006 que determina a construção de catálogo de denominações, por parte do MEC, para os Cursos Superiores de Tecnologia, Artigo 5º, § 3º, Inciso VI, tendo este que ser apresentado ao CNE que, através da CES, tem a responsabilidade de analisar e avaliar a capacidade e a forma como o Catálogo ajudará na orientação e desenvolvimento da organização curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia, como determinam os Artigos 3º e 6º do Decreto-Lei n.º 5.773/2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006, p. 6).

Dessa forma, o CNE, através do Parecer CNE/CES n.º 277/2006, aprova a proposta do CNCST, que em seu escopo inicial apresenta informações mínimas para construção de uma organização curricular.

Em suma, apresenta uma visão geral do que deverão ser os eixos/áreas de formação, apontando conteúdos mínimos e gerais para todos os cursos, e subsequentemente apresenta uma visão particular do curso, no sentido da atuação dos egressos e das habilidades e competências que estes deverão apresentar, complementando as informações iniciais dadas pelos eixos/áreas de formação.

O CST em Hotelaria encontra-se no eixo/área de formação denominado de Hospitalidade e Lazer, que tem por constituição os seguintes parâmetros e definição:

Compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação. Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes à hospitalidade e ao lazer. *As atividades compreendidas nesse eixo referem-se ao lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais. A pesquisa, disseminação e consolidação da cultura, ética, relações interpessoais, domínio de línguas estrangeiras, prospecção mercadológica, marketing e coordenação de equipes são elementos comuns desse eixo [grifo nosso].* (BRASIL, 2006, p. 107).

Os cursos do eixo/área de Hospitalidade e Lazer tem o foco no atendimento de necessidade de cunho social e econômica das regiões/localidades onde forem implantados, interligados as diversas interfaces das relações humanas, como:

cultura, linguagem e responsabilidade social, ainda que subsidiadas por questões econômicas dessas regiões/localidades.

Apontamos a presença das Ciências Humanas, em especial a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia, dadas propostas de conteúdos nessa ordem. Ao elencar a necessidade de conteúdos que apontem para o desenvolvimento da pesquisa, que pode ser entendida e classificada como pesquisa nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dados os elementos norteadores do currículo de formação posto pelo Catálogo; os cuidados quanto aos tratos culturais, sociais e de linguagem para implementação e atuação do profissional em um dado local/região onde irá desenvolver suas atividades profissionais e, talvez, sua vida particular; para o entendimento e desenvolvimento de uma consciência e de ações éticas frente ao meio profissional e social ao seu redor, encontramos o vínculo e a necessidade dos cursos desse eixo para com os estudos filosóficos através dos campos da Epistemologia, da Antropologia, da Ética e, de certa forma, da Filosofia Política.

O eixo/área de Hospitalidade e Lazer constitui-se como um campo que se destaca a necessidade pelos conhecimentos constituintes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dado caráter da cidadania e da humanidade incutidos ao eixo/área na definição de seus conteúdos curriculares básicos, estes interfacetados por questões sociais particulares – locais e/ou regionais, como por gerais – de ordem nacional ou global.

Quanto ao contexto específico do curso superior de tecnologia em Hotelaria, não encontramos nenhum acréscimo ao proposto pela visão geral do eixo/área de formação no que compreendem os campos de conhecimento e de conteúdos a serem trabalhado pela CNCST de 2006. Isso impele afirmar que não há, por parte das orientações curriculares do Catálogo, nenhuma especificidade por curso de graduação em particular.

Essa edição 2006 do Catálogo orientou os PPC no sentido da construção das várias matrizes curriculares, perfis de egressos, objetivos dos cursos e de infraestruturas básicas para seus funcionamentos. Com isso auxiliou também na proposição dos planos de disciplinas, conteúdos disciplinares e enfoques desses cursos até o ano de 2010, quando o MEC realiza uma revisão e atualização do CNCST.

A partir de 2010 até o ano de 2016, esteve em vigor um novo Catálogo, que veio ampliado em número de denominações de cursos e de áreas/eixos de formação. O Catálogo 2010 ampliou de dez para 13 eixos/áreas de formação e 98 Cursos Superiores de Tecnologia para 112 cursos totais.

No entanto, essa revisão, atualização e ampliação do Catálogo não alterou as estruturas curriculares do eixo/área de formação em Hospitalidade e Lazer, ficando a organização e estruturação propostas em 2006 mantidas para o período de vigência da 2ª edição do CNCST. Essas duas edições, a primeira e a segunda, que orientam os Projetos Pedagógicos do CST em Hotelaria – EaD do Ifal por nós estudados, dissecados e analisados nesta pesquisa.

Nessas duas edições observamos e constatamos que a presença do ensino de Filosofia se coloca como uma necessidade, visto a presença de conteúdos e discussões em torno da Ética e da Cultura, em especial, no entanto, essa necessidade não apresenta uma condição de obrigatoriedade de existência de uma disciplina específica de Filosofia tornando a presença de tal disciplina facultativa à matriz curricular do curso.

O que se faz obrigatório são disciplinas como determinamos filosóficas, ou seja, que abrangem, trabalham e discutem temas, campos/áreas ou problemas próprios da Filosofia e/ou que se utilizam dos métodos e metodologias de estudo, pesquisa e análise de temas e problemas específicos da Filosofia em sua área técnica para formação do senso crítico, científico e tecnológico necessários ao desenvolvimento da formação profissional em questão, além de estar associada à formação humana e social dos estudantes atendidos pelos cursos.

Em contrapartida, a edição 2016 atualiza e amplia o eixo/área de formação em Hospitalidade e Lazer no que tange às orientações quanto a organização curricular, como podemos constatar:

A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: leitura e produção de textos técnicos; *raciocínio lógico*; *historicidade e cultura*; línguas estrangeiras; *ciência, tecnologia e inovação*; *tecnologias sociais*, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; *desenvolvimento interpessoal*; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; *responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental*; *qualidade de vida*; *ética profissional* [grifo nosso] (BRASIL, 2016, p. 150).

Essa atualização da constituição curricular do eixo/área de formação em Hospitalidade e Lazer praticamente integraliza os cursos desse eixo/área ao universo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tal qual as edições anteriores do Catálogo. No entanto, os cursos desse eixo/área passam a ter um enfoque muito maior nas competências e habilidades voltadas às Ciências Sociais Aplicadas do que aos campos da Humanidades.

Podemos deduzir, a partir dessa revisão, que o enfoque anteriormente mais centrado numa formação humana do que meramente profissionalizante existente nos cursos desse eixo/área deixa de existir. Apresenta-se nessa nova edição do CNCST uma perspectiva mais tecnicista das formações do eixo/área da Hospitalidade e Lazer, com isso a necessidade de disciplinas filosóficas também passa a ser menor em presença e em exigência, apesar da existência de conteúdos de ordem dos mais diversos campos da Filosofia estarem presentes, conforme destacamos no trecho extraído do Catálogo.

É possível afirmar que com essa versão atualizada e revisada, a obrigatoriedade de disciplinas filosóficas que se constata nas edições de 2006 e 2010 deixa de existir. Agora tanto o ensino de Filosofia como a presença de disciplinas filosóficas passam a ser facultativas na organização e estruturação dos cursos do eixo. O que compreendemos como uma mudança profunda na forma de pensar a formação e a atuação dos profissionais formados pelos cursos desse eixo/área de formação superior em tecnologia.

Concluída nossa exposição sobre a organização do curso superior de tecnologia em Hotelaria, passemos para apresentação de nossa análise sobre a orientação e construção dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras, começando pela abordagem do ponto comum aos dois cursos que são as DCN de formação para professores da Educação Básica. Na sequência avançaremos sobre as DCN particulares de cada formação.

5.4 Análise das DCN para os cursos superiores em formação de professores para educação básica – Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002; Pareceres CNE/CP n.º 9/2001 e n.º 28/2001

A fim de concluirmos nossas análises sobre os documentos que fundamentam e estruturam os cursos superiores ofertados na modalidade a

Distância no Ifal, iremos nos deter nos marcos regulatórios relativos aos cursos de graduação em Ciências Biológicas e Letras, ambos os cursos do tipo licenciatura.

Este estudo está centrado tanto nas orientações acerca da Formação de Professores para Educação Básica, que possui diretrizes e normas próprias, uma vez que o enfoque dessa formação está no processo de capacitação e formação de profissionais capazes de transmitir conhecimentos técnico-científicos aos jovens, ao tempo que são capazes de desenvolver estudos, pesquisa e trabalhos técnicos com base em suas formações específicas, tanto quanto nas orientações para as formações específicas que apontamos, no sentido de identificar e estudar os conteúdos, perfis de egressos e áreas de atuação possíveis e compatíveis com a formação em licenciatura.

Para tanto, apresentaremos primeiramente nossas impressões e conclusões acerca dos documentos relativos à Formação de Professores para depois abordarmos, em seções distintas, os marcos específicos das formações em Ciências Biológicas e em Letras.

Começaremos essa exposição por entender e analisar a DCN de 2002 sobre Formação de Professores para a Educação Básica, ressaltando mais uma vez, que o foco dos cursos ofertados pelo Ifal é a Formação de Professores e não a de especialistas-técnicos nas duas determinadas áreas; e segundo, pelo fato de que as orientações propostas pelo marco regulatório, bem como de seus documentos complementares, orientam todos os cursos que se destinam à Formação de Professores, facilitando assim nosso trabalho, uma vez que o que encontrarmos posto para uma formação em um dos cursos deverá existir para outro, respeitando-se apenas as condições específicas, como: infraestrutura básica, bibliografias e referências, objetivos da formação etc.

Então, se faz necessário em primeiro lugar apontar os documentos que utilizaremos, visto que o tema da Formação de Professores para Educação Básica produz junto ao CNE uma grande quantidade de documentos para consulta e orientação quanto às inúmeras dúvidas e questionamentos movidos por diversas IES no Brasil.

Posto esse adendo, informamos que os marcos regulatórios analisados são as Resoluções CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 e a n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, além dos Pareceres desse mesmo CNE/CP, o n.º 9, de 8 de maio

de 2001 e o n.º 28, de 2 de outubro de 2001, que explicitam e aprofundam os elementos abordados nas duas Resoluções indicadas.

Deter-nos-emos nessas Resoluções de 2002, bem como nos seus Pareceres, pelo fato óbvio de que foram esses documentos que regulamentaram e orientaram a construção dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil durante o período de 2003 até o ano de 2015, período esse que se encontram os cursos superiores a Distância do Ifal e disciplinas filosóficas presentes nesses cursos que estudamos ao longo de nossa pesquisa e que apresentamos neste estudo.

Outro ponto que merece destaque, é que a partir de 2015 entrou em vigor uma nova Resolução que direciona a construção e estruturação dos cursos superiores para Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015, que traz algumas atualizações e revisões nos dispositivos das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002, alterando de forma expressiva o processo de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil.

Essa pontuação se faz necessária, pois ao fim de nossa análise das DCN de 2002 iremos traçar um pequeno comparativo entre as duas, já que a nova regulamentação aponta mudanças para o papel e processo de ensino de Filosofia nesses cursos. No entanto, destacamos que esse novo marco regulatório não altera nossa análise e nossos objetos de estudos, dada a sua implantação posterior ao período dos nossos objetos de estudo.

Em linhas gerais, as DCN de 2002 foram divididas em duas Resoluções: uma que consideramos a principal, que trata das estruturas curriculares obrigatórias que devem compor todos os PPC de licenciatura, como conteúdos comuns à formação de professores de qualquer área, as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo da formação, os objetivos da formação, entre outros pontos importantes; e outra complementar, que trata das questões relacionadas a duração dos cursos e distribuição das cargas horárias de acordo com as atividades executadas durante a formação.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, pode ser considerada o mais simples marco regulatório e por isso complementar, uma vez que trata basicamente da definição da carga horária para o cursos de Formação de

Professores para a Educação Básica, conforme propõem os Pareceres relativos a Resolução n.º 1 e na própria Resolução CNE/CP n.º 1/2002, Artigo 12 quando determina a produção de um Parecer e Resolução própria.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2002 estabelece que todo curso de Formação de Professores para a Educação Básica deverá ter 2.800 horas totais, divididos em 4 períodos, sendo o principal de 1.800 horas, uma vez que esse período será dedicado aos “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural” (CNE, 2002, p. 9), os demais tratarão de estruturar as atividades práticas, como estágios e vivência prática nos ambientes de formação, além de outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Nessas 1.800 horas dedicadas aos conteúdos curriculares encontram-se inseridas o rol de conteúdos obrigatórios a essa formação, estando eles divididos em seis eixos curriculares norteadores. Desses eixos, nos chama a atenção o descrito pelo Inciso V do Artigo 11 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002 que propõe a existência de um “eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa” (CNE, 2002, p. 9).

Encontramos no âmbito do marco regulatório principal o elemento que estabelece a presença do ensino filosófico nos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Ensino esse que deverá perpassar tanto os campos/áreas da Filosofia, os problemas ou temas comuns ao universo filosófico e pelo uso dos métodos e metodologias de ensino e pesquisa filosófica em relação à prática profissional dos futuros educadores.

Essa decisão em incluir pode ser explicada devida a necessidade de incutir no futuro profissional da Educação, primeiramente, a consciência crítica necessária para que o mesmo seja capaz de ser, não somente, um (re)transmissor de informações e conhecimentos prontos, mas que seja um instigador, provocador da ânsia e de procura pelo conhecimento nas crianças e jovens que serão por ele formados, conforme propõe e entende o CNE (2002, p. 31):

[...] é preciso estimulá-los [os estudantes] a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades. Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Segundo, para dar as condições básicas para formar não somente detentores ou especialistas em algum tipo de conhecimento ou área específico, mas que se forme ao mesmo tempo um pesquisador da área da Educação como um todo, assim como de um campo específico quando for o caso, que irá se debruçar sobre os problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem tanto em teoria quanto na prática, de um modo geral ao universo da Educação ou especificamente de uma formação, por isso o próprio Parecer CNE/CP n.º 1/2002 orienta na questão da formação de professores que também sejam pesquisadores.

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica (CNE, 2002, p. 35).

Leve-se em consideração, também, a inserção e tratamento de diversos temas transversais, como: política, ética, meio ambiente, pluralidade cultural e outros, ligados a dimensão social, cultural, política e econômica que a Educação se insere na atualidade. O CNE (2002, p. 31) propõe que é:

[...] necessária [a] contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Também pelas questões inter/multidisciplinares que o processo de formação atual exige, uma vez que um mesmo tema, áreas de conhecimento ou questões/problemas surgem e coexistem no âmbito de diferentes disciplinas, a exemplo, a discussão sobre questões de gênero ou sobre a condição humanizadora ou não do trabalho, que interagem entre si em disciplinas como Filosofia, História, Sociologia e Geografia. Ao trato disso suscita o CNE a seguinte visão acerca do domínio e conhecimento dos processos de inter/multidisciplinaridade ao professores da Educação Básica, visto que:

[...] a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares (CNE, 2002, p. 31).

E, por fim, a implementação e uso de TIC no âmbito da escola, de um modo que colabore efetivamente com a formação do estudante da Educação Básica, ou seja, que seu uso seja voltado para o fomento de pesquisas e da formação digital dos estudantes frente às necessidades profissionais, sociais e culturais que se apresentam na atualidade.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (CNE, 2002, p. 31).

Por essas razões, entendemos como obrigatória a inclusão de disciplinas voltadas ao ensino de temas, áreas/campos e problemas filosóficos ou que se utilizem de métodos ou metodologias próprias da Filosofia para seus desenvolvimentos, ainda que não seja necessariamente obrigatório o ensino de

Filosofia. Outro ponto interessante e de destaque no trato aos cursos superiores de Formação de Professores para a Educação Básica é que não há uma separação evidente para a relação da Filosofia com a formação de professores como se apresentou nos estudos dos documentos que formalizam as DCN dos cursos de Administração Pública e no CST em Hotelaria que analisamos e fundamentam os cursos do Ifal.

Percebemos uma simbiose entre o processo de formação de professores e uma formação filosófica, creditamos tal entendimento ao fato de que os documentos que compõem a DCN de Formação de Professores para Educação Básica, diferentemente dos documentos das outras DCN, não se apegam a uma construção puramente técnica-profissionalizante do futuro egresso. Na DCN de Formação de Professores está muito presente o papel social e humano do profissional da Educação, o papel de educador, formador de seres sociais devidamente ligados a uma rede cultural, social, política e humana.

Observamos também que o papel da Filosofia na construção do cidadão, referenciado tanto na Constituição Federal quanto na LDB, se faz fortemente presente e necessário, vistas às diversas incursões que o processo de formação para o trabalho docente faz ao universo da Filosofia, quer para a formação de um senso crítico quanto para obter explicações ou visões diversas sobre um tema, problema, campo/área do conhecimento, seja para o exercício profissional do ensino, como para a aprendizagem individual do sujeito ou para o desenvolvimento de pesquisas para o universo da Educação ou de uma disciplina específica.

A partir de julho de 2015 entra em vigor um novo conjunto regimental, formado pela Resolução que trata da Formação de Professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP n.º 2, de 3 de julho de 2015 e pelo Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015, que definirão as novas DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No estudo desse novo conjunto documental nos chama atenção o caráter mais técnico desse novo marco regulatório. Percebe-se uma preocupação maior do CNE em caracterizar e justificar o aspecto técnico-profissionalizante que a nova concepção proposta pela DCN de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica carrega em si.

Em linhas gerais, houve uma apresentação maior e mais clara do que se espera do professor da Educação Básica em relação às DCN anteriores. No entanto, ao lermos o Parecer CNE/CP n.º 2/2015, conseguimos identificar os mesmos elementos que garantem e cobram a necessidade e a existência de elementos filosóficos, como a concepção de Ética, a definição de Estética, as definições de Trabalho, de Epistemologia, de Antropologia Filosófica, de Teoria do Conhecimento, por exemplo, para a definição e caracterização do perfil dos egressos, das competências e habilidades, para formulação e estruturação dos conteúdos curriculares, quer sejam os dedicados à formação inicial quanto à segunda formação ou ainda formação continuada, presentes nas considerações relativas às DCN anteriores, em especial, as de 2002.

Mesmo com essa identificação possível no Parecer, nos preocupou a supressão, ainda que parcial, desses elementos na estrutura da Resolução. Em nosso entendimento, seria necessário um maior destaque ou ênfase nessa presença tal qual apresenta-se nas DCN de 2002. Isso transparece significar, em linhas gerais, que o foco da formação dos professores deve ser apenas o caráter técnico da formação em detrimento, de certa forma, ao caráter humano-social que se apresentava nos marcos regulatórios anteriores.

Vemos um notável contraste entre a preocupação proposta no Parecer de formar um profissional da Educação, embora seja mais técnico em sua essência o caráter humanizado e social posto pelo próprio CNE como fundamental para o desenvolvimento pleno dos processos educativos e de formação dos estudantes, em relação ao texto final colocado na Resolução que apresenta uma ideia de educador mais distante da realidade do meio social em função de uma melhoria técnica-profissionalizante.

Esse contraste se mostra visível, especialmente, quando identificamos uma redução no tempo e nos conteúdos dedicados aos estudos de questões sociais, históricas e filosóficas, postos através de temas transversais ou inter/multidisciplinares ao longo do texto da Resolução, mesmo frente às considerações iniciais ao documento, como nas discussões e interjeições apresentadas no Parecer, que procuram garantir o caráter de formação humana e social aos cursos de Formação de Professores.

Ainda não temos certeza dos reflexos práticos que esse novo modelo de formação centrado na construção de um perfil profissional mais técnico irá ter nos currículos e no agir dos educadores futuros, mas de antemão, nos preocupa como essa redução clara nos conteúdos sócio-histórico-filosóficos irá impactar na relação entre professores, estudantes e sociedade no futuro próximo. Além também de como essa mudança de paradigma irá impactar na relação entre essas DCN e as DCN de formações específicas para as licenciaturas, em especial as iniciais.

Ressaltamos que analisamos as novas DCN a intuito de comparação frente às DCN de 2002, e que para o nosso trabalho utilizamos os marcos regulatórios estabelecidos pelo CNE em 2002 em conjunto com outros instrumentos legais para os cursos de Formação de Professores em licenciaturas específicas.

A fim de concluirmos nossa visão quanto à existência e à obrigatoriedade, ou não, de conteúdos, assim como de disciplinas de Filosofia e suas variantes à Formação dos Professores para a Educação Básica, especificamente para os cursos de Letras e Ciências Biológicas, analisaremos a seguir as DCN específicas para esses cursos, a fim de verificar a existência ou não de uma colaboração ou complementação às ideias e condições postas pela DCN para cursos superiores de Formação de Professores para a Educação Básica que acabamos de expor, no que tange à Filosofia e seu ensino nessas formações especificamente falando.

Dando continuidade à apresentação de nosso estudo, abordamos a seguir as DCN específicas para formação em Ciências Biológicas.

5.5 Análise das DCN para os cursos superiores de Ciências Biológicas – Resolução CNE/CES n.º 7/2002; Parecer CNE/CES n.º 1.301/2001

Em primeira análise observamos que esta DCN, no sentido do marco regulatório em si, ou seja, a Resolução CNE/CES n.º 7, de 11 de março de 2002, é extremamente genérica no que compete aos direcionamentos e orientações para construção dos cursos de Ciências Biológicas, quer sejam os estruturados como bacharelado, como os organizados de modo a serem licenciatura.

Não observamos em sua estruturação, referências ou menções à existência de conteúdos de ordem filosóficos ou mesmo a obrigatoriedade ou facultatividade de uma disciplina de Filosofia ou de variantes a essa. No entanto, o processo de

construção de uma DCN é feito em cima, não apenas da Resolução, mas do conjunto Resolução e Parecer(es) que por ventura essa DCN possua.

Ainda no escopo de seu texto, a referida Resolução faz menção apenas em quatro momentos à questão da formação em licenciatura, são eles: no Artigo 1º, quando se refere que o presente marco regulatório regerá os cursos de bacharelado e licenciatura; nos incisos I e V do Artigo 2º, sendo no Inciso I se referindo ao perfil do egresso e no Inciso V quando trata dos conteúdos referentes à formação para atuar junto a Educação Básica; e por fim, no Artigo 3º determinando que a carga horária do curso, quando voltado à formação para licenciatura deverá seguir as determinações da Resolução CNE/CP n.º 2/2002, que determina a carga horária e divisão da mesma para os cursos superiores de Formação de Professores para Educação Básica.

A Resolução nos deixa claro, logo no Artigo 1º, que para maiores informações acerca de conteúdos curriculares, objetivos, perfis de egressos e outros assuntos, os interessados deverão consultar o Parecer CNE/CES n.º 1.301, de 6 de novembro de 2001, que trará em sua construção esses dados. Subentendidamente, ela delega os aspectos específicos da formação de biólogos para o exercício da docência na Educação Básica, quase que exclusivamente, as DCN para Formação de Professores para Educação Básica. Então, seguindo a orientação contida na Resolução, passemos a análise do referido Parecer.

Ainda na primeira parte do Parecer CNE/CES n.º 1.301/2001, denominado de Relatório, encontramos a primeira menção de uma relação entre a formação em Ciências Biológicas e, de forma geral, com as Ciências Humanas quando o relator afirma que:

O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. *Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais* [grifo nosso] (CNE, 2001, p. 7).

Através dessa aproximação entre as Ciências Biológicas e as Humanas, proposta pela Resolução, já podemos apontar que no desenvolvimento dessa formação obrigatoriamente existirá a presença de elementos do universo da Filosofia, uma vez que temas e problemas de ordem sociais, políticos, econômicos e culturais, perpassam muito as áreas/campos da: Ética, Filosofia Política, Antropologia Filosófica e Ontologia, esta última quando se parte para a discussão sobre a definição de homem e humanidade.

Em outros pontos do Parecer CNE/CES n.º 1.301/2001 é possível observar tais convergências para uma obrigatoriedade da existência de conteúdos filosóficos na formação do biólogo, como nos itens a, c, d, e, do Perfil dos Egressos:

- a) generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;
[...]
 - c) consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida;
 - d) comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais;
 - e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;
[...]
- (CNE, 2001, p. 7).

Um ponto que nos chamou atenção é que definição dos elementos constitutivos desse Parecer, a saber: perfil do egresso, competências e habilidades e conteúdos básicos da matriz curricular, estão diretamente ligados à formação do bacharel em Ciências Biológicas. Associado a isso, como não encontramos em outros documentos ligados à formação específica em Ciências Biológicas, qualquer menção à distinção nesses elementos entre bacharéis e licenciados, subentendemos que o mesmo conjunto normativos se aplicará à formação básica licenciando em Ciências Biológicas, acrescentando-se elementos próprios das DCN de Formação de Professores para a Educação Básicas quando se for necessário.

Encontramos, também, na descrição das competências e habilidades, os seguintes direcionamentos que apontam para uma importante e necessária presença de conteúdos e disciplinas filosóficas:

- a) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
 - b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;
[...]
 - d) Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental;
[...]
 - f) Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias;
 - g) Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
[...]
 - i) Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;
[...]
 - k) Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade;
[...]
 - m) avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos;
[...]
- (CNE, 2001, p. 7).

Destacamos que o próprio Parecer indica claramente que deverá não somente existir conteúdos filosóficos, mas que deverá haver uma disciplina de ordem filosófica, estando essa atrelada ao eixo dos conteúdos básicos, no campo dos Fundamentos Filosóficos e Sociais (CNE, 2001, p. 7).

Concluimos que há na concepção das DCN para os cursos superiores de Ciências Biológicas, assim como nas dos cursos superiores de Formação de Professores para a Educação Básica, versão de 2002, a obrigatoriedade de conteúdos filosóficos, ficando facultativa, no entanto, a denominação de uma disciplina específica de Filosofia, mas que será obrigatório a presença de disciplinas variantes da Filosofia que tratem dos aspectos filosóficos e sociais necessários à formação dos biólogos, quer sejam bacharéis ou licenciados.

Concluída as observações sobre as DCN de Ciências Biológicas, a fim de correlacionar tais elementos ao processo de Formação de Professores para Educação Básica, foco do curso ofertado através da EaD pelo Ifal, passemos aos marcos legais para a formação específica em Letras e complementar as orientações para composição do curso do tipo licenciatura proposto pelo Ifal.

5.6 Análise das DCN para os cursos superiores de Letras – Resolução CNE/CES n.º 18/2002; Pareceres CNE/CES n.º 492/2001, n.º 1.363/2001 e n.º 83/2007

Iniciamos aqui nossa análise do marco regulatório para os cursos superiores de graduação em Letras, com uma observação bem geral de que assim como as DCN para os cursos superiores de graduação em Ciências Biológicas, as DCN para os cursos de Letras, no sentido da Resolução, são tão generalistas quanto à Resolução que regula as diretrizes de Ciências Biológicas.

A Resolução CNE/CES n.º 18, de 13 de março de 2002, além de se apresentar muito concisa e direta, assim como a Resolução para os cursos de Ciências Biológicas, remete também para seus Pareceres o papel de destrinchar os elementos por ela postos, explicando as motivações e o porquê de sua estruturação, da mesma forma que cabe a esses Pareceres o trabalho de apresentar os elementos principais da categorização do curso de Letras, a saber: objetivo do curso; perfil do egresso; competências e habilidades; e os conteúdos curriculares específicos a serem trabalhados ao longo da formação.

Escolhemos um total de três Pareceres que podem ser considerados como os mais importantes para o nosso estudo, que são: o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, o que estabelece todos os elementos formadores para os projetos de cursos da área de humanas – a saber: Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, e inclusive, as minutas das Resoluções que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação; o Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001, que altera o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, determinado o estabelecimento de Resoluções individualizadas para cada curso apresentado e trabalhado pelos Pareceres n.º 492/2001 e n.º 83/2007, que discutem a correlação entre as Resoluções n.º 1/2002, de Formação de Professores para a Educação Básica e a n.º 18/2002, específica da formação em Letras, buscando estabelecer elementos para uma melhor estruturação do curso de Letras.

Com essas informações primárias, passemos às análises e conclusões que chegamos sobre os documentos que formam essas DCN.

Partiremos, primeiramente, da análise do Parecer CNE/CES n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001, contrariamente ao que seguimos até o momento em outras análises, pois sem esse precedente marco regulatório, provavelmente, não haveria uma Resolução específica para o curso de Letras. Esse Parecer em questão estabelece e determina, com base no Regimento Interno do CNE, que cada segmento da Educação brasileira, sejam em níveis, modalidades ou cursos ofertados, deverão ter um conjunto de diretrizes específicas e claras para orientar a construção dos PPC:

Com o objetivo de cumprir o disposto no Inciso III do Art. 18 do Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação, que estabelece ser a Resolução ato decorrente de Parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino, a Câmara de Educação Superior formulou projeto de Resolução específico para as Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos de graduação a serem por elas regidas (CNE, 2001, p. 1).

Tal medida visa regularizar o disposto no Parecer CNE/CES n.º 492/2001 sobre a definição e estruturação individual dos cursos propostos por tal Parecer, assim como a formação dos egressos e futuros profissionais que atuarão no conjunto da Educação Nacional, submetendo inclusive as formações que possuam divisões por habilitações em sua formação, como os cursos de Comunicação Social e Ciências Sociais, por exemplo.

Mesmo essas formações com habilitações deverão ser organizadas em uma única DCN, que apresentará condições gerais e comuns da formação, assim como as especificidades de cada habilitação. Essa condição é determinante, visto que cada habilitação de um curso superior de graduação não configura um curso independente da formação geral proposta pelo Parecer n.º 492/2001.

As DCN propostas pelos Pareceres n.º 492/2001 e n.º 1.363/2001 deverão focar na formação generalista de cada curso e procurarão apontar elementos complementares, como os perfis de egressos ou conteúdos curriculares próprios, que auxiliarão no desenvolvimento de possíveis habilitações, quando necessário.

O motivo para existência de tal Parecer se deve ao fato de que o Parecer que origina o processo de formação do curso de Letras, Parecer CNE/CES n.º 492/2001, se apresenta como um Parecer coletivo que procurava atender ao universo das Ciências Humanas de forma bem geral, mesmo apresentando separações entre os elementos específicos de cada formação. Porém, coube a CES obedecer aos

dispositivos legais superiores e a partir desse Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001 separar cada DCN de curso superior através de uma Resolução própria, caracterizando assim a independência e liberdade de cada formação, ainda que submetendo todas as Resoluções dos cursos particulares a um único Parecer em questão.

O Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001 restabelece o ordenamento e o cabo de formalizar as DCN como marcos regulatórios específicos, ou seja, cada DCN deverá possuir sua própria Resolução. Posta essa explanação sobre o Parecer, partiremos ao estudo da Resolução CNE/CES n.º 18, de 13 de março de 2002.

No escopo de seu texto, a Resolução CNE/CES n.º 18/2002 faz menção apenas em três momentos à questão da formação em Letras, na modalidade licenciatura, sendo: dois deles no Artigo 2º, no item a, se referindo ao perfil do egresso, e, no item c, quando trata dos conteúdos referentes à formação para atuar junto à Educação Básica; e no Artigo 3º determinando que a carga horária do curso, quando voltado à formação para licenciatura deverá seguir as determinações da Resolução CNE/CP n.º 2/2002, que determina a carga horária e divisão da mesma para os cursos superiores de Formação de Professores para Educação Básica.

Com relação à clareza da Resolução n.º 18/2002, podemos apontar um exemplo logo no Artigo 1º, que de cara determina que as informações acerca de conteúdos curriculares, objetivos, perfis de egressos e outros assuntos, deverão ser consultados o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que trará em sua construção esses dados e ao Parecer CNE/CES n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001, que como bem colocamos reitera as informações do Parecer n.º 492/2001 e estabelece a individualização das Resoluções.

Essa Resolução delega os aspectos específicos da formação em Letras para o exercício da docência na Educação Básica, quase que exclusivamente, às DCN para Formação de Professores para Educação Básica. Então, seguindo a orientação contida na Resolução, passemos a análise, agora, do Parecer CNE/CES n.º 492/2001, que trata da análise dos elementos componentes de uma série de cursos de graduação Superior da área das Ciências Humanas. Apresenta-se como um documento de ordem profundamente técnica no que se refere à formação em Letras.

No que tange a relação entre a formação em Letras com o universo da Filosofia não há, ao longo do texto, uma menção direta como apresentaram as DCN

de Ciências Biológicas, por exemplo. Há, no entanto, diversas condições, posturas e elementos que indiretamente aproximam o exercício filosófico da formação em Letras, como destacamos, por exemplo, na descrição do perfil do egresso:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, *capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro*. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. *Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente*. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. *O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários* [grifo nosso] (CNE, 2001, p. 50).

Tais destaques nos mostram uma aproximação ao exercício da Filosofia, visto que as práticas da crítica literária, da reflexão teórica e da reflexão crítica passam invariavelmente pelo exercício do filosofar, ou seja, se utilizam de métodos e metodologias comuns e naturais do universo da Filosofia.

Em outro ponto, ainda na apresentação das DCN de Letras, podemos encontrar outro apontamento sobre a relação entre a formação geral em Letras e a Filosofia, no sentido da prática profissional, quando se afirma que “A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (CNE, 2001, p.50).

O trabalho das Letras que perpassa essa relação dialética atravessa áreas da Filosofia como, por exemplo: a Ética, quando discute a viabilidade, a responsabilidade e o comportamento social e particular de cada indivíduo para com o meio e para com outros sujeitos culturalmente relacionados; da Filosofia Política, quando da análise das ideologias e questões inerentes ao trato legal entre os indivíduos e o meio social, além das posturas e posicionamentos socioeconômicos-culturais que incutem sobre a personalidade de cada sujeito que compartilha uma mesma cultura; da Estética, nas formas e no desenvolvimento dos signos sociais que representam os diferentes grupos e gostos culturais etc.

A partir desses pontos apresentados, e de outros também presentes no texto do Parecer n.º 492/2001, é possível afirmar que há uma identificação e relação

intrínsecas entre as Letras e a Filosofia, contudo, essa relação não fica diretamente evidenciada, tampouco proposta, orientada ou cobrada, em nenhum aspecto ou elemento desse marco regulatório.

Diferentemente do que constatamos em todos os documentos analisados, Resoluções e Pareceres dos cursos de Administração, Administração Pública, CST, Formação de Professores para Educação Básica, Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e de Ciências Biológicas, assim como as diferentes versões do CNCST, não há em nenhum dos Pareceres e nem na Resolução que determina e regula os cursos superiores de graduação em Letras, a obrigatoriedade de se trabalhar conteúdo de ordem filosóficos e muito menos obrigatoriedade ou facultatividade de uma disciplina de Filosofia ou de variantes dessa.

Os marcos regulatórios de 2001 e 2002 não fazem menção de que deverá haver a presença de forma diferenciada ou destacada da Filosofia ou de temas, problemas, campos/áreas da Filosofia ou do uso de métodos/metodologias de estudo e aprendizagem comuns ao universo da Filosofia. Nem tampouco orienta os cursos a estabelecerem menção à Filosofia, em seus marcos fundantes e estruturantes, dessa forma. A presença da Filosofia, de seu ensino ou de seus campos/áreas de modo particular, fica totalmente dependente da vontade e do entendimento dos Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) do curso de Letra, de cada IES, ofertar qualquer ponto ou elemento do universo da Filosofia aos seus estudantes.

Contudo, é importante fazer uma ressalva no trato aos cursos de licenciatura, não só de Letras como de qualquer formação em licenciatura, uma vez que tais formações são instituídas e orientadas por dois conjuntos de DCN: as específicas de formação em alguma área – como as de Letras e Ciências Biológicas e as de Formação para o Magistério na Educação Básica.

Essas últimas, tanto as de 2002 como as de 2015, direcionam, orientam e estipulam a presença e a prática da Filosofia, tanto em forma de disciplinas como de elemento/conteúdo essencial, na formação dos futuros professores, ainda que a DCN de 2015 apresente uma ênfase menor que na DCN de 2002.

Então, mesmo com a ausência clara e direta de uma orientação que estabeleça, e que de certa forma obrigue, o ensino da Filosofia ou mesmo de seus

elementos ou de sua prática na estruturação dos cursos, através de referência no rol de competências e habilidades ou de conteúdos curriculares específicos de Letras, o ensino e a presença da Filosofia nos cursos Superiores de graduação em Letras – licenciatura deverá se fazer presente e obrigatório.

Essa condição está explícita em todos os documentos componentes das DCN de Letras, que passam parte da regulamentação dos cursos para as DCN de Formação de Professores para Educação Básica, sendo assim, condição natural para formação dos cursos de licenciatura Letras em todas as suas habilitações.

O curso de Letras possui enes habilitações uma vez que a formação em Letras envolve o ensino e a aprendizagem não somente da língua materna, mas de todas as outras línguas estrangeiras, no formato clássico ou moderno em conjunto com suas respectivas literaturas, de acordo com a orientação e determinação do Parecer CNE/CES n.º 83/2007, que com base nos Pareceres anteriores estabelecem a formação em Letras.

A partir desse marco regulatório se estabeleceu e regularizou em definitivo e claramente a divisão do curso de Letras em diversas habilitações, como: Letras – Português; Letras – Inglês; Letras – Espanhol, tendo toda e qualquer habilitação a obrigatoriedade de se estruturar no estudo da língua em conjunto com sua respectiva literatura, sendo facultada a escolha entre o formato clássico ou moderno da mesma, aplicando-se a essa formação as especificidades das DCN de Formação de Professores para Educação Básica quando se apresentarem na modalidade licenciatura.

Concluídas às apresentações dos marcos regulatórios e orientadores nacionais para os cursos Superiores de graduação que estamos estudando, passemos na seção a seguir, para a exposição do estudo e análise dos instrumentos reguladores e executivos, específicos dos cursos Superiores de graduação, formato a Distância, de bacharelado em Administração Pública, de tecnologia em Hotelaria, e das licenciaturas, em Ciências Biológicas e em Letras, bem como das disciplinas de Filosofia e suas variantes postos pelo Ifal, entre os anos de 2010 e 2014.

6 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO IFAL: ESTUDO DO CURRÍCULO, MATRIZES E AVA NOS CURSOS DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA E DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EM LETRAS

Com as análises sobre as DCN para os cursos de bacharelado em Administração Pública, de tecnologia em Hotelaria e das licenciaturas em Ciências Biológicas e Letras, conseguimos identificar como cada curso deve, pelo menos em suas propostas, se relacionar com a Filosofia e seu ensino, por meio de uma disciplina específica de Filosofia ou de suas variantes, de um modo geral.

Identificamos como a Filosofia deve se fazer presente na estruturação local dos cursos, determinando sua presença pontual no ensino através da caracterização dos perfis dos egressos desses cursos e no rol de competências e habilidades que esses egressos devem apresentar ao final do curso. Além da questão da obrigatoriedade/facultatividade e do eixo curricular que uma disciplina de Filosofia ou sua variante deva se posicionar no rol de conteúdos curriculares do curso.

Nesse ponto de nossa análise nos debruçamos, basicamente, sobre dois elementos desses cursos: um de âmbito geral e que irá definir a forma como a Filosofia irá atuar nesse curso em específico, que são os PPC de cada uma dessas formações propostas e estudadas, lembramos aqui ao nosso leitor que esses PPC serão os aplicados entre o período de 2010 a 2014 conforme explicitamos e explicamos os motivos ainda na terceira seção deste trabalho; e o outro de nível mais específico e pontual das disciplinas que serão analisadas, que são os Planos de Disciplinas em conjunto com o AVA e as páginas das disciplinas, materiais didáticos para consultas e estudo e as atividades e avaliações postas *online* para os estudantes, propostas pelos diferentes docentes que atuaram nas disciplinas de Filosofia e suas variantes ofertadas pelos cursos em questão, também, no período de 2010 a 2014.

Para isso estabelecemos um roteiro de análise, outrora apresentado ao longo da segunda seção, no qual procuramos em cada documento identificar e apresentar os elementos que estudamos, de acordo com a seguinte abordagem.

De acordo com o estabelecido nas DCN de cada curso como os PPC apresentam e estabelecem: 1- A existência da disciplina Filosofia ou suas variantes, e, se é disciplina obrigatória ou facultativa do currículo; 2- Em que eixo de formação o ensino de Filosofia precisa se fazer presente; 3- O papel, a função e o objetivo da Filosofia e do seu ensino na formação em análise; 4- Se há coerência e clareza na definição da disciplina em relação as DCN; 5- Se os conteúdos e bibliografias propostos estão de acordo com o perfil do curso e se estão atualizados de acordo com o que se trabalha atualmente em nível nacional, regional e local.

Procuramos analisar os Planos de disciplinas e as páginas das disciplinas no AVA, no que tange aos PPC que estão submetidos, os seguintes pontos: 1- Clareza e coerência entre o papel, a função e o objetivo da Filosofia e do seu ensino definido pelo docente e o proposto para a disciplina no PPC; 2- As linhas de abordagens adotadas pelos docentes e disciplinas; 3- Se a metodologia e avaliações propostas estão coerentes com o processo de ensino de Filosofia, ao conteúdo proposto no PPC e na construção das páginas das disciplinas no AVA; 4- Se houve adequações nos conteúdos e bibliografias postos para a disciplina frente ao proposto no PPC, de acordo com o perfil do curso e de seus egressos e se esses conteúdos estão atualizados com o que se trabalha atualmente em nível nacional, regional e local.

No AVA e mais especificamente nas páginas das disciplinas nos detemos nos seguintes pontos: 1- Analisar e avaliar se estão de acordo com os Planos de disciplinas e PPC e a especificidade das ações frente à turma – se houve adequações ou não; 2- Identificar as linhas e métodos de abordagem dos conteúdos e bibliografias de acordo com o plano de disciplina e o PPC, no sentido da metodologia e da avaliação: se será um modelo discursivo, dialético, colaborativo, entre outros, focado na transmissão dos conteúdos através da estruturação desses em temas ou problemas ou na concepção histórica da Filosofia e da formação ao qual está ligado, e, se seguirá alguma linha filosófica (ideológica) clara como a marxista, a hegeliana, a clássica, a kantiana etc; 3- Analisar e avaliar os materiais didáticos identificando-os quanto à ideia de material principal e complementar, de acordo com os propostos pelo Plano de Disciplina e o PPC; quanto a autoria – se autoral ou de terceiros; e quanto aos formatos adotados – texto, áudio e vídeo; 4- Analisar e avaliar as atividades e avaliações propostas, de acordo com o Plano de Disciplina e o PPC, quanto: ao formato – grupos, coletivas ou individuais; quanto ao

tipo – objetiva, subjetivas e mistas; as ferramentas de apresentação utilizados e sua eficácia para o processo avaliativo – fórum, *wikis*, questionários, produção textual etc; se atendem às necessidades do conteúdo, se de fixação ou para notação; e, quanto à adequação ou não para cada turma; 5- Identificar, analisar e avaliar o processos de interação, se houve interação e de qual forma – plena ou parcial; através de quais ferramentas – fóruns, *wikis*, *chats*, mensagens no AVA ou de correio eletrônico; quais os objetivos desses processos, se específicos a uma atividade ou conteúdo ou se excedem essas situações; identificar os agentes iniciais dessas interações – se docente, tutores ou estudantes, tentando correlacionar esse processo de início de interação à elucidação de problemas pontuais, individuais ou não, se dependente de eventos específicos da semana e quanto à aplicação prática dos mesmos ao processo de ensino e aprendizagem, individual e coletivo; e 6- Verificar se houve reclamações sobre a disciplina: se sim, quais foram e por que ocorreram.

Analisamos, também, ao mesmo tempo, o perfil dos docentes que ministraram tais disciplinas, pois acreditamos que esses perfis se refletem na estruturação e na prática de cada disciplina no que tange, tanto os Planos de Disciplinas quanto ao AVA e aos processos de interação. Assim, buscamos verificar nesses perfis, com base nas informações coletadas sobre os mesmos junto à Plataforma Lattes: 1- A formação inicial – graduação e continuada – de pós-graduação de cada docente; 2- Se possui cursos complementares direcionados ao trabalho com EaD, quando ocorreu e fornecedora do curso, além do ofertado pela Diread/Ifal; 3- Se possui experiência com/na Educação Superior, de quanto tempo, em que IES e quais disciplinas ministradas pelos mesmos; 4- Se possui experiência com ensino de Filosofia em geral, de quanto tempo, a qual nível de formação (Ensino Médio, graduação, pós-graduação, outros) e em qual instituição de ensino, especificando se teve alguma experiência com ensino de Filosofia para a Educação Superior anterior ao Ifal ou dentro do mesmo, na modalidade Presencial; 5- Se possui experiência com Educação Superior a Distância: de quanto tempo, em que IES e quais disciplinas ministradas, anteriores ao Sistema UAB no Ifal; 6- Se possui experiência com ensino de Filosofia via EaD: de quanto tempo, a qual nível de formação (Ensino Médio, graduação, pós-graduação etc) e em qual instituição de ensino, especificando se essa experiência foi anterior ao Ifal.

Apesar de parecer uma grande quantidade de dados e informações para se tabular e analisar, o trabalho se apresentou bastante tranquilo e de certa forma rápido, mesmo com os inúmeros contratemplos que se apresentaram, como a dificuldade de acesso a uma série de documentos que deveriam estar disponíveis *online*, tipo os PPC, e de acesso às páginas das disciplinas no *Moodle* do Ifal, nos foi possível verificar todos os itens que nos propomos a analisar dado o conhecimento prévio de parte dos conteúdos dos mesmos e da experiência com eles ao longo de nossa passagem pelas ações do Sistema UAB oferecido pelo Ifal.

Para facilitar nossa explanação acerca dos elementos estudados, seguiremos a mesma estrutura e divisão realizada na seção anterior, ou seja, dividiremos nossa análise através dos cursos, subdividindo-os pelos temas PPC e páginas das disciplinas no AVA, a fim de subsidiar de forma prática a apresentação de nossas análises.

Nos PPC, procuramos analisar a intervenção e participação do ensino de Filosofia para formação dos egressos de acordo com a visão pretendida nas DCN e da realidade local. E nas páginas das disciplinas AVA apresentaremos a concepção idealizada nos Planos de Disciplina, posta para cada turma e por cada professor, frente à estruturação realizada nesses ambientes de aprendizagem através dos materiais didáticos, das atividades e avaliações e das interações realizadas ao longo das disciplinas.

Essa subdivisão por páginas das disciplinas no AVA é que se mostrou mais longa e cansativa, dada a necessidade de se estudar e analisar, por vezes, os mesmos planos de disciplinas e páginas das disciplinas no AVA procurando atentar para as diferentes necessidades de cada formação levando-se em conta a região e a turma a ser atendida.

E, concluindo nossa exposição, seguimos destacando os problemas e desafios que se apresentaram ao longo do estudo sobre os documentos e sobre o AVA, a fim de compreender como esses pontos, que serão destacados, influenciam o desenvolvimento das disciplinas de Filosofia e suas variantes nos cursos estudados, além de nos possibilitar realizar uma comparação e verificação entre os problemas e desafios encontrados na realidade alagoana dos cursos superiores EaD que trabalhamos com os problemas e desafios postulados pelos teóricos e pesquisadores que embasam esta pesquisa.

Passaremos agora à exposição dos dados e informações que coletamos ao longo de nosso objeto de estudo a partir das 15 páginas de disciplina no AVA que propusemos como fontes principais deste estudo. Dada a importância, a extensão e a necessidade de se trabalhar de forma criteriosa que esses dados e informações possuem, e que bem postulamos, esta seção se apresenta como o mais longo do nosso trabalho.

Apesar da grande extensão em que se estrutura esta sexta seção, procuramos condensar de forma clara, direta, sintética e pertinente os dados e informações coletados, analisados e estudados durante este estudo.

6.1 Notas sobre o curso superior de graduação de bacharelado em Administração Pública – EaD

Nesta subseção apresentamos os dados e análises pertinentes ao curso superior de graduação de bacharelado em Administração Pública – EaD do Ifal, partindo das informações coletadas junto ao PPC do curso, aos planos das disciplinas e das páginas de disciplinas propostas para o curso e implantadas através do AVA *Moodle*.

6.1.1 Sobre o PPC

Antes de prontamente adentrarmos na análise desse PPC, gostaríamos de pontuar uma questão que nos chamou bastante atenção enquanto estudávamos a documentação pertinente ao curso, assim como dos outros cursos estudados e analisados, que é o fato de haver para cada ano de oferta do curso, um novo PPC.

Em consulta à equipe de técnicos em assuntos educacionais da pró-reitoria de graduação da Ufal, responsáveis pelo acompanhamento dos cursos junto à plataforma e-Mec, sobre normativas gerais para confecção dos PPC dos cursos superiores de graduação, perguntamos sobre a frequência e a necessidade de atualização/remodulação desse tipo de marco regulatório para um curso superior, tendo em vista o que constatamos no momento de análise do cursos que estudamos a partir do AVA.

Segundo a equipe Prograd/Ufal, a atualização ou remodulação de qualquer PPC deve seguir pelo menos um desses três critérios: 1- Estar de acordo com o

ciclo de avaliação do curso realizado pelo Inep/MEC, em especial na fase de autorização e do primeiro reconhecimento de curso, momentos onde são feitos maiores ajustes no PPC para adequação dos cursos ao Sinaes; 2- Quando da atualização das DCN, nesse caso a atualização/remodulação é condição obrigatória para se ajustar aos marcos que regulamentam a existência dos cursos; 3- Quando da necessidade institucional ou local/regional, para adequação dos cursos aos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e quando ocorre alguma mudança no âmbito da formação profissional ou da atuação profissional em um determinado local ou região.

A partir dessa explicação dada pela equipe de técnicos da Ufal, procuramos analisar os PPC apresentados nas diferentes ofertas e constatamos que, basicamente, não há profundas alterações entre os documentos, a não ser a data de aprovação junto ao Conselho Superior do Ifal.

Após tal verificação, entramos em contato com a equipe da Diread do Ifal que nos informou que tal situação era realizada para atender os ditames de submissão para aprovação dos cursos e de suas ofertas, ano a ano, junto ao Sistema UAB, gerenciado pela Capes, condição esta obrigatória para liberação de verbas para manutenção dos cursos, como: custeio de equipamentos para desenvolvimento das aulas, como compra de projetores e material de escritório, por exemplo; custeio de diárias e passagens para professores e equipe pedagógica irem aos polos realizarem atividades, como aulas Presenciais e capacitações; e para pagamento das bolsas às equipes de professores, tutores e técnicos que prestam serviços ao programa no âmbito das Ifes credenciadas para oferta no Sistema UAB.

No entanto, apesar de nos PPC de Administração Pública não encontrarmos mudanças significativas, a não ser a mudança do período de ofertas de algumas disciplinas a partir de 2012, em outros projetos houve mudanças um pouco mais significativas, dadas as alterações que ocorreram mediante a atualização de seus marcos regulatórios e orientadores.

Posta essa observação geral sobre os PPC dos cursos que estudamos e analisamos, partamos agora para a análise específica do PPC do curso superior de graduação de bacharelado em Administração Pública – EaD, ofertado através do Sistema UAB pelo Ifal.

De ordem geral, o PPC inicial do curso data do ano de 2009, sendo posteriormente apresentado como versões 2010, 2011 e 2012, sendo esta última a que possui alterações no tocante à disposição das disciplinas e suas ofertas por período, além de outros pequenos ajustes.

Ele se inicia com uma rápida colocação geral sobre o que é o Sistema UAB, como surgiu e seus objetivos, ao tempo em que busca integrar a oferta do curso de Administração Pública às necessidades e objetivos do próprio Sistema UAB.

Após essa explanação inicial passa-se a uma caracterização do curso frente ao contexto local de Alagoas e suas mesorregiões para justificar a implantação do curso frente à necessidade de formação que se postula no serviço público das esferas municipal e estadual, ao tempo que propõe que a formação em Administração Pública, que será ofertada, tenha uma interligação com elementos da iniciativa privada e do setor de serviços dada à dinâmica sociocultural inerente às transformações socioeconômicas que perpassam os estados e as sociedades contemporâneas interligadas pelo processo de globalização cultural, econômico, social, político, que atingem, em cheio, os processos de gestão dos bens públicos e privados.

Nessa apresentação/caracterização do curso fica postulado também que a formação de tal marco regulatório seguirá as DCN para os cursos superiores de graduação em Administração, dada a época não haver diretrizes específicas para a formação em Administração Pública, salvo algumas ponderações e adequações necessárias para o perfil do egresso em Administração Pública, como por exemplo, quando comparamos o item I das competências e habilidades que os egressos de Administração devem ter em relação ao mesmo item I das competências e habilidades que os egressos de Administração Pública, segundo o PPC do curso, devem apresentar:

I - *reconhecer e definir problemas*, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, *atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos* e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão [grifo nosso] (CNE, 2003, p. 26).

I - *reconhecer e diagnosticar problemas*, priorizá-los, criar alternativas de solução, selecioná-las, implantá-las, acompanhá-las e ajustá-las ao dinamismo interno e externo; *atuar proativamente e intermediar a apropriação de conhecimento* ao nível operativo da gestão pública municipal [grifo nosso] (IFAL, 2009, p. 14).

A essência das competências e habilidades proposta aos egressos dos cursos de Administração, postas pela DCN de Administração, se faz presente no PPC do Curso de bacharelado em Administração Pública do Ifal, basta notar que as palavras chaves para do item I de ambos os documentos centram-se no reconhecimento e definição/diagnóstico de problemas que ocorrem no âmbito de seus ambientes de atuação, assim como no desenvolvimento, apropriação e, de certa forma, transferência dos conhecimentos necessários ao exercício profissional e para o andamento e prestação do bom serviço, ético e com qualidade.

Essa construção que ora segue à risca o proposto pela DCN de Administração e que ora busca adequar as mesmas DCN de acordo com as necessidades específicas da formação em Administração Pública mostra o tom de todo o documento e assim se faz graças à falta, na época, de instrumentos e marcos regulatórios que especificassem como deveria se pautar a formação em Administração Pública.

Dessa forma, ora seguindo ora adequando as determinações das DCN de Administração, o PPC do Curso de Administração Pública – EaD do Ifal apresenta em seu rol de conteúdos curriculares uma disciplina específica de Filosofia que busca apresentar, discutir e trabalhar os problemas, temas, campos da Filosofia de forma mais densa e diretamente correlacionada a formação do administrador público. No entanto, essa disciplina, de certa forma, acaba dissociando e destacando os estudos do campo filosófico da Ética de maneira diferenciada, desse jeito, seguindo o que determina seu marco regulatório ao estabelecer que não deve haver uma disciplina de Filosofia, mas sim uma disciplina que trate dos conteúdos filosóficos necessários à formação do administrador, nesse caso a do administrador público.

Essa disciplina denominada de Filosofia e Ética, possui uma carga horária total de 60h, num total de quatro créditos, enquadrada no rol de conteúdos da formação básica, de natureza geral e obrigatória. Em média a carga horária da disciplina é trabalhada num espaço de quatro semanas, estando alocada, desde o PPC de 2009 até o de 2012, no primeiro módulo do curso, ou seja, nos primeiros semestres do curso, sendo a terceira ou quarta disciplina a ser apresentada às turmas.

Sua ementa apresenta uma divisão clara em duas linhas de conteúdos a serem abordados: primeira, uma que trata da visão geral do que é a Filosofia, sua

organização histórica e sua relação com a realidade, além de apresentar e discutir questões relacionadas ao conhecimento, sua apropriação, seu uso e sua produção; e, em segundo, uma abordagem específica da Ética, procurando conceituá-la, apresentar a relação entre ética e moral, discutir a ética em níveis teórico e prático, apresentar problemas, correlacioná-la à ação profissional e, por fim, coligá-la ao universo da política e da práxis pública.

Sobre as referências bibliográficas básicas, são de cunho muito generalistas e desatualizadas em relação ao fator tempo de publicação, visto que as mesmas obras apresentaram em 2010, ano da primeira oferta do curso, edições revistas e atualizadas, contudo, é uma bibliografia corretamente indicada para quem esteja buscando introduzir e apresentar os conteúdos e o universo da Filosofia de forma geral e acessível.

Outro detalhe quanto às referências básicas é que as duas obras indicadas são direcionadas ao âmbito da Filosofia Geral, ou seja, não há uma obra de referência básica para os estudos e discussões sobre a Ética e seus problemas especificamente, todas tratam de Filosofia nos mais diversos aspectos. No que compete às referências complementares, seguem o mesmo padrão de utilização de textos antigos, sendo que alguns deles possuem edições revistas e atualizadas para o período da primeira oferta do curso, quanto outros não apresentam novas publicações a, pelo menos, 15 anos antes do início do curso pelo Ifal.

Em linhas gerais, podemos concluir com essa análise que o PPC atende e está correlato as suas DCN, salvaguardadas as especificidades da formação em Administração Pública, no entanto, não fica claro e objetivo ao longo do rol dos conteúdos do projeto o papel da Filosofia para o formação do egresso e como essa disciplina se relaciona com outras do rol do curso, tampouco a ementa nos aponta um objetivo para sua existência que não o de cumprir o disposto na DCN de Administração que embasa e direciona o PPC do curso em questão.

Após nossa análise inicial do PPC do curso de Administração Pública, iremos apresentar as páginas da disciplina que analisamos junto ao AVA, assim como os perfis dos docentes que conduziram a disciplina, a forma como os conteúdos foram abordados, material didático e o processo avaliativo utilização para o desenvolvimento do processo de ensino de Filosofia a Distância.

6.1.2 Sobre a disciplina de Filosofia e Ética

Entre os anos de 2010, ano da primeira oferta da disciplina para as turmas do curso, até o ano de 2014, último ano de oferta após a suspensão de processos seletivos para o Sistema UAB, determinada pela Capes, iniciaram-se apenas dez turmas do curso de Administração Pública.

Essas dez turmas estavam divididas em: duas iniciadas em 2010, nos polos de Maragogi e São José da Laje; uma iniciada em 2011, no polo de Maragogi; quatro iniciadas em 2012, nos polos Maragogi, Maceió, Palmeira dos Índios e Santana do Ipanema; e três iniciadas em Maceió, Maragogi e São José da Laje, segundo dados disponíveis no sítio do Ifal¹². Desse montante nos deteremos sobre três páginas da disciplina de Filosofia e Ética no AVA ofertados no ano de 2012 que tivemos acesso. Essas turmas estão situadas nos polos de Maragogi, Santana do Ipanema e Palmeira dos Índios, e juntas representam 30% de todas as turmas do curso de Administração Pública, ofertadas até o momento pelo Ifal.

Contudo, antes de adentrarmos na prática nessas páginas, se faz necessário conhecer um pouco dos perfis dos docentes que ministraram a disciplina nessas três ocasiões, visto que entendemos que ao conhecer o perfil do docente poderemos compreender melhor sua abordagem de trabalho, uma vez que em sua produção acadêmica profissional estão apontadas o seu estilo de atuação em sala de aula, na forma de produzir conteúdos e de avaliar as turmas, de transmitir os conteúdos, de sua relação com os estudantes etc. Para garantir o sigilo iremos identificá-los por docentes A e B unicamente.

Docente A foi responsável pela disciplina de Filosofia e Ética nas turmas dos polos de Maragogi, durante o período de 19 de janeiro a 22 de fevereiro de 2013, e de Palmeira dos Índios, entre 2 de fevereiro e 8 de março de 2013. É graduado em Ciências Sociais – licenciatura, pela Universidade Federal de Alagoas, possui mestrado em Sociologia também pela Universidade Federal de Alagoas. É docente do Instituto Federal de Alagoas, desde 2011, atuando no ensino de Sociologia para os cursos técnicos de nível Médio e no ensino de disciplinas do campo das Ciências

¹² Levantamento realizado a partir do estudo e análise dos cronogramas de oferta de disciplinas dos cursos. Disponível em: <<http://www.ead.ifal.edu.br/arquivos/material-paradownload/cursos/cronograma>>. Acessado em: 25 out. 2016.

Sociais para os cursos Superiores Presenciais. Contudo, possui experiência profissional com Educação desde o ano de 2006.

Em seu *Currículo Lattes* apresenta experiência com Ensino Superior anterior ao seu ingresso no Ifal, desde 2008, atuando em IES privadas instaladas no estado de Alagoas até o momento de seu ingresso no Ifal. Consta ainda que trabalhou ministrando uma disciplina voltada ao universo da Filosofia para cursos superiores entre os anos de 2008 e 2011, no entanto, não especifica quanto tempo atuou junto à disciplina. Não apresenta em seu currículo experiência prévia com Educação a Distância, tampouco, aponta ter formação continuada ou complementar em EaD anterior a seu ingresso no Sistema UAB junto ao Ifal.

Apresenta algumas produções e participação em diversos eventos, no entanto, esses elementos apontam possíveis linhas de referenciais de produção acadêmica e ideológicas de atuação pedagógica de ordem marxista, ou seja, numa análise histórico-dialético entre a Sociedade, a Educação e Violência no âmbito da formação humana e do/para o trabalho. Nesse contexto encontramos questões, discussões e categorias próprias do universo da ética. Chama a atenção o desenvolvimento de um projeto envolvendo a discussão e análise da relação ética e sociedade, com ênfase nas questões ético-profissionais.

Docente B foi responsável pela disciplina de Filosofia e Ética na turma do polo de Santana do Ipanema, no período de 2 de março a 5 de abril de 2013. É graduado em Filosofia – licenciatura, pela Ufal, possui especialização em Educação, curso Gênero e Diversidade na Escola e mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, ambos, também, pela Universidade Federal de Alagoas. É docente da Universidade Federal de Alagoas, desde 2011 – primeiro na condição de Professor Substituto até passar em concurso e se efetivar poucos anos depois e atua como Professor-Formador junto ao Ifal desde 2012 até os dias atuais.

Em seu *Currículo Lattes* apresenta experiência com Ensino Superior anterior a sua atuação tanto no Ifal quanto na Ufal, desde 2010, atuando em IES privadas e públicas instaladas no estado de Alagoas. Consta que sempre trabalhou ministrando disciplinas voltadas ao universo da Filosofia tanto para cursos superiores quanto para a Educação Básica. Não apresenta em seu currículo experiência prévia com EaD, tampouco, aponta ter formação continuada ou complementar em EaD anterior a seu ingresso no Sistema UAB junto ao Ifal, no entanto, devemos salientar que

antes de atuar como professor-formador exerceu a função de tutor a Distância, entre os anos de 2010 e 2011, no mesmo Programa.

Despontam em suas produções, cadastradas na Plataforma Lattes, referenciais de produção acadêmica de ordem marxista e de atuação pedagógica de ordem foucaultiano e marxista. Foca seus trabalhos em discussões sobre a pedagogia da alternância, Educação no campo e na relação entre a Educação e os processos econômico-produtivos sobre a formação humana e social dos indivíduos.

Após essa introdução sobre os professores responsáveis partamos para a efetiva análise das páginas da disciplina junto ao AVA. Para isso, iremos destacá-los da mesma forma que fizemos com os professores-formadores responsáveis por eles. Assim, teremos as páginas A.i e A.ii correlacionados ao primeiro professor, e a página B relacionado ao segundo professor.

Como bem salientamos em outros momentos deste trabalho, procuramos estudar e analisar essas páginas das disciplinas a partir dos seus registros de material didático, processos avaliativos e formas de interação que foram propostos e efetivamente desenvolvidos dentro do ambiente do *Moodle*. Em conjunto nos debruçamos sobre os Planos de Disciplina, identificando, em especial, objetivos, referenciais teóricos, linhas ideológicas de formação e metodologia de ensino se estavam adequadas ao que se propõem no PPC e nas DCN.

Ao tempo, também analisamos se houve adequações pedagógicas ao processo de ensino, no intuito de aproximar o conteúdo abordado à realidade da formação em Administração Pública, bem como se essa adequação também se reflete no aspecto local, ou seja, se está de acordo com as características socioeconômicas e culturais da região e dos estudantes que compõem as turmas, dadas as diferenças microeconômicas, sociais e culturais de cada mesorregião que formam o estado de Alagoas.

A primeira disciplina de Filosofia e Ética que nos debruçamos foi a desenvolvida junto a turma de Maragogi. Daqui passaremos a denominá-la de A.i, contudo, antes de efetivamente adentrarmos no escopo do ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido para essa turma, se faz necessário, ao nosso ver, conhecer um pouco das características da mesorregião em que o município está localizado, assim como questões sobre a realidade local/regional da população no que concerne à Economia, Cultura e Educação.

Maragogi está localizada na faixa norte do litoral, na divisa entre os estados de Alagoas e Pernambuco, atendendo dessa forma estudantes desses dois estados. No âmbito desse polo desenvolveram-se sob a coordenação do Ifal, os cursos superiores modalidade EaD, de Administração Pública, de tecnologia em Hotelaria e os Cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Letras.

Sobre o município, podemos apontar a cultura do mesmo como um misto das tradições de Alagoas e Pernambuco, com foco nos hábitos praianos dos dois estados. Um exemplo disso é a culinária focada em peixes e frutos do mar; a estruturação econômica está interligada às atividades do turismo de lazer como atividade principal, e a produção de cana e seus derivados, proveniente das cidades circunvizinhas.

Ainda sobre esses dados gerais identificamos uma população com renda média de 1,5 salários mínimos, proveniente, em geral, de atividades ligadas ao serviço público, ao comércio e prestação de serviços, ligados ao turismo em especial – nas zonas urbanas e a produção agrícola familiar – nas áreas rurais¹³. O acesso à Educação, tanto Básica como a Superior, está em sua maioria condicionado ao que é ofertado por entes públicos, como estados e municípios, já a iniciativa privada está presente, na maior parte das vezes, nas instituições de ensino que ofertam Educação Básica de nível Fundamental.

Dessa forma, grande parte da população apresenta apenas a formação Básica de nível Fundamental completa, com pouco menos de 60% dos que adentram ao nível Médio concluindo dentro do período de idade correto. De acordo com estabelecimento legal, grande parte dos concluintes em idade avançada alega questões econômicas, como motivo para o atraso escolar. E menos de 40% dos indivíduos em condição de cursar o nível Superior estão matriculados em cursos, quer sejam Presenciais ou a Distância, situação explicada pela baixíssima oferta de IES na região, sendo necessário o deslocamento para cidades como Maceió e Recife, por exemplo, para ter acesso a esse tipo de Educação. Outro ponto ainda sobre a Educação Superior é o fato de que grande parte dos que adentram à Educação Superior, naquela região, está matriculada em cursos ofertados por Ipes, como a Ufal, a UFRPE, a UFPE, o IFPE e o Ifal.

¹³ Informações provenientes da base de dados do IBGE, sobre indicadores populacionais por estado. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>>. Acesso em: 25 out. 2016.

A presença de IES particulares em formato físico na região é quase inexistente, a grande maioria se posta através da oferta EaD com a manutenção de polos de apoio, localizados em Maragogi e cidades vizinhas.

Devemos levar em consideração, também, que o projeto do curso é pensando em atender uma parcela específica da população que atua junto a órgãos e instituições públicas da região de Maragogi e cercanias. Dessa forma, trata-se de um trabalho mais específico ainda, uma vez que essa parcela se reduz imensamente na realidade local, sendo também esse mesmo grupo o que, em geral, apresenta uma renda social maior que grande parte da sociedade local.

Agora que analisamos o cenário de desenvolvimento do curso, partamos para a análise das páginas de disciplinas no AVA em si.

O primeiro ponto em questão que nos atentamos é o Plano de Disciplina. Contudo, ao vasculharmos a página A.i não identificamos a presença do mesmo. Desse modo, não nos foi possível averiguar os conteúdos, objetivos – geral e específicos, metodologia de ensino e de avaliação e referenciais bibliográficos propostos antes de nos aprofundar no estudo dos materiais, avaliações e fontes bibliográficas postas pelo professor-formador da disciplina.

Dessa maneira, passamos, então, ao segundo ponto de nossa análise, que serão os conteúdos abordados em conjunto com o material didático e de apoio.

Logo que abrimos o ambiente, podemos identificar a presença de alguns materiais didáticos que serviram de referências básicas e complementares iniciais ao curso, sendo esses textos e vídeos. Chamou atenção, em especial, o texto caracterizado como Livro-texto do curso, de Selvino Assmann e publicado pela Capes para os cursos de Administração Pública do Sistema UAB, não constar no conjunto de obras de referência do PPC do curso.

Tal obra foi publicada em 2009, anterior à abertura do curso, podendo, por isso, ter sido adotada ainda durante a elaboração do Projeto Pedagógico do curso original. No entanto, tal ação não foi realizada e além da não inserção desse texto e de outros mais recentes, optou-se, como bem apontamos durante a análise do PPC, por referências antigas e de cunho mais generalista.

Após essa primeira constatação, fomos observar os demais textos e obras que conduziram a disciplina e constatamos que nenhum dos mesmos está presente no ementário do PPC do curso. A maioria dos textos propostos está diretamente

ligada à formação do Administrador Público. São textos que buscam apresentar o universo da Filosofia de modo prático e direto, destacando o papel da formação crítica e da metodologia de argumentação filosófica no contexto de atuação do Administrador Público.

Esses textos apontam a relação direta entre o trabalho do administrador público com o meio social através de seus campos de atuação, ou seja, das relações estabelecidas entre os órgãos e instituições públicos, governamentais ou não, com a sociedade como um todo por meio do entendimento e discussão de temáticas e conteúdos próprios da Filosofia. Assim, os textos buscam apresentar e discutir conteúdos ligados aos campos da Teoria do Conhecimento, da História da Filosofia, de Filosofia Política e Epistemologia, neste caso uma Epistemologia das Ciências Humanas com mais ênfase, aplicados à formação acadêmica, social e profissional dos futuros administradores públicos.

Os textos e vídeos apresentam de maneira bem acadêmica esses campos procurando discuti-los por um viés mais técnico. Um exemplo são os textos apresentados durante a semana 3 da disciplina que trazem a base das discussões de temas ligados a ideologias políticas; papel e responsabilidade civil e social do administrador público para com as cidades, bem estar social e felicidade dos cidadãos; e sobre a compreensão e construção do conceito de democracia, frente à realidade social, política e econômica nos cenários locais, nacionais e globalizados.

Nesse cenário, o material proposto mostra claramente a relação, o papel e a importância da Filosofia, bem como de seu ensino, na formação do Administrador Público que é proposto no escopo do PPC. Além desse trabalho de apresentar, aproximar e explicar a importância e o papel da Filosofia na formação em Administração Pública a disciplina aborda de forma distinta e diferenciada o campo filosófico da Ética.

Encontramos em todas as semanas, à disposição dos estudantes, sempre materiais didáticos, textos e/ou vídeos, em alusão à Filosofia de forma geral, bem como a Ética em caráter específico. Nesses textos específicos ao campo da Ética observamos uma distribuição de conteúdos abordando desde a questão da conceituação da Ética, passando pela distinção entre Ética e Moral, como de apresentação da Ética pela História Política e Social, até a contextualização da Ética na atividade do administrador e mais especificamente do administrador público.

Nesse ponto, a conclusão que chegamos foi a de que, em matéria de conteúdo correlacionado ao curso de Administração Pública e proposto para a turma de Maragogi, assim como a de Palmeira dos Índios, visto que os mesmos conteúdos e materiais didáticos foram lá aplicados logo em seguida, se apresentou com foco e expertise muito bem direcionado e atendendo de forma muito precisa, concisa e direta ao proposto pelo PPC de Administração Pública EaD do Ifal, indo inclusive muito além ao que é orientado e incentivado pela DCN de Administração que visa organizar os cursos de Administração Pública ao longo dos anos de 2004 a 2014, ano que entra em vigor a DCN específica para o curso de Administração Pública.

Quanto aos materiais didáticos, além dos textos, encontramos vídeos e apresentações de *slides* que didaticamente facilitam a compreensão dos conteúdos e dos textos apresentados. Em especial destacamos as apresentações de *slides* que se mostram organizadas no formato de esquemas com resumos dos temas discutidos ao longo dos conteúdos. Esse modelo de *slide* se coloca como um melhora ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se propõe a resumir o que os textos apresentam de forma mais clara, sucinta e direta, correlacionando tudo com o universo da formação em Administração Pública, postulando uma série de situações do cotidiano profissional que são trabalhadas e resolvidas mediante a prática e os conhecimentos advindos da Filosofia e da Ética.

Continuando nossa investida sobre a turma A.i, passemos a nossa análise do processo avaliativo.

O ensino Presencial na EaD utiliza-se de vários instrumentos para composição do processo avaliativo, sendo possível a realização dessas atividades avaliativas tanto de modo individual como em formato coletivos. Esses instrumentos avaliativos em geral estão diretamente ligados ao AVA que for adotada pela IES.

Nesse caso, o Ifal adotou para desenvolvimento de seus cursos de graduação Superior a Distância, fomentados pelo Sistema UAB, o AVA denominado de *Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)*. No AVA os processos de avaliação possuem, em geral, três modelos de avaliação que são: 1- Questionários, que podem ser abertos, fechados ou mistos; 2- Produção textual individual, através das tarefas, fóruns, produção de livros; e 3- Produção textual coletiva, como os dicionários/glossários, as *wikis*.

Ao longo do desenvolvimento da disciplina observamos que apesar da longa gama de ferramentas avaliativas disponíveis no AVA *Moodle*, basicamente houve uma opção do professor-formador de realizar na maioria das vezes a produção textual individual no formato de tarefa. Em outros dois momentos foram utilizados modelos de avaliação diferentes ao da produção textual individualizada, que foram um questionário, composto por questões abertas e um fórum direcionado à discussão de um texto sobre o mito da caverna.

Nesse ponto, fazemos duas interpolações acerca dos processos de avaliação. Ponderamos, inicialmente, que se tratando de um processo de ensino e aprendizagem filosófico, a articulação e a disposição entre os materiais didáticos utilizados, especialmente os textos, assim como o processo de avaliação, através de produção textual individualizada, estão de acordo com o que a metodologia de ensino e aprendizagem filosófica propõe, em cima do tripé leitura-diálogo-escrita. Assim, conduzir o desenvolvimento e o processo de avaliação da disciplina em cima dessa proposta de tripé é um ponto correto e a favor, que demonstra o conhecimento do professor-formador responsável pela turma, do processo de ensino e aprendizagem em Filosofia.

Todavia, a limitação do processo de avaliação da produção textual individualizada em condições de EaD se mostra como algo perturbador, uma vez que a constituição de tal processo depende do conjunto entre a leitura, condição implícita na página da disciplina no AVA, visto que grande parte do material didático é composto de textos e o diálogo, elemento fundamental à interação, que é a base do sucesso no processo de ensino e aprendizagem a Distância conforme ressaltamos diversas vezes ao longo deste trabalho, na visão de autores como Moore e Kearsley (2007), Levy (1995; 1999; 2004), Mercado (2007a; 2007b) e Prudente, Costa e Lima (2015).

Dessa forma, não é possível se pensar um processo pleno de EaD sem que haja nos AVA elementos que estimulem, provoquem e promovam a interação entre todos os elementos participantes, ou seja, professor-formador, tutores e estudantes. Portanto, o processo de avaliação também deve constar desses elementos, deve haver ao menos uma atividade de cunho coletiva ao longo da disciplina – quer seja um fórum, um *chat*, uma *wiki*, que tenha como objetivo promover o pensar coletivo e

o diálogo, a fim de incitar a interação real e positiva ao processo de ensino e de aprendizagem.

Neste ponto em especial, reside um grave problema de desenvolvimento didático. Ao longo de todo o período de ocorrência da disciplina houve somente um fórum dedicado ao debate de conteúdo e esclarecimento de dúvidas, sendo esta mesma atividade utilizada como parte do processo avaliativo de apenas um tema, em uma única semana de curso.

Fora esse fórum dedicado a discutir e analisar o texto platônico do *Mito da Caverna*, não houve outros fóruns ligados a conteúdo ou avaliações. Houve apenas os fóruns padrões, a saber: o de notícias, o social e o de contato com a coordenação. Além disso, ao analisarmos o conteúdo desses espaços não houve em nenhum momento, estímulos para produção de diálogos e discussões acerca dos assuntos, das dificuldades e das atividades propostas, ou seja, não houve real interação entre os participantes, além do envio das avaliações e retorno das mesmas devidamente corrigidas e comentadas por parte da equipe que conduziu a disciplina.

Com isso tudo, nos resta refletir se houve realmente aprendizagem efetiva e duradoura por parte dos estudantes e se tal disciplina repercutiu junto às outras disciplinas do corpo do curso da maneira como foi pensada.

Uma vez que analisamos a turma A.i, passemos agora para análise da turma de Palmeira dos Índios, que denominaremos deste momento em diante de A.ii.

Da mesma forma que iniciamos com a turma anterior, começemos conhecendo um pouco da mesorregião em que o município de Palmeira dos Índios se localiza, assim como elementos importantes acerca da economia, cultura e Educação ligada à população daquela região.

Antes, porém, informamos que nesse polo UAB coordenado pelo Ifal temos a presença dos cursos de bacharelado em Administração Pública e os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Letras.

O município de Palmeira dos Índios está localizado na região do Agreste do estado de Alagoas, acerca de 1h40min de distância da capital Maceió. Economicamente falando, está localizado na região da bacia leiteira do estado, sendo assim, um município de forte estrutura agropecuária, principalmente no que tange a criação de gado leiteiro e produção de leite, laticínios e seus derivados.

Sobre a economia do município, tem como fontes secundárias de renda para a população, a agricultura de subsistência, o comércio e a prestação de serviços, concentrando-se e dependendo em parte do serviço público como forte elemento econômico, visto estar localizada no centro de uma das principais rodovias que cortam o estado, viabilizando a instalação de diversos órgãos e autarquias dos governos federal e estadual, como por exemplo, uma delegacia da PRF, um batalhão da Polícia Rodoviária Estadual e unidades educacionais da Ufal, do Ifal e da Uneal.

Apesar dessas fontes de renda, grande parte da população local apresenta rendimentos na casa de 1,5 a 2 salários mínimos por família¹⁴.

O cenário cultural local é fortemente marcado por duas vertentes básicas. Uma diretamente ligada aos hábitos e costumes típicos do Sertão nordestino, exemplificada pela gastronomia, com o consumo de carne de carneiro e bode, ou pelo consumo de leite e queijos provenientes da produção local. E a outra proveniente da cultura indígena, devido a existência e presença forte da comunidade indígena no município, que marca o costume e tradições alimentares a partir do alto consumo de alimentos à base de milho e macaxeira.

No que compete ao universo da Educação, o cenário é marcado por uma grande parte da população com apenas o ensino Presencial da Educação Básica completo. Do grupo que passa ao nível Médio constata-se que entre 55% e 58% dos estudantes concluem o nível dentro da faixa etária correta, o restante ou conclui os estudos muito acima da faixa etária correta ou não conclui a Educação Básica. Assim como em Maragogi, a retenção e a evasão dos estudantes, em especial, nos anos finais da Educação Básica está diretamente ligada a dificuldades econômico-sociais na família, que fazem os jovens afastarem-se dos estudos para entrar precocemente no mercado de trabalho.

O cenário aqui assemelha-se em muito ao constatado em Maragogi. Segundo os dados do IBGE, essa é uma situação comum na grande maioria dos municípios do estado de Alagoas. A diferença entre a realidade de números de um município e outro é, por nós averiguado, coisa de no máximo 10 pontos percentuais, ou seja, a taxa de estudantes que ingressam e concluem o Ensino Médio na faixa etária correta

¹⁴ Informações provenientes da base de dados do IBGE, sobre indicadores populacionais por estado. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>>. Acesso em: 25 out. 2016.

em Alagoas, está entre 53% e 63% do efetivo de estudantes matriculados, quer seja na rede pública ou privada. No entanto, observa-se que o maior número de concluintes dentro da faixa etária concentra-se na rede privada de Educação em Alagoas.

Quanto à Educação Superior, o cenário difere do observado nos municípios de Maragogi e São José da Laje. Em Palmeira dos Índios, assim como Arapiraca, Santana do Ipanema e Penedo encontram-se uma boa oferta de cursos de graduação Superiores, graças a presença de um bom número de IES, públicas e privadas, com cursos tanto na modalidade Presencial como a Distância, nessas cidades. Podemos, para exemplificar, citar a presença da Ufal, do Ifal e da Uneal, tanto Presencial quanto a Distância, no âmbito da esfera pública, como o Cesmac e a Faculdade São Tomás de Aquino, com ofertas de cursos Presenciais e os grupos Uninter e Unopar, no universo da Educação a Distância nesses municípios.

Essas IES atendem os estudantes provenientes não somente de Palmeira dos Índios, mas também de outros municípios da região, inclusive do estado de Pernambuco. Constata-se ainda que as evasões ligadas à Educação Superior estão diretamente conectadas a fatores econômico-sociais, assim como acontece na Educação Básica, que obrigam o afastamento dos estudantes das rotinas acadêmicas, quer queiram Presenciais ou a Distância, para ingresso no mercado de trabalho ou na produção agropecuária familiar.

Com essa apresentação sobre o município de Palmeira dos Índios, passemos à análise da turma A.ii.

A turma foi acompanhada na disciplina de Filosofia e Ética pelo mesmo professor-formador que atuou na turma de A.i, em Maragogi. Dessa forma, constatamos que o ambiente possui e apresenta-se tal qual o disposto na turma A.i, no que concerne à ausência de informação quanto ao Plano de Disciplina e aos conteúdos abordados, e repete tanto o material didático empregado quanto o processo avaliativo, inclusive nas ferramentas de avaliação e questionamentos que foram aplicados anteriormente.

Observamos que as semelhanças não acabam por aí. Os mesmos problemas de interação e de limitação no uso de ferramentas de avaliação e de interação estão presentes também na página da disciplina no AVA destinada a turma A.ii. Além disso, pudemos constatar uma situação que nos havia chamado atenção, ainda em nossa

análise da turma A.i, que é a falta de contextualização, tanto no material didático quanto no processo avaliativo, no sentido de procurar regionalizar o conteúdo e problemáticas abordadas de um modo mais profundo e crítico.

Não é possível observar ou destacar em nenhuma das outras páginas de disciplinas no AVA, elementos que levem os estudantes a pensar de forma crítica a realidade local ou regional que eles estão inseridos. Essa ausência de contextualização nos força a acreditar que tanto na turma A.i quanto A.ii, a relação entre a Filosofia e Ética com cenário real no qual serão desenvolvidas as competências e habilidades de administradores públicos em formação não foi atingido, nos leva a pensar que o ensino de Filosofia e Ética ficou apenas no universo da idealização para os estudantes, sem que pudesse se interligar a sua realidade social, cultural, econômica, política etc.

Com isso concluímos a análise das duas primeiras turmas nas quais a disciplina Filosofia e Ética foi desenvolvida. Passemos agora para a exposição sobre a disciplina trabalhada pelo professor B, na turma de Santana do Ipanema.

Santana do Ipanema é um dos municípios de maior destaque do estado de Alagoas. Situada na mesorregião do Sertão do estado, tem sua economia concentrada no setor do comércio, prestação de serviços e no serviço público. De olho nessa situação, os cursos ofertados através do polo UAB lá instalado pelo Ifal, são: bacharelado em Administração Pública e de licenciatura em Letras.

Assim como Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema possui grande concentração de órgãos e autarquias do serviço público das esferas federais e estaduais, por isso sua economia se torna tão dependente dessa fonte econômica.

Apesar dessa, fonte a renda média da população está entre 1,5 e 2 salários mínimos *per capita*¹⁵, proveniente do trabalho no comércio e na prestação de serviços. Além dessas fontes econômicas, pode-se apontar a agricultura e pecuária familiar como fontes secundárias de renda para as famílias da região.

No aspecto cultural é uma cidade de tradições e raízes do povo sertanejo, ou seja, aponta traços e costumes comuns do interior do nordeste brasileiro, como a gastronomia típica a base de bode e carneiro, realização de eventos culturais como

¹⁵ Informações provenientes da base de dados do IBGE, sobre indicadores populacionais por estado. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>>. Acesso em: 25 out. 2016.

vaquejadas e shows de bandas de forró, além do respeito e prática de costumes religiosos.

No campo da Educação segue a mesma premissa de Palmeira dos Índios e outras cidades do Agreste e Sertão de Alagoas, possui um grande número de pessoas que concluíram o Ensino Fundamental da Educação Básica, apresenta um número elevado de pessoas que não concluíram o Ensino Médio ou que concluem fora da faixa etária condizente ao proposto pela legislação nacional, por motivos ligados às condições socioeconômicas familiares.

Em nível de Educação Superior, apresenta uma grande quantidade de IES atuando no município com ofertas de cursos Presenciais e a Distância. Desse grupo, destacamos a presença da Ufal e do Ifal que ofertam tanto cursos Presenciais quanto a Distância, sendo essa última modalidade a que possui maior número de possibilidades para essas instituições e da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) que traz o maior número de cursos Superiores Presenciais para o município.

Agora que pudemos conhecer um pouco da realidade do município de Santana de Ipanema passemos ao estudo do AVA proposto e aplicada para a turma B.i.

O primeiro ponto em questão que nos atentamos na turma B.i é o Plano de Disciplina. Ao consultarmos a página da disciplina no AVA para essa turma, não identificamos a presença do mesmo, desse modo não nos foi possível averiguar os conteúdos, objetivos – geral e específicos, metodologia de ensino e de avaliação, e, referenciais bibliográficos propostos antes de nos aprofundar no estudo dos materiais, avaliações e fontes bibliográficas postas pelo professor-formador da disciplina para a turma em questão.

O segundo ponto de nossa análise serão os conteúdos abordados em conjunto com o material didático e de apoio apresentados.

Na apresentação da disciplina no AVA, podemos identificar a presença de alguns materiais didáticos que serviram de referências básicas e complementares iniciais ao curso, sendo todos em formato de textos. Essa bibliografia inicial é a mesma utilizada nas outras turmas analisadas. Aqui a grande distinção que podemos identificar foi a supressão do vídeo sobre Sócrates, trabalhado nas outras turmas pelo professor-formador A.

Após essa primeira constatação, observamos os demais materiais didáticos que conduziram a disciplina e constatamos que nenhum dos mesmos está presente no ementário do PPC do curso. A maioria dos textos propostos está diretamente ligados à formação do administrador público, são textos que buscam apresentar o universo da Filosofia de modo prático e direto, destacando o papel da formação crítica e da metodologia de argumentação filosófica no contexto de atuação do administrador público.

Os textos apontam a relação direta entre o trabalho do administrador público com o meio social através de seus campos de atuação, ou seja, das relações estabelecidas entre os órgãos e instituições públicos, governamentais ou não, com a sociedade como um todo por meio do entendimento e discussão de temáticas e conteúdos próprios da Filosofia. Buscam apresentar e discutir conteúdos ligados aos campos da Teoria do Conhecimento, da História da Filosofia, de Filosofia Política e Epistemologia, neste caso uma Epistemologia das Ciências Humanas com mais ênfase, aplicados à formação acadêmica, social e profissional dos futuros administradores públicos.

O destaque nesse quesito de material didático foi a substituição dos vídeos que aportavam os conteúdos nas páginas das disciplinas das outras turmas no AVA por apresentação de *slides* que buscam apresentar e discutir esses campos de maneira mais acadêmica. Essas apresentações se focam na apresentação de pensadores considerados chaves para o desenvolvimento e evolução da Filosofia. Nos demais, se mantiveram os textos que promoveram as discussões de temas ligados a diferentes ideologias políticas e sociais; papel e responsabilidade civil e social do administrador público para com as cidades, bem estar social e felicidade dos cidadãos; e sobre a compreensão e construção do conceito de democracia, frente à realidade social, política e econômica nos cenários locais, nacionais e globalizados.

Nesse cenário, os textos e os *slides* mostram claramente a relação, o papel e importância da Filosofia, bem como de seu ensino, na formação do administrador público que é proposto no escopo do PPC. Além desse trabalho de apresentar, aproximar e explicar a importância e o papel da Filosofia na formação em Administração Pública, a disciplina aborda de forma distinta e diferenciada o campo filosófico da Ética como também propõe o PPC.

Encontramos em todas as semanas, à disposição dos estudantes sempre, materiais didáticos, em geral na forma de textos, em alusão à Filosofia de forma geral, bem como a Ética em caráter específico. Nesses textos específicos ao campo da Ética observamos uma distribuição de conteúdos abordando desde a questão da conceituação da Ética, passando pela distinção entre Ética e Moral, como de apresentação da Ética pela História Política e Social, a visão de Ética e Moral no construto de filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx e Nietzsche, até a contextualização da Ética na atividade do administrador e mais especificamente do administrador público.

Nesse ponto, a conclusão que chegamos foi em parte a mesma que obtivemos com as outras turmas analisadas, de que em matéria de conteúdo correlacionado ao curso de Administração Pública proposto para a turma de Santana do Ipanema, os conteúdos e materiais didáticos aplicados se apresentaram focados e muito bem direcionados às necessidades do curso e atendendo de forma muito precisa, concisa e direta ao proposto pelo PPC de Administração Pública EaD do Ifal, indo inclusive muito além ao que é orientado e incentivado pela DCN de Administração que visa organizar os cursos de Administração Pública ao longo dos anos de 2004 a 2014, ano que entra em vigor a DCN específica para o curso de Administração Pública.

A grande diferenciação que destacamos é a inclusão da visão de grandes pensadores acerca da conceituação e da práxis Ética que buscou elevar a discussão em torno desse tema e da própria Filosofia. No entanto, a retirada dos vídeos, que de forma didática ajudavam na melhor compreensão da ideia do que é a Filosofia e a Ética pode ser apontada uma má escolha por parte do professor-formador dessa turma.

Passando ao tocante das avaliações, bem como do processo avaliativo em si, observamos uma utilização ainda limitada e acanhada de ferramentas avaliativas disponíveis no AVA *Moodle*, basicamente o professor-formador optou por realizar na maioria das vezes a produção textual individual associada à discussão dessas produções no ambiente de fórum. Em outros dois momentos foram utilizados modelos de avaliação diferentes ao que fora trabalhado nos fóruns, que foi a produção de duas tarefas: em uma foi solicitada a produção de um mapa conceitual orientado por modelo fornecido no ambiente sobre a Ética, seus conceitos e

elementos de estudo; e na outra foi posta a produção de um texto em formato dissertativo sobre o conceito de Moral e suas práxis nos pensamentos de Marx e Nietzsche.

Destacamos a tentativa do professor-formador B em estimular o desenvolvimento do método filosófico de estudo fundamentado no tripé leitura-diálogo-escrita, ainda que acanhadamente, ao propor como principais atividades avaliativas os fóruns, onde podemos perceber a tentativa do docente em estabelecer um padrão de diálogo entre os participantes da turma.

No entanto, observamos que grande parte da turma apenas postou seus textos, como em parte solicitado, fazendo mínimas ou nenhuma participação nos processos de diálogos e debates, ideia pensada e proposta pelo professor, tornando assim o fórum mais um repositório de textos, como é o perfil da ferramenta “tarefa”, do que o debate, discutir e elucidar dúvidas que é o que compreendemos como o perfil da ferramenta “fórum”.

Destacamos que o docente B, ao menos fomentou mais a realização de diálogos/discussões que o docente A, o que de certa forma caracterizou esse AVA como um ambiente de interação, ainda que parcial, no sentido pensado, discutido e estudado para o universo da EaD. Gostamos de pensar que a realidade da interação não foi maior ou melhor do que a apresentada, dada a dificuldade de produção textual que muitos estudantes possuíam e apresentaram ao longo dos textos por eles construídos e postados no período da avaliação.

Apesar de apresentar um processo avaliativo mais voltado à constituição de diálogos e de uma produção mais colaborativa, a limitação de acesso ao conteúdo através de textos e de apresentação de *slides*, em sua maioria textuais, além dessa participação limitada da turma nos fóruns avaliativos, nos provoca a refletir se houve a exata compreensão do papel e da importância da Filosofia para a formação acadêmica, profissional e social dos estudantes, mesmo tendo posto que tais instrumentos didáticos apontem claramente que haveria o cumprimento dessa meta.

Essa situação também nos leva a refletir se após a realização da disciplina os estudantes conseguiram enxergar a correlação entre a Filosofia e seus conteúdos, não só enquanto disciplina, mas com os conteúdos e disciplinas abordados ao longo de todo o curso. Se o fato de estudar e conhecer as bases da Filosofia os ajudaram

a desenvolver o pensamento crítico e os conhecimentos necessários para suas jornadas acadêmica e profissional futura.

Com isso, encerramos nossa análise sobre a Filosofia e seu ensino, enquanto disciplina, no âmbito do curso de graduação Superior em Administração Pública EaD do Ifal. Passemos agora ao nosso estudo e apontamentos acerca da relação entre a Filosofia e a formação Superior de tecnologia em Hotelaria – EaD junto ao Ifal.

6.2 Notas sobre o curso superior de graduação de tecnologia em Hotelaria – EaD

Nesta subseção apresentamos os dados e análises pertinentes ao curso superior de graduação de tecnologia em Hotelaria – EaD do Ifal, partindo das informações coletadas junto ao PPC do curso, aos planos das disciplinas e das páginas de disciplinas propostas para o curso e implantadas através do AVA *Moodle*.

6.2.1 Sobre o PPC

O PPC do CST em Hotelaria é o mais antigo do Sistema UAB instalado no Ifal. Esse curso foi o pioneiro da UAB no Ifal, começando suas atividades ainda em 2007, com apenas duas turmas, nos polos de Mata de São João-BA, primeiramente e em posterior no município de Maragogi/AL.

Essa dimensão perdurou até o ano de 2012, momento em que houve uma remodelação do PPC do curso, passando então a ser ofertado também no município de Arapiraca-AL, iniciando nesse mesmo ano suas atividades. Mais recentemente foram abertos mais dois novos polos nos municípios de Ilhéus e Vitória da Conquista, ambos no estado da Bahia, entre os anos de 2015 e 2016. Do ano de 2007 até o ano de 2014, período das turmas que analisamos, iniciaram-se 19 turmas em três polos, sendo oito turmas em Mata de São João-BA, oito turmas em Maragogi/AL e três em Arapiraca/AL.

Desse montante, nos deteremos em quatro turmas que tivemos acesso, entre os anos de 2011 e 2013, sendo duas turmas do polo de Mata da São João-BA, uma de Maragogi/AL e uma de Arapiraca/AL. Esse quantitativo representa aproximadamente 22% do montante de turmas iniciadas entre os anos 2007 de 2014. Se relacionarmos esse quantitativo aos seus respectivos PPC e ao período de

tempo que analisamos, temos a seguinte situação: relativos ao PPC 2007, vigente de 2007 até 2011, cerca de 20% das turmas que iniciaram suas atividades, um total de 10 turmas; em relação ao PPC 2012, vigente de 2012 até os dias atuais, temos um percentual de 22%, de um total de nove turmas. Este estudo compreende a análise das disciplinas ofertadas entre as turmas do período de 2010 a 2014. Nesse contexto, temos do curso de Hotelaria, um total de 15 turmas com disciplina iniciada entre o período em questão. Assim, ao analisarmos essas quatro turmas, estamos compreendendo um percentual de 26% aproximado, da oferta total de turmas para o período analisado.

Nesse aspecto, até o momento que estudamos, o curso teve apenas duas versões de projeto pedagógico: a que iniciou suas atividades e a atualização que ocorreu em 2012. Essas duas versões apontam uma série de ações em comum, como a manutenção do perfil do egresso, das habilidades e competências dos egressos, a duração do curso etc. Contudo, houve várias alterações, algumas significativas outras mais informativas, no sentido de atualizar os dados gerais para justificar a manutenção e atualização do curso. Dessas, destacamos:

- Atualização dos dados socioeconômicos ligados aos estados que possuem polos, com base no censo de 2010 do IBGE. Isso permitiu atualizar o perfil do curso, verificar o papel do egresso nas economias locais, redimensionar o mercado de trabalho na área do curso, quais as demandas que o curso precisava focar etc. Esses dados gerais dos cursos permitiram, não somente rever a situação das regiões onde o curso já se encontra instalado, como também mapear novos pontos para novos polos, caso de Arapiraca, Ilhéus e Vitória da Conquista, por exemplo;
- Acréscimo ao perfil do curso, no sentido de permitir uma ampliação da visão e das ações de formação do curso, no tocante a forma de agir do egresso frente às mudanças no ambiente e mercado de trabalho, uma vez que no PPC 2007 encontramos um curso basicamente voltado para atender às ações ligadas ao turismo de lazer. Esse eixo de atuação de mercado exige do tecnólogo em Hotelaria um planejamento e uma organização de médio a longo prazo, que inclua uma diversidade programações e de opções para os mais diversos usuários desse perfil, visto ainda seus longos períodos de permanência nas localidades em questão,

associe-se a isso uma necessidade de um amplo conhecimento cultural, social e econômico da cidade e região para melhor atender às necessidades desse perfil de usuários, situação explicada até pela definição dos polos iniciais do curso que basicamente atendem esse tipo de demanda. Com a inclusão do polo de Arapiraca, em 2012, que trabalha em cima do turismo de negócios, uma vertente de curto prazo, que precisa ser concisa, rápida e prática dada a grande rotatividade de usuários e ao pouco tempo que esses permanecem no local exigindo assim uma atenção e cuidado maior aos detalhes de momento na recepção e no atendimento de demandas como transporte e alimentação, por exemplo, houve uma necessidade de adequar o perfil do curso no sentido de aplicar a ideia de dinamismo frente à mudança de cenários e adequação aos diferentes perfis de usuários, situação que até pouco tempo atrás não era atentado pelo mercado de serviços que compreendia os diferentes tipos de usuários da mesma forma e com as mesmas necessidades;

- Alteração na matriz e ordenamento curricular, com a inclusão e retirada de disciplinas obrigatórias e eletivas, mudanças nas cargas horárias de algumas disciplinas, além da mudança no ordenamento por período de algumas dessas para otimizar o tempo do curso e a relação entre os conteúdos apresentados ao longo do curso.

Nesse contexto, os PPC de 2007 e 2012 levaram muito em conta a questão regional para aplicação e definição do curso. Quanto ao trato e a relação da estruturação do curso com a Filosofia e seu ensino, averiguamos uma obediência à proposta das DCN para os cursos de graduação Superiores de tecnologia, bem como dos CNCST de 2006 e de 2010, que relembramos não apresentam diferenças no tocante ao curso de Hotelaria.

O PPC aponta, de forma tímida e nebulosa, uma relação e uso das Ciências Humanas. Assim, se encaixando os conhecimentos e métodos da Filosofia, no sentido de fomentar o desenvolvimento do raciocínio crítico, na análise social, cultural e econômica do meio social e trabalho no qual os estudantes estarão se inserindo, colaborando com o desenvolvimento científico no tocante à produção de novos conhecimentos, de pesquisas e no desenvolvimento/evolução de conceitos, definições e problemas específicos da área de formação do curso.

Além disso, encontramos, em ambos os PPC, a presença do ensino de Filosofia através de uma disciplina filosófica, denominada Fundamentos Sócio-Filosóficos, que se encontra no eixo das disciplinas obrigatórias do Módulo de Bases Tecnológicas em Hospedagem, que em conjunto com o Módulo de Introdução a Educação a Distância compõe os dois primeiros períodos do curso. Essa disciplina possui uma carga horária de 90h, sendo trabalhada num intervalo de 6 semanas, aproximadamente.

Ao analisar a ementa da disciplina constatamos que o objetivo da mesma é apresentar, refletir e discutir os conceitos filosóficos e sociológicos de “Homem, conhecimento, trabalho e ética. [e] Os conceitos básicos da Filosofia. Ética e Filosofia” (IFAL, 2012, p. 25), como está intrinsecamente proposto pelos CNCST 2006 e 2010, aos cursos do eixo Hospitalidade e Lazer, que deverá haver disciplinas que habilitem aos estudantes conhecerem, refletirem e discutirem a realidade social, cultural, econômica, política, ambiental, entre outras, ligadas às localidades onde eles habitem e/ou trabalhem. Ao tempo, constatamos que a disciplina não só atenta para esses objetivos como foi proposta pelos CNCST, mas que também estão de acordo com a ideia de não ser uma disciplina exclusiva de Filosofia ou de Sociologia, mas sim uma disciplina que trata de forma geral e conjunta do universo das Ciências Humanas, atendendo a obrigatoriedade de haver uma disciplina de ordem filosófica sem ser exclusivista à mesma.

E finalmente, sobre as referências bibliográficas propostas em ambos os PPC, constatamos que estão de acordo com o objetivo da disciplina e do papel da Filosofia como um todo para o curso, pois tratam-se de obras de referência no universo do ensino de Filosofia, que apresentam de forma clara e sucinta o que é a Filosofia, seu papel, áreas, problemas, objetivos e por aí vai. Contudo, destacamos dois problemas nesse quesito: i- todas as obras indicadas estão desatualizadas em relação aos do PPC tanto de 2007 como de 2012, em geral são obras que possuem 5 ou mais anos de publicação anterior em relação aos Projetos, como por exemplo a obra *Filosofando: introdução à Filosofia*, de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Pires, edição de 2003, indicado tanto no PPC de 2007 e no de 2012, apesar de possuir uma edição revisada, ampliada e atualizada de 2009 que deveria constar atualização do PPC para 2012; ii- ausência de obras de referência para os estudos sociológicos, basicamente todas as obras propostas são do universo da Filosofia,

não havendo assim obras de referência produzida por sociólogos para os estudos sociológicos propostos pela disciplina.

Em linhas gerais, concluímos com essa análise que os PPC de 2007 e de 2012 atendem, estão correlatos e de acordo as suas DCN, bem como ao indicado pelos CNCST que o referenciam. No entanto, apesar de timidamente referenciar o papel das Ciências Humanas no universo do curso não fica claro e objetivo ao longo do rol dos conteúdos do projeto, o papel da Filosofia para a formação do egresso e como essa disciplina se relaciona com outras do rol do curso, tampouco a ementa nos aponta outro objetivo para sua existência que não o de cumprir o disposto nas duas edições do CNCST que embasam e direcionam, em conjunto com as DCN para os cursos de graduação Superiores de tecnologia, o PPC do curso em questão.

Após nossa análise inicial do PPC do curso Superior de tecnologia em Hotelaria, iremos apresentar as páginas da disciplina no AVA que analisamos, assim como os perfis dos docentes que conduziram a disciplina, a forma como os conteúdos foram abordados, material didático e o processo avaliativo, utilizados para o desenvolvimento do processo de ensino de Filosofia a Distância.

6.2.2 Sobre a disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos

Assim como iniciamos nossa análise sobre as páginas da disciplina Filosofia e Ética no AVA *Moodle*, para conhecermos os ambientes da disciplina Fundamentos Sócio-Filosóficos, se faz necessário conhecer um pouco dos perfis dos docentes que ministraram as disciplinas entre 2010 e 2014. Para garantir o sigilo, iremos identificá-los por docentes C e D, unicamente.

O docente C foi responsável pela disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos nas turmas dos polos de Maragogi, durante o período de 23 de julho a 9 de setembro de 2011, e de Mata de São João-BA, entre 1 de outubro e 18 de novembro de 2011. É graduado em História – licenciatura, pela Ufal, possuindo mestrado em Educação também pela Ufal. É docente do Ifal, desde 2009, atuando no ensino de História, Educação e Economia para os cursos técnicos de nível Médio e nos cursos Superiores Presenciais. Contudo, possui experiência profissional com Educação desde o ano de 2001.

Em seu *Currículo Lattes* não apresenta experiência prévia com Ensino Superior anterior ao seu ingresso no Ifal, atuando dessa forma exclusivamente em

instituições voltadas para Educação Básica, nas redes pública e privada, instaladas em Maceió e em cursos pré-vestibulares até o momento de seu ingresso no Ifal. Não apresenta em seu currículo experiência prévia com EaD, tampouco aponta ter formação continuada ou complementar em EaD anterior a seu ingresso no Sistema UAB junto ao Ifal.

Apresenta em suas produções e nas participações em diversos eventos elementos que apontam linhas de referenciais de produção acadêmica e ideológicas de atuação pedagógica de ordem marxista, ou seja, sua produção acadêmico-pedagógica parte da análise histórico-dialética entre a Sociedade, a Educação e Meio Ambiente para trabalhar o universo da sociedade no âmbito da formação humana e do/para o trabalho.

O docente D foi responsável pela disciplina, de Fundamentos Sócio-Filosóficos, nas turmas dos polos de Arapiraca, no período de 13 de julho a 30 de agosto de 2013 e de Mata de São João/BA, no período de 31 de agosto a 18 de outubro de 2013. É graduado em História – licenciatura, pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB), possui mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É docente do Ifal desde 1996 até os dias atuais.

Em seu *Currículo Lattes* não consta experiência com Ensino Superior anterior ao Ifal, onde atua como professor de História para cursos de nível técnico e de História e outras disciplinas das Ciências Humanas na Educação Superior. Apesar de não possuir experiência prévia com Educação Superior, atuou como professor de História na Educação Básica, tanto em escolas como em cursos pré-vestibulares da rede privada de Maceió. Não apresenta em seu currículo experiência prévia com EaD, tampouco aponta ter formação continuada ou complementar em EaD anterior a seu ingresso no Sistema UAB junto ao Ifal.

Despontam em suas produções, cadastradas na Plataforma Lattes, referenciais de produção acadêmica de ordem tecnicista, vista sua formação de pós-graduação e não há referenciais de trabalhos voltados ao âmbito pedagógico para nossa análise prévia. Foca seus trabalhos em discussões sobre produção de pescado, gênero, Educação no campo e na relação entre a Educação e os processos econômico-produtivos sobre a formação humana e social dos indivíduos.

Após essa introdução sobre os professores responsáveis, partamos para a efetiva análise das páginas da disciplina no AVA. Para isso iremos destacá-las, da mesma forma que fizemos com os professores-formadores responsáveis por eles. Assim, teremos as páginas da disciplina no AVA C.i, turma de Maragogi – 2011 e C.ii, turma de Mata de São João-BA – 2011, correlacionados ao primeiro professor, e as páginas da disciplina no AVA D.i, turma de Arapiraca – 2013 e D.ii, turma de Mata de São João – 2013, relacionados ao segundo docente.

Partamos agora para a análise da Turma de C.i. Nesse ponto iremos dispensar a apresentação sobre a localidade onde se insere a turma, uma vez que já a apresentamos em análise anterior. No entanto, a implantação do curso no município de Maragogi ocorreu devido ao foco econômico do município ser a prestação de serviços e o turismo de lazer, motivado pelas belezas naturais existentes na região onde está inserido.

O primeiro ponto em questão que nos atentamos na turma C.i é o Plano de Disciplina e da mesma forma, ao vasculharmos a página da disciplina para a turma no AVA, identificamos a presença do mesmo. Com isso, pudemos averiguar os conteúdos, objetivos – geral e específicos, metodologia de ensino e de avaliação e referenciais bibliográficos propostos antes de nos aprofundar no estudo dos materiais, avaliações e fontes bibliográficas postas pelo professor-formador da disciplina para a turma em questão.

Assim que iniciamos nossa análise do Plano de Disciplina, conseguimos identificar uma distinção entre o Plano e o PPC, que foi a ementa proposta pelo professor-formador. Encontramos uma ementa diferente da proposta pelo PPC do curso, no sentido de uma distinção dos objetos e conteúdos a serem abordados. Em ambos os PPC, 2007 e 2012, a ementa da disciplina consta apenas “Homem, conhecimento, trabalho e ética. Os conceitos básicos da Filosofia. Ética e Filosofia.” (IFAL, 2012, p. 25), já na ementa posta pelo professor no AVA da turma, temos os seguintes elementos: “Identificar o desenvolvimento da sociabilidade do homem, tendo como referencial de análise o processo histórico de construção do pensamento filosófico e sociológico, com ênfase na atividade profissional do turismo-hotelaria” (IFAL, 2011).

Essa distinção nos aponta duas visões distintas: a primeira, que a ementa geral da disciplina encontra-se contemplada na proposta do professor-formador e

que é complementada ao determinar que haja estudos sociológicos no escopo da disciplina e que haverá correlação entre a disciplina e seus conteúdos com a formação para a atividade profissional pretendida pelos egressos.

Em segundo, que há uma leve confusão por parte do professor-formador entre ementa e objetivos, dada a apresentação feita pelo mesmo da ementa por ele proposta e a forma como isso acaba por direcionar a disciplina. Encontramos também no Plano, o objetivo geral e os específicos, sendo que o geral visa articular os conceitos básicos da Sociologia e da Filosofia ao campo profissional do tecnólogo em Hotelaria. E os específicos nos trazem a ideia de aproximação e apropriação dos conceitos, campos e problemas dos universos da Filosofia e da Sociologia realizando uma inserção desses elementos no universo do trabalho turístico-hoteleiro.

Essa presença e descrição dos objetivos nos ajuda na análise do AVA, uma vez que nos direciona quando da análise do material didático, se o mesmo é favorável ou não a obtenção desses objetivos.

Além da ementa e objetivos encontramos a lista de conteúdos que foram abordados ao longo da disciplina, assim, como a metodologia proposta para ser abordada ao longo das semanas de atividades, isso nos favorece também na análise do material didático onde buscamos identificar quem pertence à Filosofia e quem pertence à Sociologia. Observamos a descrição do processo avaliativo, assim como dos instrumentos de avaliação a serem utilizados. Verificamos quais foram os referenciais bibliográficos utilizados pelo professor-formador C ao longo das disciplinas por ele propostos.

No quesito referências encontramos também outro ponto de distinção entre PPC e Plano de Disciplina. No PPC, as referências que observamos estavam de certa forma defasadas em relação ao período de publicação, além de não haver referências para os conteúdos de Sociologia. No Plano encontramos três situações de destaque: 1- As referências não condizem com as do PPC, ou seja, o que está proposto por um não existe no outro e vice-versa; 2- Encontramos referências específicas para os conteúdos de Sociologia, situação que não existe no PPC; 3- As referências propostas pelo professor-formador C estão atuais em relação aos anos de publicação e às PPC do curso.

E por fim, encontramos o cronograma da disciplina, com a descrição do que, quando e como serão abordados conteúdos, materiais e avaliações ao longo das semanas de atividades da disciplina, que nos auxiliou na análise de como se desenvolveu a disciplina.

Passado o Plano de Disciplina, o segundo ponto de nossa análise foram os conteúdos abordados em conjunto com o material didático e de apoio apresentados como referências no AVA.

Sobre os conteúdos abordados, verificamos um equilíbrio na distribuição dos mesmos entre os campos da Filosofia e da Sociologia. Constatamos que os conteúdos primários, aqueles que acompanham o momento da aula presencial, estão divididos entre elementos básicos e conceitos principais da Filosofia e Sociologia. Essa situação repete-se ao longo das demais semanas, sendo possível a comprovação a partir do momento que identificamos a seguinte organização: as três primeiras semanas dedicadas ao universo da Filosofia, concentrada basicamente na apresentação histórica da Filosofia e no debate acerca do Conhecimento e da Ética; e, as três últimas semanas dedicadas aos conteúdos sociológicos, apresentando os principais sociólogos e teorias, além de discutir os conceitos e os problemas ligados ao homem, sociedade e trabalho, assim como nas relações decorrentes desses elementos.

Esses conteúdos foram apresentados através de textos, apresentações de *slides* e vídeos. Destaca-se como texto base o módulo intitulado Fundamentos Sócio-Filosóficos, desenvolvido pelo próprio professor-formador C, tendo por base conceitual e ideológica, além de fonte das citações, as obras apontadas como referências básicas para a disciplina em seu Plano de Disciplina.

O texto é colocado de forma direta, sucinta e clara, buscando sempre fazer referencial as suas fontes, além de buscar coordenar e orientar os conteúdos sempre próximos à realidade prática. O material didático complementar busca, assim como o texto básico, apontar de forma clara e direta os elementos e conceitos básicos da Filosofia e Sociologia de modo que se tornem fáceis de compreender e explicar. Boa parte do material adotado tem como objetivo correlacionar os conceitos e elementos apresentados ao universo da formação e de atuação profissional do curso de Hotelaria.

Em suma, o material posto para disciplina, a nosso ver e compreensão, está bem produzido e com eficácia cumpre ao que se objetiva fazer.

Sobre o processo de avaliação, bem como dos instrumentos avaliativos utilizados, destacamos o esforço do professor em desenvolver um processo colaborativo de avaliação. Basicamente, a principal ferramenta utilizada ao longo do período da disciplina foi o fórum, onde os estudantes tinham que postar seus textos individuais em conjunto com comentar sobre a produção dos colegas, sobre os conceitos empregados e da relação desses com o universo de sua formação. Esse processo foi utilizado em oportunidades avaliativas, em semanas intercaladas. Nas outras semanas foram utilizadas as ferramentas de questionário e tarefas com o intuito de avaliar a compreensão e o domínio dos conteúdos por parte dos estudantes.

Não houve ao longo do processo o uso de outras ferramentas propostas no Plano de Disciplina, como a exemplo de *chats* e *wikis*, contudo, a ausência dessas ferramentas não tornou o processo menos estimulante ao diálogo. No entanto, ao observarmos a profundidade das participações nos diálogos/debates não averiguamos uma adesão de grande parte da turma. Constatamos uma situação bem semelhante a vivida na turma B.i de Administração Pública, ou seja, houve em massa a postagem da atividade escrita, porém, não houve a mesma participação dos estudantes no processo de diálogo, em outras palavras muitos postaram o texto solicitado nos fóruns e poucos participaram do processo de discussão/diálogo.

Com isso, concluímos que o processo de avaliação procurou estimular um ambiente de interação, ainda que parcial, no sentido pensado, discutido e estudado para o universo da EaD, assim como verificamos em outras páginas de disciplinas no AVA. E também da mesma forma que em outros ambientes, a realidade da interação não foi maior ou melhor do que a apresentada, dada a dificuldade de escrita que muitos discentes possuíam e apresentaram ao longo dos textos, tanto os avaliativos como nos diálogos por eles construídos e postados no período da avaliação.

Essas limitações que aqui encontramos nos remetem ao mesmo problema que obtivemos em outras turmas: o de poder determinar se houve absorção do conteúdo apresentado, se houve até que ponto ele foi compreendido e se essa

compreensão pode efetivamente ser correlacionada à formação e à prática do futuro profissional em seu campo de trabalho.

Aqui encontramos um agravante, que estará em outras turmas, que é que esta disciplina não compila apenas problemas, história, temas, campos/áreas e teorias da Filosofia, mas é uma disciplina conjunta entre a Filosofia e outra ciência. E isso nos faz questionar se essa coligação ajuda na compreensão e explicação da realidade de modo a fomentar um coerente e válido senso crítico acerca dessa realidade e dos elementos e situações que a constituem.

Concluída nossa análise acerca da turma C.i do curso de Hotelaria, passemos a turma D.i que se desenvolveu no âmbito do polo de Arapiraca. Nesse polo estão instalados pelo Ifal, o CST em Hotelaria e os cursos de graduação de licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras.

Arapiraca é um município do estado de Alagoas situado na mesorregião do Agreste do estado, acerca de 2 horas da capital. É, atualmente, o segundo principal município alagoano no que compete aos indicativos socioeconômicos e culturais.

Economicamente falando, Arapiraca se desenvolveu ao longo de grande parte do século passado a partir da monocultura do fumo, se tornando uma das grandes áreas de produção dessa cultura, no entanto, nas últimas décadas, devido a problemas de investimento e crise no setor fumageiro, além de problemas com pragas do cultivo, o município teve que se remodelar no intuito de promover sua subsistência e desenvolvimento. Assim, ao longo das três últimas décadas, a cidade buscou novas fontes de renda, praticamente se especializando no âmbito do comércio e da prestação de serviços, atualmente na produção industrial ligada a agroindústria.

Esse foco se deve à facilidade de escoamento e recebimento de produção devido à localização da cidade, quase no centro geográfico do estado, além do fato de estar às margens de duas grandes rodovias que interligam todo o estado e que são caminhos para o abastecimento entre os estados acima e abaixo de Alagoas. Essa localização privilegiada atraiu inúmeros investimentos no município, provocando seu desenvolvimento para o setor econômico terciário. Em conjunto com essa fonte de renda, associa-se a instalação de diversas áreas de governo, o que amplia o leque de atribuições econômicas que a cidade possui. Hoje, Arapiraca

possui o segundo maior conjunto de instituições, órgãos, fundações e autarquias estaduais e federais do estado, ficando atrás apenas da capital, Maceió.

Em relação aos indicativos sociais é também o que apresenta um quadro de desenvolvimento mais avançado, em relação a Maceió, estando em alguns aspectos numa situação até melhor. A renda *per capita* do município é de 2,5 a 3 salários mínimos por habitante. Possui um percentual elevado de crianças com acesso à Educação Básica, assim como um quantitativo elevado de concluintes do nível Médio da Educação Básica dentro da faixa etária, cerca de 65% dos jovens que adentram o Ensino Médio concluem dentro da faixa etária correta, situação melhor que da maioria dos municípios do estado que chega em torno de 60%. Essa situação não a livra de possuir, assim como as outras cidades, os mesmos motivos para o ainda elevado número de jovens que não concluem Ensino Médio dentro da faixa etária adequada, como a necessidade financeira familiar¹⁶.

Ainda falando sobre Educação, possui um bom número de IES públicas e privadas instaladas no município, como: as federais – Ufal e Ifal, que juntas acolhem cerca de 6.500 estudantes, em cursos Presenciais e a Distância; a estadual – Uneal, com cerca de 3.500 estudantes ano¹⁷; e as particulares como Cesmac Agreste e a IESC com cursos Presenciais e a Unopar, Uninter e Unip com cursos a Distância¹⁸.

Em matéria de cultura, caracteriza-se por preservar costumes e tradições comuns do interior de Alagoas, como o consumo de carnes de bode e carneiro, por exemplo. No entanto, passa por um momento de mudança nesses critérios, caracterizada por um grande processo de urbanização, aumento da concentração populacional no âmbito urbano, crescente picos de violência, aumento das áreas de periferia etc. Enfim, Arapiraca é uma cidade em forte processo de desenvolvimento que atrai para si um bom número de oportunidades em diferentes carreiras profissionais, como também de problemas sociais que toda cidade grande em desenvolvimento apresenta.

¹⁶ Informações provenientes da base de dados do IBGE, sobre indicadores populacionais por estado. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>>. Acesso em: 25 out. 2016.

¹⁷ Dados analisados a partir das informações contidas e extraídas das páginas oficiais da Ufal, do Ifal e da Uneal, em conjunto com as informações contidas na página do e-Mec, do Ministério da Educação. Acesso em: 05 fev. 2017.

¹⁸ Dados analisados a partir de informações contidas na página do e-Mec, do MEC. Acesso em: 05 fev. 2017.

Agora que conhecemos um pouco do município de Arapiraca, passemos ao estudo da página da disciplina no AVA para a turma lá instalada.

Nosso primeiro ponto a ser observado é a presença de um Plano de Disciplina proposto para a turma que, no entanto, não foi produzido pelo professor-formador D. Ao constatarmos essa situação entramos em contato com coordenação do curso junto ao Diread/Ifal que nos informou que de última hora ocorreu uma mudança no docente que assumiria a disciplina e que devido a isso o professor que assumiu não teve tempo de rever toda a página da disciplina no AVA. Dessa forma, ao que nos foi informado, o professor que efetivamente aplicou a disciplina, aqui chamado de professor-formador D, manteve a estrutura do ambiente, como conteúdos e material didático, e alterou o processo e as ferramentas de avaliação. Com isso, concluímos que a presença do Plano de Disciplina no âmbito AVA foi um equívoco ocorrido durante a revisão, que passou despercebido pelo professor-formador D e pela equipe de apoio no desenvolvimento da disciplina.

Como nos foi informado, esse fato de que houve a manutenção de parte do programado pelo outro docente, fomos verificar o Plano de Disciplina, no que concerne a essa parte não alterada, conteúdo e material didático e constatamos que o que se faz proposto no Plano condiz com a ementa da disciplina posta no PPC, ou seja, o que segundo o PPC se deve trabalhar na disciplina está sendo atendido no âmbito do conteúdo e do material didático aplicado. O restante do Plano – descrição/resumo da disciplina, ementa, objetivos e referências, foi por nós desconsiderado em virtude do nosso desconhecimento de sua efetiva aplicação ou não por parte do professor que efetivamente conduziu a disciplina.

Postas nossas observações sobre o Plano de Disciplina, sigamos para a análise dos conteúdos e material didático. Sobre os conteúdos, encontramos em suma, textos que buscam apresentar os conceitos e elementos básicos da Filosofia e da Sociologia de forma clara, direta e sucinta. Observamos que ao longo das 6 semanas da disciplina, os conteúdos foram distribuídos da seguinte forma: primeira e última semana, conteúdos comuns as duas áreas da disciplina; segunda e terceira, conteúdos dedicados à Filosofia; e na quarta e quinta semanas os conteúdos próprios da Sociologia.

É possível, nesse ponto fazermos uma comparação ao conteúdo abordado na turma C.i, no que diz sentido à profundidade e a forma como eles foram abordados.

Na turma C.i encontramos um leque de conteúdos que apresentam de forma didática os conceitos e elementos da Filosofia e da Sociologia, além da relação desses com a área de formação e de atuação do tecnólogo em Hotelaria, textos e material que possuem uma acessibilidade maior ao estudante, ou seja, menos densos e profundos, mais aptos a quem está na transição entre a forma de estudar da Educação Básica e a da Educação Superior.

Já nos conteúdos aplicados na turma D.i temos um material mais denso, que exige uma maturidade acadêmica muito maior que o proposto na turma C.i, por comparação. No entanto, essa complexidade dos conteúdos não afeta o trabalho principal da disciplina, que ao nosso compreender, é apresentar os conceitos e elementos da Filosofia e da Sociologia de modo que o futuro tecnólogo consiga detectá-los no seu dia a dia profissional e social e associá-los à produção/transformação de conhecimento, assim como, tornando-o capaz de compreender, explicar e criticar a realidade de modo individual e com uma base social, cultural e científica adequada.

O conteúdo é posto através de textos e vídeos que apresentam e discutem os conceitos e elementos principais da Filosofia e da Sociologia à luz de pensadores renomados dessas áreas em conjunto com a aplicação prática desses mesmos na realidade. Em boa parte dos textos encontramos um estudo ou crítica dos conceitos e dos elementos centrais dessas áreas frente à aplicabilidade prática desses mesmos na realidade.

Dessa maneira, o conteúdo da turma D.i apresenta maior profundidade e ênfase para o debate do que o proposto para a turma C.i, possibilitando uma gama maior de interpretações e coligações de ideias entre a Filosofia, a Sociologia e a área de formação e atuação do tecnólogo em hotelaria.

Passando agora para o processo de avaliação e de ferramentas avaliativas, podemos afirmar de longe que esse foi o elemento mais prejudicado com a mudança de última hora do docente. Basicamente, o processo de avaliação foi estabelecido num conjunto de atividades por semana, em geral duas, que consistia em somar as notas atribuídas em cada atividade e dividir pelo número de atividades realizadas para obtenção de média. Esse modo de avaliação ocorreu em todas as turmas conduzidas pelo professor-formador D e de forma esporádica em outras turmas trabalhadas por outros docentes.

Apesar de ser um processo mais complexo de avaliação, do que somente a realização de uma atividade valendo nota por semana, esse processo foi prejudicado pela escolha das ferramentas utilizadas. Basicamente, as ferramentas utilizadas foram questionários – presente em quatro das seis semanas, glossários – utilizados em três das seis semanas, tarefa – usada em duas semanas e os fóruns – presentes em duas semanas. A partir dessa proposta avaliativa podemos dizer que este AVA, em conjunto com os propostos pelo docente A, foram os menos colaborativos e interativos de todos.

Com essa escolha de atividades observamos que não houve muito espaço para o diálogo/discussão ao longo da disciplina. Tampouco observamos uma estimulação por parte do professor-formador D ou da equipe para contornar essa situação. Isso nos faz questionar, como ocorreu nas turmas A.i e A.ii, se houve um efetivo aprendizado dos conteúdos propostos e até que ponto esse aprendizado atingiu.

Nessa página de disciplina, em questão, pouco se estabeleceu do método filosófico de estudo, em outras palavras, a aprendizagem em Filosofia que por si só é um processo interativo e colaborativo, como afirmam Prudente, Costa e Lima (2015), fundamentado no tripé leitura-diálogo-escrita filosófica, conforme apontam Lorieri (2010) e Gelamo (2009), não ocorreu, uma vez que o elemento diálogo, necessário para complementação e reflexão sobre as ideias e conceitos a partir de outras visões de mundo e realidade, foi praticamente inexistente nessa formatação de ambiente, visto que não houve ferramentas ou ações que estimulassem isso no desenvolvimento da disciplina.

Concluimos que a página da disciplina para a Turma D.i no AVA, apesar de possuir uma estruturação e profundidade de conteúdo e na diversidade de avaliações se mostrou limitado na variedade de materiais didáticos utilizados para apresentar esses conteúdos, muito preso a textos e sem contar com a presença de um texto/módulo base que servisse de guia para apreensão dos conceitos e elementos básicos dos conteúdos, como encontramos nas turmas C.i e C.ii, por exemplo, e no processo de interação/colaboração necessário ao desenvolvimento do método filosófico de estudo para compreensão do papel e da importância da Filosofia ao universo da formação e da atuação do tecnólogo em Hotelaria, visto a

ausência de estímulos ao diálogo/discussões em torno dos conteúdos através de fóruns ou outras ferramentas interativas/colaborativas.

E por fim, passemos a análise das turmas C.ii e D.ii que se desenvolveram no polo de Mata de São João, na Bahia, começando por informar que nesse polo UAB o Ifal oferece exclusivamente o CST em Hotelaria e conhecendo um pouco da realidade socioeconômica e cultural do município e da região onde o mesmo se insere.

O município de Mata de São João está localizado na região litorânea do nordeste do estado da Bahia, mesorregião de Salvador-BA, a cerca de 600km de Maceió-AL e a 65km de Salvador-BA. Economicamente falando, sua população apresenta renda *per capita* em torno de 1,5 a 2 salários mínimos, padrão da maior parte das localidades nordestinas. As principais fontes de renda são o turismo e a prestação de serviços ligados a ele, como o megaempreendimento hoteleiro Costa do Sauípe. Além dessa fonte principal, têm no comércio e nos serviços públicos outras fontes de renda da população.

Culturalmente falando, sofre influência direta dos costumes e tradições da capital do estado, Salvador, desde a presença das tradições e costumes africanos, como a gastronomia e a música, até o desenvolvimento de hábitos cosmopolitas atuais, devido ao grande fluxo de turistas do mundo todo existente o ano inteiro.

No âmbito social, destacamos a situação da Educação. Grande parte de sua população possui o nível Fundamental da Educação Básica concluído. Em relação ao Ensino Médio possui grande dificuldade na adesão, assim como um número baixo de concluintes dentro da faixa etária, algo em torno de 60%. Os maiores motivos para as conclusões dos jovens dentro da faixa etária coerente são as necessidades financeiras familiares que os conduzem cedo ao mercado de trabalho.

Com relação à Educação Superior, não apresenta IES públicas ou privadas, que estabeleçam cursos Presenciais. Devido sua proximidade com Salvador-BA, apresenta apenas o polo da Sistema UAB que abriga uma série de cursos da modalidade a Distância, desenvolvidos por várias Ifes, como o Ifal, por exemplo. Vale salientar que os cursos ofertados, em geral, estão ligados às necessidades dos empreendimentos turísticos locais ou para prestação de serviços ligados ao âmbito da administração pública estadual e municipal e ao da Educação.

O que podemos observar é que há uma semelhança forte entre realidade do polo de Mata de São João-BA e ao de Maragogi/AL, tanto no âmbito de sua atenção, na esfera dos serviços e comércio local associadas às necessidades das administrações públicas locais ou regionais, como nas ausências de IES com cursos Presenciais para atender as demandas da população local e circunvizinhas.

Agora que conhecemos um pouco da realidade local do polo de Mata de São João-BA, passemos ao estudo dos ambientes C.ii e D.ii da disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos do curso de graduação Superior de tecnologia em Hotelaria, ofertado pelo Ifal.

Com relação ao AVA da turma C.ii não encontramos distinções ao que fora aplicado na turma C.i, nem no que compete ao Plano de Disciplina, que rigidamente falando são idênticos, quanto aos AVA, também rigidamente idênticos, no que compete aos conteúdos, materiais didáticos propostos, processo avaliativo e ferramentas de avaliação utilizadas.

Diante desse cenário, constatamos que tanto nos acertos quanto nos erros, os dois ambientes e as formas como foram trabalhadas a disciplina nas duas turmas foram exatamente iguais por parte do professor-formador C, não havendo qualquer traço de distinção ou de pelo menos de preocupação em distinguir uma página de disciplina aplicada a turma C.i da outra aplicada na C.ii, no sentido de atender especificidades locais que por ventura se apresentassem antes ou durante o decorrer das atividades em cada turma.

Sobre a turma D.ii, infelizmente, também não encontramos diferenças em relação à página da disciplina aplicada na turma D.i. Tanto os conteúdos, quanto os materiais didáticos, processo avaliativo e ferramentas de avaliação encontram-se exatamente iguais. Pensamos antes de conduzir nossa análise que haveria mudanças no âmbito da turma D.ii, visto que não houve alteração do docente responsável, que assim teria tempo para rever o ambiente, corrigindo os erros que se apresentaram e melhorando o processo de avaliação ou materiais didáticos, afim de provocar tanto um maior dinamismo no trabalho com os conteúdos propostos como estimular mais os processos colaborativos/interativos necessários ao desenvolvimento da disciplina.

No entanto, não encontramos as esperadas melhorias ou mudanças. A página estava absolutamente igual a trabalhada anteriormente, inclusive com a

presença do Plano de Disciplina elaborado pelo outro professor. Além disso, salientamos que não houve também por parte do docente D uma preocupação em adequar ou individualizar as páginas da disciplina no AVA de acordo com cada realidade socioeconômica e cultural que cada polo apresenta e exige das disciplinas e do curso em si.

Esse ponto da falta de preocupação com a realidade no qual o curso está inserido chama atenção, pelo fato de que a formação ofertada deveria, em tese, atender às necessidades das localidades, no sentido de correlacionar o perfil do egresso ao perfil de atuação que esse egresso encontrará no mercado de trabalho.

Explicitando nossa crítica, temos a seguinte situação nos polos de Maragogi/AL e Mata de São João/BA: o perfil de serviço hoteleiro é o voltado para viagens e turismo de lazer, nesse ponto se encerram as semelhanças entre os dois polos no que tange ao perfil de atuação do egresso, visto que a realidade de mercado em Maragogi é voltada para empresas de pequeno e médio porte, como pousadas e hotéis familiares, que são a maior parte dos empreendimentos hoteleiros da cidade. Em contrapartida, o foco do polo de Mata de São João são os grandes empreendimentos hoteleiros, como o *Resort* Costa do Sauípe ou as redes de hotéis da capital, que exigem conhecimentos e expertises distintas às necessárias para atuar em Maragogi, por exemplo.

No polo de Arapiraca/AL, acreditamos que o perfil de atuação sejam as viagens e o turismo de negócios dada a realidade socioeconômica e cultural da cidade. Condição que claramente deveria ser distinguida não somente no âmbito geral do curso, mas que deveria ser cobrada em nível de disciplina também.

Nossa crítica quanto a isso se deve ao fato que uma disciplina, por mais repetida que seja, deve ser adequada sempre às necessidades de cada turma, levando-se em conta o perfil da turma, da localidade em que se aplica e dos objetivos que se tenham para aquela turma, especificamente. Justamente a falta dessa adequação nos causa dúvidas quanto ao fato da Filosofia e de seu ensino ter atingido as reais necessidades do curso no sentido de promover a capacidade crítica do indivíduo frente a sua realidade e desenvolver/aprimorar o conhecimento de sua área de atuação frente às transformações sociais, culturais, históricas e científicas que por ventura se apresentam em sua vida.

Concluída nossa análise sobre a disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos para o CST em Hotelaria, iremos apresentar nossos estudo e análise sobre a disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, existente nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas EaD e Letras EaD do Programa UAB no Ifal.

6.3 Notas sobre o curso superior de graduação de licenciatura em Letras – EaD

Nesta subseção apresentamos os dados e análises pertinentes ao curso superior de graduação de licenciatura em Letras – EaD do Ifal, habilitação em Português. Curso este de formação para licenciatura plena, partindo das informações coletadas junto ao PPC do curso, aos planos das disciplinas e das páginas de disciplinas propostas para o curso e implantadas através do AVA *Moodle*.

6.3.1 Sobre o PPC

O PPC da graduação Superior em Letras – EaD foi inicialmente apresentado e posto em prática em 2009, assim como ocorreu com os PPC de Administração Pública e Ciências Biológicas – licenciatura a Distância do Ifal. E como nos de Administração Pública e Ciências Biológicas possuiu várias versões até o ano de 2012, ano em que se estabelece a matriz que perdurou até 2015, ano em que se instituíram as novas DCN para Formação de Professores para a Educação Básica.

Nessas versões, de 2009 a 2012, não constatamos alterações no perfil do curso ou do egresso, nem nas competências e habilidades propostas aos egressos desses cursos. As alterações que verificamos tem a ver com a Matriz Curricular do curso, sendo elas: o acréscimo de disciplinas à Matriz Curricular do curso, como Libras e História da Cultura Africana e Afro-brasileira, por exemplo, e a reorganização do ordenamento curricular, como a que ocorreu com as disciplinas de Filosofia e Bases Histórico-Filosóficas da Educação, que estavam alocadas inicialmente nos 2º e 3º períodos, respectivamente, do curso nos PPC versões de 2009 e 2010, passando depois para o 1º e 4º períodos, respectivamente, nos PPC versões de 2011 e 2012.

Trata-se de um curso de graduação em Letras/Português, uma vez que o objetivo desse curso é atender a demanda, em especial, das regiões que possuem

carência de professores habilitados e capacitados para trabalharem com o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências à nível de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como propõem os documentos que fomentam a instituição e criação desses cursos, tipo o estudo da Unesco, em 2009, intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios* e o marco regulatório proposto pelo MEC e CNE, que fomentam e estabelecem a criação do Programa UAB.

E por fim, queremos destacar que entre os anos de 2010 e 2014, período que analisamos, o curso vinha sendo ofertado em formato de entrada única por ano/polo, ou seja, em cada ano se abria uma turma por polo em que fosse ofertado o curso.

Entre 2009 e 2011, o curso fora ofertado exclusivamente nos polos de Maragogi e São José da Laje, nesse interstício houve a oferta de 6 turmas do curso de Letras, sendo três turmas – uma em cada polo/ano e duas no total por ano/polos. Em 2012 a oferta foi revista e ampliada no âmbito dos polos, manteve-se ainda o critério de entrada única por ano/polo, com isso o curso passou a ser ofertado nos polos de Arapiraca, Maceió, Maragogi, Palmeira dos Índios, Penedo e Santana do Ipanema, saltando de duas turmas por ano/polos para seis turmas por ano/polos. Assim entre os anos de 2012 e 2014 foram ofertadas 18 turmas do curso nos seis polos acima descritos.

Ao longo do período, entre 2009 e 2014, foram abertas e ofertadas um total de 24 turmas do curso de Letras – EaD pelo Ifal. Desse quantitativo, analisamos apenas um total de 4 turmas que tivemos acesso, montante que representa cerca de 17% do total das turmas ofertadas pelo Ifal nesse período de 6 anos. Infelizmente, esse curso foi o que tivemos menor acesso a turmas para estudo e análise em nosso trabalho.

Postas essas observações iniciais, foquemos no que dizem os PPC para o curso de Letras – EaD do Ifal para a presença e ensino de Filosofia e de suas variantes.

Logo que iniciamos nossa leitura do PPC, podemos identificar a necessária presença de elementos filosóficos e da própria Filosofia, no sentido de auxiliar os egressos do curso a compreender e a produzir conhecimento, tanto no âmbito das Letras como da Educação e outras ciências, visto ser esse um ponto chave na justificativa. Essa compreensão e produção de conhecimento perpassam pelo desenvolvimento do senso crítico e da formação científica dos indivíduos para

reconhecerem, analisarem, discutirem e explicarem a realidade mediante uma visão epistemológica, social e cultural própria. É justamente nesse desafio que constatamos a necessidade que o curso aponta de ter e de ensinar Filosofia aos seus estudantes.

Essa formação filosófica perpassa os campos da Ética, da Epistemologia, da Teoria do Conhecimento, da Lógica e da Filosofia da Linguagem no que tange às especificidades do curso de Letras e pelo campo da Filosofia da Educação no que corresponde ao universo da formação para o ensino, exercício profissional futuro aos que se propõem a essa formação em questão.

Além disso, essa relevância que encontramos nas três versões do PPC que analisamos – 2009, 2010 e 2011-12, se mostram condizentes ao proposto pelas DCN de Formação de Professores de 2002 e pela dos cursos de graduação Superior em Letras, que no bojo de suas estruturas apontam a importância que a Filosofia e seu ensino possuem na formação dos egressos do curso de Letras.

Ao tempo que as mesmas suscitam a presença de uma disciplina ligada ao universo da Filosofia, nesse ínterim todas as versões do PPC também se mostram altamente coerente as suas diretrizes, chegando ao ponto de superar a orientação de apenas uma disciplina de caráter filosófico ao postular duas disciplinas que abarcarão características distintas da Filosofia e, por conseguinte, do seu ensino.

Essas disciplinas propostas são intituladas Filosofia, que abordarão os conceitos e elementos básicos do universo da Filosofia buscando apresentar, discutir e correlacionar a Filosofia ao conjunto de temas, problemas, campos e teorias do universo específico da formação em Letras. E a de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, que trabalhará os conceitos e elementos históricos da Educação associados ao desenvolvimento dos conhecimentos, teorias e problemas educacionais, a partir da metodologia filosófica de análise e estudo da realidade, conceitos e teorias produzidos e inseridos nessa realidade, ou seja, submetidos aos métodos e estruturas de compreensão e produção de conhecimento, próprios da Filosofia, a fim de estabelecer condições de se reconhecer e definir os elementos conceituais e teóricos ideais da Educação, e do exercício desta, dentro da realidade, distinguindo e discutindo o que se pensa sobre Educação e sua prática e de como ocorre na práxis cotidiana.

Nesse sentido, essas duas disciplinas possuem caminhos e obrigações distintas, mas que se complementam na busca de fomentar o senso crítico, ético, estético, cultural e científico dos estudantes, ao tempo que servem de aporte e apoio teórico no desenvolvimento das outras disciplinas propostas pelo currículo do curso, a partir da orientação das DCN que fomentam a estruturação e organização do curso de Letras.

Postas essas apresentações gerais sobre o papel e a importância dessas disciplinas no âmbito do curso de Letras, colocamos aqui que iremos apresentar nossas análises e estudos de três páginas da disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação e uma página para a disciplina de Filosofia no AVA *Moodle*, visto termos tido acesso ao conjunto de ambientes dessa disciplina apenas no âmbito desse curso.

Sobre a disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, os dados práticos se encontram nos PPC que informam que é uma disciplina do Eixo das Disciplinas Didático-Pedagógicas, como uma disciplina obrigatória, presente inicialmente no 3º período do curso, PPC versões de 2009 e de 2010, e posteriormente para o 4º período, a partir do PPC de 2012. Essa disciplina possui uma carga horária de 40h, sendo trabalhada num intervalo de quatro semanas aproximadamente, sendo elas distribuídas entre o 5º e 6º mês do período. A disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação é a última disciplina do 4º período do curso.

Com relação à ementa, encontramos duas situações sobre a mesma. Nos PPC de 2009 e de 2010 encontramos uma ementa incompleta. Eles trazem a síntese da disciplina, no entanto não apresentam os referenciais bibliográficos, nem a básica nem a complementar. A partir do PPC de 2012 encontramos a síntese e os referenciais completos.

A síntese aponta para um conjunto de conteúdos que tratam da História da Educação, exclusivamente do Brasil, procurando pontuar o desenvolvimento da Educação desde a situação colônia até os dias recentes; além disso, aponta para o trato e debate dos principais modelos e teorias educacionais trabalhados no Brasil, a partir da Educação jesuítica até o atual modelo neoliberal brasileiro de Educação.

Quanto aos referenciais, mais uma vez, encontramos uma bibliografia, que apesar de atender às necessidades da disciplina encontra-se, de certa forma,

defasada em função dos anos de edição das obras com o ano de atualização do PPC. Levamos nesse ponto, em consideração, o fato de que o referencial bibliográfico só foi indicado na versão do PPC de 2012. Nessa versão em questão do projeto pedagógico a obra mais recente é um módulo desenvolvido em 2010 pela equipe que trabalhou na primeira turma da disciplina do curso ofertado pelo Ifal, as demais obras indicadas foram publicadas entre os anos de 1988 e 2007 ficam, assim, à margem do didaticamente aceito e indicado pelos marcos regulatórios do CNE.

Já a disciplina de Filosofia está posta no eixo das disciplinas de Conhecimentos Básicos à Compreensão do Homem, da Escola e da Sociedade, como uma disciplina de caráter obrigatório presente, inicialmente, no 2º período do curso, PPC versões de 2009 e de 2010, e posteriormente para o 1º período, a partir do PPC de 2011. Essa disciplina possui uma carga horária de 60h, sendo trabalhada num intervalo de quatro semanas aproximadamente.

Com relação à ementa, encontramos duas situações bem diferentes e distintas. Nos PPC de 2009 e de 2010 encontramos uma ementa em que a síntese da disciplina aponta os principais pensadores da Filosofia, a partir de uma ordenação histórica, assim como obras autorais ou de comentadores, que apresentam as principais ideias e problemas de cada um dos pensadores elencados, como conteúdos obrigatórios da disciplina sem explicitar o que ou como abordar tais pontos. Quanto aos referenciais bibliográficos postos, são simplesmente as obras indicadas no escopo da síntese acrescidos dos dados de publicação, sem uma distinção entre referenciais básicos ou complementares.

A partir do PPC de 2011 encontramos uma mudança estrutural na ementa. Nessa nova ementa, a síntese que aponta para um conjunto de conteúdos que versam sobre uma apresentação da Filosofia a partir da caracterização da mesma, com ênfase nas condições de sua origem; definição de seis campos/áreas da Filosofia, os problemas e principais teorias associadas e a divisões desses campos/áreas em questão. Sobre os referenciais bibliográficos, já apresenta obras mais generalistas de apresentação da Filosofia, seus elementos e conceitos, a textos direcionados à relação entre Filosofia e as Letras, além de dividir essas obras em básicas e complementares, situação que não havia anteriormente.

Ainda sobre essas referências, observamos também dois cenários distintos nos PPC de 2009 e 2010: as obras referenciadas se tratam de textos com edições

desatualizadas, datando da década de 60 até o ano de 2002 e fora das orientações dadas às IES sobre obras que devem compor o PPC dos cursos. A partir do PPC de 2011 encontramos obras atualizadas com publicações entre os anos de 2006 e 2011, colocando o curso de acordo com orientações técnicas indicadas para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação Superior no Brasil.

Concluimos que todas as versões do Projeto Pedagógico do curso atendem às necessidades e prerrogativas postas pelas DCN do curso, assim como deixa clara a importância e o papel da Filosofia e de seu ensino para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos egressos no exercício de sua profissão e para a produção e aprimoramento dos conhecimentos ligados aos universos das Letras e da Educação, em especial, a Educação no Brasil.

6.3.2 Sobre as disciplinas de Bases Histórico-Filosóficas da Educação e de Filosofia

Começando nossa exposição acerca da análise das páginas para as disciplinas de Bases Histórico-Filosóficas da Educação e de Filosofia no AVA *Moodle* para o curso de graduação em Letras – licenciatura, modalidade EaD do Ifal, gostaríamos de destacar que nessas disciplinas tivemos duas situações envolvendo a figura do professor-formador: a primeira, é que houve a repetição de um docente que atuou em outra disciplina em outro curso; e a outra, é a substituição de docente na semana em que iria ocorrer o início da disciplina.

Nas três turmas por nós estudadas e analisadas de Bases Histórico-Filosóficas da Educação constatamos o retorno do docente D, que já havia atuado como professor-formador, só que diferentemente do que ocorreu na disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos do CST em Hotelaria, nessas turmas do curso de Letras, a responsabilidade pela concepção, estruturação e organização do AVA partiu desde o início do docente D. Dessa maneira, todo processo de seleção e produção dos conteúdos, de materiais didáticos, do processo avaliativo e escolha das ferramentas avaliativas e da condução da disciplina, foi pensada por esse docente, não havendo adaptações nas páginas da disciplina no AVA como as que ocorreram nas turmas do curso de Hotelaria.

Postas essas informações sobre o professor-formador, que organizou e conduziu os trabalhos da disciplina, passemos a descrição das turmas analisadas. A

primeira turma que analisamos foi a do polo de Maragogi de 2009.1, que teve suas atividades ocorridas no período de 8 de maio a 4 de junho de 2010 e as outras duas ocorreram no âmbito do polo de São José da Laje de 2009.1 e 2010.1, ocorreram nos períodos de 28 de agosto a 24 de setembro de 2010 e de 27 de agosto a 30 de setembro de 2011. A partir disso, iremos denominar as turmas da seguinte forma: a turma de Maragogi 2009.1 será chamada D.iii; e as de São José da Laje 2009.1 e 2010.1 serão, respectivamente, D.iv e D.v.

Passando para o novo professor-formador, que iremos denominar de docente E, foi responsável pela disciplina de Filosofia na turma de Letras 2012.1 do polo de Arapiraca, durante o período de 28 de julho a 31 de agosto de 2012. É graduado em Filosofia pela Ufal e possui especialização em Educação, curso de Formação para Docência no Ensino Superior, pelo Centro Universitário Cesmac, foi docente na condição de Professor-Substituto no Ifal, entre os anos de 2011 e 2012, atuando no ensino de Filosofia, Sociologia e História para os cursos técnicos de nível Médio e disciplinas das áreas de Educação, Filosofia e Ciências Sociais nos cursos Superiores Presenciais. Apresenta em seu *Currículo Lattes* experiência profissional com Educação desde o ano de 2005.

Com relação ao Ensino Superior apresenta experiência anterior ao seu ingresso no Ifal, atuando em IES privadas instaladas no estado de Alagoas, entre os anos de 2009 e 2011. Consta que trabalhou em um curso de graduação em Filosofia, atuando com disciplinas tanto específicas como de formação geral. Não apresenta em seu currículo experiência prévia com EaD, tampouco aponta ter formação continuada ou complementar em EaD anterior a seu ingresso no Sistema UAB junto ao Ifal. No entanto, frisamos que antes de atuar como professor-formador, esteve desde 2010 no quadro do Sistema UAB pelo Ifal, como tutor a Distância.

Possui produções e participação em eventos ligados à Filosofia e à Educação, sem indicar linhas de referências claras sobre sua produção acadêmica ou de atuação pedagógica, porém seus trabalhos versam de forma crítica-descritiva sobre o ensino e formação para o ensino de Filosofia e sobre EaD. E para encerrar, informamos que a turma que foi acompanhada pelo docente E, Turma de Arapiraca 2012.1, passará a ser identificada como turma E.i, assim como aconteceu com as outras turmas que estamos expondo em nosso trabalho.

Terminada essa apresentação dos docentes responsáveis pelas turmas, passemos para nossa exposição sobre as páginas das disciplinas no AVA *Moodle* para o curso de graduação Superior em Letras, começando pela Turma D.iii. De início informamos que iremos dispensar a apresentação sobre o polo no qual ela foi desenvolvida, visto que já o apresentamos na ocasião dos cursos de Administração Pública – EaD e CST em Hotelaria – EaD.

Assim, seguindo nosso itinerário, procuramos no primeiro instante em que acessamos a página da disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação para a Turma D.iii no AVA, a fim de identificar o Plano de Disciplina para a turma em questão. Porém, não encontramos um Plano de Disciplina como proposto nos manuais de didática. Há apenas um cronograma da disciplina, que apresenta os conteúdos e as atividades que serão desenvolvidas em cada semana da disciplina e os critérios de avaliação, que foram desenvolvidos para explicar como seria o processo avaliativo: quais e como seriam as atividades, os elementos a serem avaliados, sistema de pontuação e notação, entre outros pontos, e para auxiliar os estudantes no entendimento e desenvolvimento das atividades avaliativas propostas pelo professor-formador.

Concluimos que temos para a disciplina, uma orientação básica acerca de conteúdos e do processo e ferramentas avaliativas, ficando pendente a apresentação de outros elementos que ajudariam a traçar uma melhor relação entre a disciplina e a Filosofia, elementos esses como: a definição da disciplina, dos objetivos gerais e específicos para a disciplina e dos referenciais bibliográficos básicos e complementares.

Verificado e exposta situação do Plano de Disciplina, sigamos com análise dos conteúdos e materiais didáticos utilizados durante a disciplina. Começando pelos conteúdos, conseguimos identificar que a proposta de conteúdos feita pelo professor-formador D coincide em parte com a proposta da ementa da disciplina presente no PPC. Averiguamos que há uma preocupação não somente de apresentar e discutir o que indica a ementa da disciplina, mas que conteúdo proposto excede o idealizado no PPC.

Como apontamos no PPC, a proposta de conteúdo gira em torno da História da Educação no Brasil e dos modelos e teorias educacionais que se desenvolveram desde a Educação jesuítica até a atual proposta brasileira de Educação neoliberal. O

que constatamos no ambiente é que houve uma ampliação da análise da História da Educação. Essa apresentação não se restringe à Educação no Brasil, mas parte da História Geral da Educação até chegar à situação atual do Brasil. Em conjunto com isso, é postulado também uma apresentação dos principais modelos e teorias educacionais, desde a antiguidade até o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire.

Nesse ínterim, apresentou-se um espaço também para o debate e discussão em torno de temas da Educação no Brasil, como a democratização na escola pública, por exemplo, abrangendo dessa forma todas as questões e conteúdos propostos pela síntese da ementa. Com relação aos materiais didáticos utilizados, constatamos a presença, basicamente, de textos e vídeos, para a apresentação do conteúdo e estimulação do debate/diálogos, além de possibilitar o reconhecimento e a produção de conhecimentos e do senso crítico acerca da Educação e de sua realidade no Brasil e no mundo.

O que nos chamou a atenção quanto aos materiais didáticos é a presença de um módulo específico para a disciplina. Esse módulo foi desenvolvido pela equipe que aplicou a disciplina nos anos de 2009 e 2010, sendo posteriormente incluído na ementa da disciplina no PPC, a partir de 2012, abrangendo a exposição da História da Educação geral e do Brasil, dos modelos e teorias da Educação desde a antiguidade até os dias atuais.

Esse módulo busca sintetizar e apresentar os elementos e conceitos básicos da História da Educação, das teorias e modelos educacionais empregados ao longo do desenvolvimento da Educação, em conjunto com uma apresentação e análise dos problemas que a Educação busca discutir e solucionar. Além disso, o módulo expõe o papel e a importância da Filosofia e de seus métodos para o desenvolvimento da própria Educação em sua estruturação e organização teórica e metodológica.

Com isso, concluímos nossa análise dos conteúdos e materiais didáticos. Prossigamos agora com nossa exposição acerca do processo avaliativo e das ferramentas de avaliação. Resgatamos nesse ponto uma observação que fizemos nas outras turmas conduzidas pelo docente D, o fato de que todo o processo de avaliação será composto por uma média aritmética a partir de, no mínimo, duas ferramentas avaliativas por semana.

Apesar de manter o mesmo processo avaliativo no âmbito da composição das notas, encontramos diferenças na condução do processo. Nessa disciplina encontramos um processo de avaliação pautado na interação e colaboração, diferentemente das outras turmas. As ferramentas utilizadas, em geral, foram organizadas e postas de modo a propor a troca de ideias e de conceitos entre os estudantes e para que os mesmos demonstrassem individualmente o quanto cada um absorveu e compreendeu dos conteúdos apresentados.

Basicamente encontramos as seguintes ferramentas do AVA sendo utilizadas: glossários, de cunho colaborativo, que deveriam ser montados com a participação de cada estudante, com no mínimo um verbete; tarefas individuais, produção de textos, a fim de avaliar a absorção e compreensão dos conteúdos; e questionários individuais, com o objetivo de revisar os conceitos e elementos básicos da história e da Filosofia da Educação.

Além das ferramentas utilizadas para avaliar a absorção e compreensão dos conteúdos, faziam parte do processo avaliativo a realização de *chats* semanais com o intuito de promover, em primeiro lugar, um diálogo constante entre os estudantes e a equipe de acompanhamento da disciplina, de forma a elucidar eventuais dúvidas e questionamentos dos estudantes sobre os conteúdos, avaliações e da disciplina em geral e para fornecer um retorno para essa mesma equipe sobre o andamento da disciplina, a participação, comprometimento e compreensão dos alunos sobre os conteúdos e temas abordados.

De todas as disciplinas e páginas de disciplinas no AVA analisados ao longo de nossa pesquisa, podemos destacar essa disciplina e suas páginas no AVA como algumas das mais colaborativas e interativas, em tese, que encontramos. Apesar das atividades desse cunho, não se obteve da turma uma boa participação por parte dos estudantes.

Isso nos leva a pensar quais teriam sido os motivos para tal ausência da turma no ambiente da turma D.iii de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, do curso de Letras EaD do Ifal. De 49 estudantes matriculados, registram-se a desistência de 18 alunos, uma vez que encontramos um bom exemplo do uso do método filosófico de ensino e aprendizagem, tornando-a também um bom modelo de colaboração e interação como apontam e explicitam, por exemplo, os trabalho de

Prudente, Costa e Lima (2015), Levy (1999; 2004), Moore e Kearsley (2007) e Mercado (2007a; 2007b).

Pensamos que talvez seja o desinteresse com a profissão docente por parte dos estudantes, ao não acreditarem num futuro profissional viável economicamente falando ou por perceberem que não se trata da escolha profissional pessoalmente correta, ou das instituições públicas, que deveriam zelar por esses profissionais, como as Secretarias de Educação, que ao invés de investir na qualificação e na ampliação do número de profissionais formados, procuram meios de reduzir seus gastos, contratando docentes em formação ou sem formação adequada, além de sobrecarregar os que estão efetivos no quadro sem possibilitar a eles tempo ou condições para qualificação, que promoveu tamanho afastamento de estudantes de um curso recém-aberto em uma localidade com pouquíssimas IES que se habilitam a atuar naquele local.

Concluindo nossa exposição, ousamos afirmar que de todas as páginas de disciplinas para as diversas turmas no AVA estudadas e analisadas para este estudo, o da Turma D.iii é uma das que melhores expõe e explica o papel e a importância da Filosofia e de seu ensino no âmbito da formação de um curso Superior para não filósofos, uma vez que em seu escopo se faz possível averiguar a ação da Filosofia e de seus métodos no sentido de promover a obtenção e produção de conhecimento e de estabelecer o senso crítico nos estudantes em formação.

Apesar de possuir falhas no sentido de fornecer informações relevantes para compreensão de seu desenvolvimento na estrutura do AVA para o curso de Letras, demonstrada pela ausência do Plano de Disciplina ou pela ausência de um elevado número de estudantes, podemos obter as informações que faltam, como definição da disciplina e objetivos, por exemplo, na leitura do módulo desenvolvido para tal por parte da equipe de acompanhamento. Além disso, ela aponta uma correlação da disciplina, seus conteúdos e métodos, com as outras disciplinas do curso, no sentido de fornecer elementos que corroboram com as práticas didáticas relevantes à formação profissional que o curso orienta.

Concluída a apresentação da Turma D.iii, passaremos para os estudos e análises das Turmas D.iv e D.v da disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, do curso de Letras – EaD. Para tanto se faz necessário apresentar uma

síntese sobre a realidade do polo educacional onde ocorreram as atividades das referidas turmas.

As turmas D.iv e D.v tiveram suas atividades desenvolvidas no âmbito do polo UAB – Ifal de São José da Laje/AL. Situada na mesorregião da zona da mata alagoana, o município de São José da Laje foi um dos primeiros polos da UAB no estado de Alagoas.

No ambiente desse polo UAB desenvolveram-se, sob a coordenação do Ifal, os cursos de bacharelado em Administração Pública e de licenciatura em Letras, ambos na modalidade de Educação a Distância.

A escolha desse município como um dos polos iniciais se deveu aos problemáticos indicadores que o mesmo apresentava à época das escolhas dos polos, situação diferente da realidade dos outros polos iniciais que foram escolhidos devido aos potenciais socioeconômicos que os mesmos possuem.

Assim, cabe-nos agora apresentar um pouco da realidade desse polo. A começar por sua realidade socioeconômica.

São José da Laje, como informamos, é um município instalado na mesorregião da Zona da Mata Alagoana, cuja fonte de renda principal da população está na agricultura, em especial nas monoculturas da cana-de-açúcar e da laranja, produtos que, em sua maioria, são produzidos e exportados para outras cidades e estados. Além da agricultura, as outras fontes de renda são o serviço público e o comércio. A renda média *per capita* da população gira em torno de 1 a 1,5 salários mínimos¹⁹.

Culturalmente falando, preserva tradições e costumes próprios do estado, não havendo uma distinção entre uma ou outra região, mas há sim uma mistura de culturas das diversas regiões do estado, como por exemplo, uma gastronomia comum do Agreste e Sertão como o preparo e consumo de carne de carneiro e de laticínios.

No aspecto social, em especial da Educação, era um dos municípios com os piores índices do estado e do Brasil, possuindo um elevado número de cidadãos com Ensino Fundamental da Educação Básica incompleta, condição explicada pela necessidade do abandono escolar, em especial nos últimos anos desse nível, a fim

¹⁹ Informações provenientes da base de dados do IBGE, sobre indicadores populacionais por estado. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>>. Acesso em: 25 out. 2016.

de auxiliar a família nas atividades do campo. Em nível de Ensino Médio, o quadro se agrava, dado não somente a condições econômicas familiares, mas também devido aos problemas na rede de ensino, que basicamente ocorre através das escolas públicas estaduais, em sua maioria, encontram-se sucateadas e com carência de professores.

Essas duas condições associadas promovem uma evasão de pouco mais de 50% dos alunos na faixa etária apropriada. O problema que ocorre na Educação Básica se reflete fortemente na Educação Superior. Observamos um elevado número de desistentes e retenções no âmbito dos cursos ofertados no polo. Além disso, temos a escassa oferta não só de cursos como também de IES que atuam na região. Essa escassez de oferta de cursos e IES, que limita a um reduzido número de opções, gera um desestímulo por parte dos estudantes que, ou abandonam o curso totalmente ou procuram fazer reentradas no curso, a fim de limpar o histórico e permanecer por mais tempo ligado ao curso.

Outro ponto é a falta de incentivo local por parte dos governos municipais, no sentido de promover melhorias estruturais no polo, como a construção do espaço outrora acertado no convênio assinado pelo gestor municipal, na época da instalação do polo e as IES consignatárias, situação essa que provocou a suspensão parcial de seleções para novas turmas no polo por um tempo, por exemplo. Essas e outras situações nos mostram o nível de dificuldades que o município enfrenta na esfera da Educação e que se refletem no meio social, provocando um atraso na melhoria e desenvolvimento da sua população, assim como de seus indicadores socioeconômicos gerais.

Apresentado o polo, podemos rapidamente falar do desenvolvimento da disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, nas Turmas D.iv e D.v do curso de Letras – EaD ofertado pelo Ifal.

Em linhas gerais não há mudanças significativas na estrutura e organização das páginas da disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação das duas turmas situadas em São José da Laje, em relação à página de disciplina aplicada na turma D.iii, no pólo de Maragogi.

Encontramos, basicamente, os mesmos conteúdos, materiais didáticos, processos e ferramentas avaliativas distribuídas de forma igual ao da turma de Maragogi 2009.1, inclusive a ausência de um Plano de Disciplina, que fora suprimido

por uma apresentação da disciplina no âmbito do módulo-base, pelo cronograma e pelos critérios de avaliação. Único ponto que faremos menção aqui é a atualização do cronograma da disciplina, que ocorre em ambas às turmas, a fim de adequar e apresentar os conteúdos e avaliações de acordo com o período de execução da disciplina.

Se não há destaque ou mudanças na estrutura e organização da disciplina no AVA, em matéria de participação dos estudantes, não podemos colocar essa afirmação. Diferentemente da Turma D.iii, as turmas do polo de São José da Laje apresentaram índices distintos de participação nas atividades de âmbito colaborativo e nos *chats* para elucidação de dúvidas e questionamentos promovidos todas as semanas de execução da disciplina. Constatamos ao acessar os registros das atividades e dos *chats* que ao menos a Turma D.iv teve uma grande quantidade de alunos presentes nessas ações, o que de certa forma resultou em um elevado número de estudantes aprovados, com muitos desses sem precisar da avaliação substitutiva ou final.

No entanto, destacamos que turma a de 2010.1 apresentou um perfil semelhante ao ocorrido na turma 2009.1 em Maragogi. Não conseguimos constatar os reais motivos de tais ausências e desistências por parte de um elevado número de alunos. Do total de 43 estudantes houve 18 desistências e mais um número elevado de ausências nas atividades virtuais como o *chat* e glossários, por exemplo. Contudo, podemos supor que os motivos estavam ligados em parte aos mesmos ocorridos no âmbito da turma D.iii, sendo esses agravados pelos problemas estruturais que o polo apresentava e a instabilidade do cenário sociopolítico da época, com problemas na administração municipal que dificultavam o acesso ao polo inviabilizando transporte, por exemplo. Esse tipo de situação nos faz crer que esses motivos afastaram uma grande quantidade de alunos do curso, e consequentemente da disciplina, causando essa desqualificação da disciplina no âmbito do polo de São José da Laje.

Com base no desempenho e participação dos estudantes que estiveram ativamente presentes nas ações propostas nas páginas da disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação no AVA, para as turmas do polo de Maragogi e São José da Laje, entre os anos de 2010 e 2011, podemos efetivamente concluir que o conjunto proposto para essa disciplina atinge o que solicita o PPC e as DCN

que orientam a formação em Letras, no sentido de apresentar e colocar a Filosofia e seu ensino como elementos necessários à formação do egresso em Letras, uma vez que essa colabora com a formação do senso crítico e do conhecimento técnico, científico e de mundo que os futuros docentes necessitam para atuarem da melhor maneira em suas vidas profissionais, sociais e pessoais com realidade que os cercam tanto no mundo particular quanto no profissional.

Passando para a análise da disciplina de Filosofia no âmbito do curso de graduação em Letras, temos no bojo de nossa análise e exposição, o Ambiente Virtual de Aprendizagem da turma de Arapiraca de 2012.1, que apesar de ter sido aplicado pelo docente E, não foi um ambiente estruturado e organizado pelo docente em questão.

Como aconteceu nas turmas D.i e D.ii do CST em Hotelaria, que tiveram alteração de professor próximo de seu início, na turma E.i de Letras ocorreu a mesma situação. Há poucos dias de iniciar a disciplina, o docente E fora convidado a assumir a turma em função de não haver nenhum docente disponível à época para fazê-lo, além do fato de que não se poderia atrasar o início da disciplina uma segunda vez pelo motivo de ausência de docente.

E da mesma forma que o docente D atuou em relação às turmas do curso de Hotelaria, o docente E assumi a disciplina de Filosofia na turma de Arapiraca 2012.1 realizando poucas alterações no AVA, sendo as maiores no âmbito do processo e das ferramentas avaliativas, conforme nos afirmou a coordenação do curso. Com relação aos conteúdos e materiais didáticos, procura manter e adequar os propostos pelo professor-formador anterior ao perfil do PPC de 2012, devido basicamente à falta de tempo para realizar outras adequações. Dessa forma, nossa análise procurou não levar em consideração o perfil do docente no sentido da elaboração/escolha do conteúdo e dos materiais didáticos, mas apenas ao trato do que já pré-existia no AVA, e no processo avaliativo, frente a relação entre as ferramentas avaliativas com condução das notas e acompanhamento da turma.

Com essas observações, passemos a análise dos elementos presentes e constituintes do AVA para a Turma E.i.

Nosso primeiro passo foi verificar a presença de um Plano de Disciplina. Didaticamente falando não encontramos um Plano de Disciplina estruturado com os elementos de referência (ementa, definição, conteúdos, objetivos, metodologia,

referências bibliográficas e cronograma), mas constatamos a presença de uma “Apresentação da Disciplina”, que expõe qual é o papel e a importância da disciplina, como uma definição da disciplina, quais os conteúdos que serão abordados, os tipos de materiais didáticos que serão utilizados, uma lista de ferramentas avaliativas que poderão ser utilizadas ao longo da disciplina.

Não constam nessa apresentação as referências bibliográficas utilizadas ao longo da disciplina e nem um cronograma que nos mostre como estarão divididos os conteúdos e atividades por semana de trabalho na disciplina. Em virtude da diferença entre o processo avaliativo proposto nessa apresentação e ao que foi realmente desenvolvido com a turma, resolvemos desconsiderar a proposta de processo avaliativo desse documento, em função de analisar a que foi efetivamente aplicada ao longo da disciplina.

E para encerrar nossa análise dessa “Apresentação da Disciplina”, averiguamos a presença de uma ementa no corpo do documento, mas que em nada se assemelha a ementa presente no PPC, quer anterior ou presente à época de realização da disciplina. Essa ementa destoa da que consta no PPC, no sentido de que foca-se numa apresentação e discussão do que é Filosofia, seu papel e importância a partir de uma organização estritamente histórica ou ligada somente ao universo da Educação; aborda apenas os campos da Ética, da Teoria do Conhecimento e da Filosofia da Educação como pontos de análise e discussão, pondo de lado assim o que orienta a ementa oficial da disciplina que propõe como uma análise da Filosofia, seu papel e importância, a partir de seus campos correlatos ao universo não só da Educação como das Letras e da realidade social.

Essa limitação de uma apresentação da Filosofia, a partir de sua História e dos campos da Ética, da Teoria do Conhecimento e da Filosofia da Educação, correlatos ao universo apenas da Educação, acaba por promover uma confusão entre o perfil da disciplina de Filosofia com a de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, visto o que postula o PPC, onde uma deverá abarcar as relações entre conhecimento e realidade, a fim de promover o senso crítico, a produção do conhecimento e o desenvolvimento social e científico do egresso em Letras, enquanto a outra disciplina deverá tratar de apresentar as teorias e modelos educacionais, além de discutir tais teorias e modelos em conjunto com os problemas e a realidade da Educação, a fim de colaborar com a produção de conceitos, do

conhecimento e de pesquisas no universo da Educação, formando o senso crítico do educador sobre seu ambiente de trabalho, formação e atuação como profissional.

Averiguamos ainda nessa “Apresentação da Disciplina” que a estrutura e organização básica, posta na página da disciplina no AVA, foi idealizada originalmente pelo Professor C, que atuou como professor dessa disciplina nos cursos de Letras e Ciências Biológicas entre os anos de 2009 e 2011, quando se afastou, temporariamente, do Sistema UAB do Ifal. Contudo, não sabemos informar se o docente C iria, originalmente, assumir a condução dessa turma ou se esse ambiente foi utilizado como modelo padrão, para ser modificado pelo professor formador que viesse a assumir a disciplina, mas que acabou não assumindo por motivos que desconhecemos.

Sobre os conteúdos e materiais didáticos, seguem o proposto na “Apresentação da Disciplina”, no sentido de abarcar uma exposição sobre a Filosofia, a partir de sua própria história e dos campos da Teoria do Conhecimento e da Ética, contudo, não há nos conteúdos apontados ao longo das semanas e em nenhum dos materiais didáticos que relacione ou trate de forma exclusiva a relação entre Filosofia e Educação, como menciona a proposta de ementa da “Apresentação da Disciplina” original, o que nos leva a pensar que houve uma adequação, em parte, dos conteúdos dessa disciplina ao que consta na síntese da ementa do PPC de 2012.

Dessa forma, encontramos uma distribuição desse conteúdo da seguinte forma: da primeira a terceira semana do curso, encontramos conteúdos que abordam o tema/questão: O que é a Filosofia?, passando por uma rápida exposição sobre a área da Teoria do Conhecimento, a partir dos diferentes tipos de conhecimento, indo em seguida por uma descrição da História Geral da Filosofia, desde a antiguidade até a idade contemporânea, descrevendo as fases, principais pensadores, escolas e teorias. E na última semana encontramos uma descrição do conteúdo em torno do campo da Ética, sua definição, principais conceitos, teorias e elementos, os problemas éticos ao longo da história e os principais pensadores desse campo desde antiguidade até a primeira década do século XXI.

Esse conteúdo foi abordado a partir de vídeos, textos e apresentação de *slides*, sendo grande parte material autoral do docente que estruturou e organizou a página da disciplina no AVA originalmente, combinado a textos de comentadores e estudiosos da Filosofia em geral, como especificamente dos campos da Ética e da

Teoria do Conhecimento e dos pensadores e suas teorias. Em destaque, nos chamou atenção o uso do módulo desenvolvido pelo docente C para a disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos como um dos materiais didáticos complementares.

Passando ao processo avaliativo e ferramentas de avaliação, constatamos que o processo foi composto de apenas uma avaliação semanal com o objetivo de ofertar de forma simples e direta a nota. Acreditamos que a escolha desse modelo de avaliação tão simples ocorreu pela falta de tempo que o docente E teve para se apropriar da página da disciplina no AVA e adequar o processo avaliativo à melhor maneira que ele teria para acompanhar a turma.

Esse processo contou com basicamente dois tipos de ferramentas avaliativas, que foram o fórum e o questionário. Nesse ponto observamos duas funções distintas em cada uma dessas atividades, além de compor as notas semanais da turma e de apresentar o quanto do conteúdo estava sendo absorvido pelos estudantes.

Nos fóruns percebemos as seguintes intenções a esse tipo de avaliação: 1. Verificar quanto cada estudante compreendeu dos conteúdos abordados até o momento daquela atividade, através da submissão de um texto autoral e individual; 2. Promover o debate e a troca de ideias a partir dos textos submetidos, além disso, os textos e os debates deveriam fomentar dúvidas conceituais sobre os conteúdos, a fim de fornecer elementos para a composição de pesquisas científicas, da criação de um senso crítico e para a produção de novos conhecimentos entre os estudantes; 3. E por fim, promover o diálogo entre os estudantes e a equipe de condução da disciplina, com o intuito de esclarecer dúvidas e questionamentos sobre os conteúdos da disciplina, como todas que os estudantes por ventura desenvolvam, afora dar condições para a equipe observar o desenvolvimento individual de cada um, a partir de suas produções textuais e posicionamentos conceituais com base nos debates, dúvidas e questionamentos que fossem postados, respondidos e discutidos nos espaços dos fóruns. Ao longo das quatro semanas da disciplina foram trabalhados dois fóruns com a turma E.i.

Quanto aos questionários, serviam também como uma forma de revisão dos conceitos e elementos básicos que cada conteúdo trazia em si. Além de provocar o senso crítico dos estudantes acerca dos problemas e conceitos ali expostos. Encontramos essa ferramenta em dois momentos, sendo especialmente aplicada na

última semana de atividade do curso como avaliação e revisão de todos os conteúdos abordados ao longo da disciplina.

Essa disciplina se apresentou, apesar do limitado processo de avaliação, como uma disciplina que buscou incentivar a interação em seu ambiente, quando fomentou através de seus fóruns, o diálogo/debate entre os estudantes. Contudo, no critério colaboração ficou a desejar, visto que não houve atividades ou momentos que estimulassem o trabalho colaborativo em sua plenitude. A colaboração também só se deu no momento das críticas e análises dos textos postados, assim, esses momentos colaborativos foram mínimos, dada em conta a baixa participação da maioria dos estudantes nos momentos de diálogo/debate nos fóruns. Nessa turma, no total de 39 estudantes ativos, matriculados foram 50 tendo 11 desistências ao longo de sua aplicação, cerca de 18 a 20 alunos participaram, com pelo menos uma postagem, nos momentos de diálogo/debate acerca das produções individuais ou de comentários após análise de algum texto.

Apesar das limitações que observamos em matéria de conteúdos, avaliações e com relação a interação/colaboração, podemos destacar o AVA relativo à turma E.i como um dos que conseguiu trabalhar o método de ensino e aprendizagem filosófico, assim como explicar de forma clara aos estudantes o papel e a importância da Filosofia e de seu ensino no âmbito da formação crítica e científica necessárias aos egressos dos cursos de licenciatura em Letras quando levados em conta a realidade social e educacional onde se ocorrerão e desenvolverão as suas relações e atuações sociais e profissionais, tanto a nível de cidadão como de um educador.

Com isso encerramos nossa exposição sobre a Filosofia e seu ensino através das disciplinas de Filosofia e de Bases Histórico-Filosóficas da Educação para o curso de graduação em Letras – EaD do Ifal. Seguiremos agora para a apresentação de nosso estudo e análise acerca da Filosofia e seu ensino no universo do curso de graduação em Ciências Biológicas licenciatura – EaD.

6.4 Notas sobre o curso superior de graduação em Ciências Biológicas licenciatura – EaD

Nesta subseção apresentamos os dados e análises pertinentes ao curso Superior de graduação em Ciências Biológicas – licenciatura EaD do Ifal, curso este de formação para licenciatura plena, partindo das informações coletadas junto ao

PPC do curso, aos planos das disciplinas e das páginas de disciplinas propostas para o curso e implantadas através do AVA *Moodle*.

6.4.1 Sobre o PPC

O PPC da graduação Superior de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD foi inicialmente apresentado e posto em prática em 2009, assim como ocorreu com os PPC de Administração Pública e Letras, também a Distância, do Ifal. E como nos de Administração Pública e Letras apresentou várias versões até o ano de 2012, ano em que se estabelece a matriz que perdurou até 2015, ano em que se instituíram as novas DCN para Formação de Professores para a Educação Básica.

Nessas versões, de 2009 a 2012, exatamente igual ao que ocorreu no PPC de Letras, não constatamos alterações no perfil do curso ou do egresso, nem nas competências e habilidades propostas aos egressos desses cursos. As alterações que verificamos tem a ver com a matriz curricular do curso, sendo elas: o acréscimo de disciplinas à matriz curricular do curso, como Libras e História da Cultura Africana e Afro-brasileira, por exemplo, e a reorganização do ordenamento curricular, como a que ocorreu com as disciplinas de Filosofia e Bases Histórico-Filosóficas da Educação em Letras, ocorreu também com as de Ciências Biológicas, que estavam alocadas inicialmente nos 2º e 7º módulos, respectivamente, do curso nos PPC versões de 2009 e 2010, passando depois para o 1º e 3º módulos, respectivamente nos PPC versões de 2011 e 2012.

Se trata de um curso de graduação para o exercício da licenciatura, como salienta a denominação do curso, uma vez que o objetivo desse curso é atender a demanda, em especial, das regiões que possuem carência de professores habilitados e capacitados para trabalharem com o ensino de Ciências em nível de Ensino Fundamental II e com o ensino de Biologia em nível de Ensino Médio da Educação Básica, como propõem os documentos que fomentam a instituição e criação desses cursos, tipo o estudo da Unesco, apresentado em 2009, intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios* e o marcos regulatórios propostos pelo MEC e CNE, que fomentam e estabelecem a criação do Sistema UAB. Esse esclarecimento é oportuno e necessário uma vez que temos aprovado e regulamentados pelo CNE o curso de Ciências Biológicas em dois formatos:

bacharelado e licenciatura, sendo possível a estruturação de ambos na modalidade a Distância.

E por fim, queremos destacar que entre os anos de 2010 e 2014, período que analisamos, o curso também vinha sendo ofertado em formato de entrada única por ano/polo, ou seja, em cada ano se abria uma turma por polo em que fosse ofertado o curso.

Dessa maneira, destacamos que entre 2009 e 2011, o curso fora ofertado exclusivamente no polo de Maragogi. Nesse período, houve a oferta de apenas três turmas do curso de Ciências Biológicas, sendo uma por ano. Em 2012 a oferta foi ampliada, devido ao aumento do número de polos, mantendo-se ainda o critério de entrada única por ano/polo. Com isso, o curso passou a ser ofertado nos polos de Arapiraca, Maceió, Maragogi, Palmeira dos Índios e Penedo, saltando de uma única turma por ano/polo para cinco turmas por ano/polos. Assim, entre os anos de 2012 e 2014 foram ofertadas 15 turmas do curso nos cinco polos acima informados.

Ao longo do período entre 2009 e 2014, foram abertas e ofertadas um total de 18 turmas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD pelo Ifal. Desse quantitativo analisamos apenas um total de quatro turmas que tivemos acesso, montante que representa 22% do total das turmas ofertadas pelo Ifal nesse período de seis anos.

Postas essas observações iniciais, foquemos no que nos dizem os PPC para o curso de graduação de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD do Ifal para a presença e ensino de Filosofia e de suas variantes.

Logo que iniciamos nossa leitura do PPC podemos identificar a necessária presença de elementos filosóficos e da própria Filosofia, no sentido de auxiliar os egressos do curso a compreender e a produzir conhecimento, tanto no âmbito das Ciências Biológicas como da Educação e, possivelmente, em outras ciências, visto ser esse um ponto chave na justificativa.

Essa compreensão e produção de conhecimento perpassam pelo desenvolvimento do senso crítico e da formação científica dos indivíduos para reconhecerem, analisarem, discutirem e explicarem a realidade mediante, uma visão epistemológica, social e cultural própria, é justamente nesse desafio que constatamos a necessidade que o curso aponta de ter e de ensinar Filosofia aos

seus estudantes, tal qual ocorre em todos os cursos de licenciatura, a exemplo do que constatamos no PPC do curso de Letras – EaD.

Essa formação filosófica perpassa, assim como verificamos em Letras, com a supressão da Filosofia da Linguagem, os campos da Ética, da Teoria do Conhecimento, da Lógica e da Epistemologia, no que tange às especificidades do curso de Ciências Biológicas e pelo campo da Filosofia da Educação, no que corresponde ao universo da Educação, enquanto ciência e área do conhecimento com diretrizes para pesquisa, conceitos e elementos próprios e da formação para o ensino, exercício profissional futuro aos que se propõem a essa formação em cursos de licenciatura.

Além disso, essa relevância que encontramos nas três versões do PPC que analisamos – 2009, 2010 e 2011-12, se mostram condizentes ao proposto pelas DCN de Formação de Professores de 2002 e pela dos cursos de graduação Superior em Ciências Biológicas, que no bojo de suas estruturas apontam a importância que Filosofia e seu ensino possuem na formação do futuros egressos dos cursos de Ciências Biológicas.

Da mesma maneira como apontam a necessidade da Filosofia e de seu ensino, essas diretrizes propõem a existência de disciplinas ligadas ao universo da Filosofia que atuem atendendo, tanto às necessidades da formação de biólogos como de educadores. Nesse ínterim, todas as versões do PPC também se mostram altamente coerente as essas diretrizes, atendendo à orientação desses documentos ao ofertar duas disciplinas que abarcarão características distintas da Filosofia e, por conseguinte, do seu ensino.

Essas disciplinas propostas são intituladas, da mesma forma que no curso de Letras e de Filosofia, que abordarão os conceitos e elementos básicos do universo da Filosofia buscando apresentar, discutir e correlacionar a Filosofia ao conjunto de temas, problemas, campos e teorias do universo específico das formações em ciências, especialmente, em Ciências Biológicas.

A de Bases Histórico-Filosóficas da Educação, que trabalhará os conceitos e elementos históricos da Educação associados ao desenvolvimento dos conhecimentos, teorias e problemas educacionais a partir da metodologia filosófica de análise e estudo da realidade, conceitos e teorias produzidas e inseridas nessa realidade, ou seja, submetida aos métodos e estruturas de compreensão e produção

de conhecimentos próprios da Filosofia, a fim de estabelecer condições de se reconhecer e definir os elementos conceituais e teóricos ideais dentro de uma realidade distinta ao que se pensa.

Nesse sentido, essas duas disciplinas possuem caminhos e obrigações distintas para o curso, mas que se complementam na busca de fomentar o senso crítico, ético, cultural e científico dos estudantes ao tempo que servem de aporte e apoio teórico no desenvolvimento das outras disciplinas propostas pelo currículo do curso.

Apesar de termos duas disciplinas ligadas à Filosofia e ao seu ensino na matriz do curso de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD, iremos, diferentemente do que ocorreu no curso de Letras, apenas nos deter na disciplina de Filosofia, visto termos tido acesso apenas ao conjunto de ambientes dessa disciplina no âmbito desse curso.

Salientamos que a elaboração e desenvolvimento das disciplinas que serão apresentadas a seguir seguem o mesmo roteiro das apresentadas nos PPC do curso de Letras – EaD, uma vez que foram pensadas pelos mesmos membros que compuseram a comissão de elaboração em ambos os cursos. Assim, encontramos a mesma descrição da disciplina Filosofia em ambos os cursos.

A disciplina de Filosofia está posta no Eixo das Disciplinas de Conhecimentos Básicos à Compreensão do Homem, da Escola e da Sociedade, como uma disciplina de caráter obrigatório, presente inicialmente no 2º período do curso, PPC versões de 2009 e de 2010, e posteriormente para o 1º período, a partir do PPC de 2011. Essa disciplina possui uma carga horária de 60 horas, sendo trabalhada num intervalo de quatro semanas aproximadamente.

Com relação à ementa, encontramos duas situações bem diferentes e distintas. Nos PPC de 2009 e de 2010 encontramos uma ementa em que a síntese da disciplina aponta os principais pensadores da Filosofia, a partir de uma ordenação histórica, assim como obras autorais ou de comentadores, que apresentam as principais ideias e problemas de cada um dos pensadores elencados, como conteúdos obrigatórios da disciplina sem explicitar o que ou como abordar tais pontos. Quanto aos referenciais bibliográficos postos são simplesmente as obras indicadas no escopo da síntese acrescidos dos dados de publicação, sem uma distinção entre referenciais básicos ou complementares.

A partir do PPC de 2011 encontramos uma mudança estrutural na ementa. Nessa nova ementa, a síntese aponta para um conjunto de conteúdos que versam sobre uma apresentação da Filosofia a partir de aspectos históricos e temáticos; apresentação das principais teorias e problemas aplicados aos campos Teoria do Conhecimento, Filosofia das Ciências e da Epistemologia; sobre relação entre a Filosofia e a Biologia; e questionamentos acerca das Teorias Biológicas, Métodos com a Filosofia e a Ética. Sobre os referenciais bibliográficos já apresenta obras mais generalistas de apresentação da Filosofia, seus elementos e conceitos, a textos direcionados à relação entre Filosofia e a Biologia, além de dividir essas obras em básicas e complementares, situação que não havia anteriormente.

Ainda sobre essas referências, observamos também dois cenários distintos nos PPC de 2009 e 2010: as obras referenciadas se tratam de textos com edições desatualizadas, datando da década de 60 até o ano de 2002, e fora das orientações dadas às IES sobre obras que devem compor o PPC dos cursos. A partir do PPC de 2011 encontramos obras atualizadas com publicações entre os anos de 2006 e 2011, colocando o curso de acordo com orientações técnicas indicadas para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação superior no Brasil.

Com tudo que analisamos e apontamos até o momento, concluímos que todas as versões do PPC, apesar das pequenas falhas que apresentavam em suas primeiras versões, atendem às necessidades e prerrogativas postas pelas DCN de Formação de Professores para Educação Básica da época e específica de Formação em Ciências Biológicas, assim como deixa clara a importância e o papel da Filosofia e de seu ensino para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos egressos no exercício de sua profissão e para a produção e aprimoramento dos conhecimentos ligados aos universos das Ciências Biológicas e da Educação, em especial, a Educação no Brasil.

6.4.2 Sobre a disciplina de Filosofia

Iniciando nossa incursão sobre as páginas da disciplina de Filosofia no AVA *Moodle* para o curso de graduação de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD do Ifal, vamos apresentar os docentes que atuaram na estruturação, organização e desenvolvimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A disciplina de Filosofia para o curso de Ciências Biológicas foi conduzida por três docentes diferentes nas quatro turmas que analisamos. Desses professores, dois deles, já foram apresentados ao longo de nosso trabalho, são eles: o docente B, que atuou nas turmas de Filosofia e Ética para o curso de Administração Pública; e o outro é o docente C, que assumiu turmas da disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos, para o CST em Hotelaria.

Esses professores assumem atividades nas turmas de Filosofia nos polos de Maragogi e Maceió. O docente B estruturou, organizou e conduziu as turmas de 2012.1 nos polos de Maragogi, no período de 1º de setembro a 5 de outubro de 2012, e de Maceió, no período de 24 de novembro a 28 de dezembro de 2012. Enquanto o docente C assumiu as mesmas responsabilidades na turma de 2010.1 no polo de Maragogi, no período de 11 de dezembro de 2010 a 14 de janeiro de 2011.

Como se tratam de professores anteriormente apresentados, iremos dispensar as apresentações desses docentes, passando assim à apresentação do terceiro docente a assumir a disciplina de Filosofia em turmas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Esse terceiro docente, que denominaremos de docente F, é formado em Filosofia, licenciatura, pela Universidade de Brasília (UnB), possui especialização em Filosofia Contemporânea pela Ufal e, recentemente, mestrado em Filosofia pela UnB. Possui experiência com Educação desde 2010.

Atuou como professor efetivo no Ifal entre os anos de 2010 e 2015, quando se transfere para o Colégio Militar de Brasília. Segundo seu *Currículo Lattes* atua como professor de Filosofia desde seu ingresso no serviço público, não tendo exercido atividade educacional anterior a esse período. Consta ainda que não possuía experiência de ensino na Educação Superior e tão pouco com EaD previamente, entrando em contato com tais níveis e modalidades apenas durante seu tempo de serviço no Ifal. Aponta ter formação continuada ou complementar em EaD apenas, a partir de seu ingresso no Sistema UAB junto ao Ifal.

Possui produções e participação em eventos ligados exclusivamente ao universo da Filosofia, como foco nas áreas da Ética, Filosofia Política, Metafilosofia e Filosofia Francesa. Não aponta em seus textos linhas ou elementos que indiquem possíveis linhas de referenciais de produção e atuação pedagógica, ou seja, não

apresentam explicitamente seus referenciais metodológicos e ideológicos para produção de material didático ou método de ensino, indicando que, possivelmente, busca adequar seus materiais e métodos às necessidades do curso e/ou turma.

O docente F foi o responsável pela disciplina de Filosofia na turma do polo de Palmeira dos Índios de 2012.1, no período de 18 de agosto a 22 de setembro de 2012.

Concluindo nossa exposição sobre os docentes envolvidos com a disciplina, informamos que passaremos a denominar as turmas por nós analisadas da seguinte forma: turmas de Maceió e Maragogi, iniciadas em 2012.1 e conduzidas pelo docente B, chamaremos de B.ii e B.iii, respectivamente; a turma de Maragogi de 2010.1, conduzida pelo docente C, será denominada de C.iii e a Turma de Palmeira dos Índios de 2012.1, administrada pelo docente F, chamaremos de F.i.

A fim de organizar melhor a exposição de nosso estudo e análise, iniciaremos expondo a página da disciplina no AVA para a turma de Maragogi 2010.1, por ser a mais antiga e ligada aos primeiros PPC e ementas para disciplina de Filosofia do curso de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD. Em seguida, continuaremos com as turmas de 2012, partindo da turma do polo de Maceió, passando pelo de Maragogi e encerrando no polo de Palmeira dos Índios.

Começamos nossos apontamentos sobre a página da disciplina de Filosofia para turma de 2010.1 do polo de Maragogi do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no AVA.

Essa disciplina ministrada pelo docente C tem a página da disciplina no AVA bem semelhante ao que analisamos no curso de Letras – EaD, sob a regência do docente E, afinal foram as estruturas e organização desse ambiente, utilizados na turma C.iii, que serviram de base para a página da disciplina no AVA da turma 2012.1 da disciplina de Filosofia para o curso de Letras.

Dessa forma, quando partimos para a análise dos elementos constituintes do AVA – Plano de Disciplina, conteúdos, processo e ferramentas de avaliação, encontramos uma quantidade de elementos comuns em ambas as páginas da disciplina no AVA para as turmas E.i e C.iii. Contudo, eles possuem diferenças essenciais no que tange a forma como a disciplina é conduzida por parte do professor-formador em questão.

Um é levado a apresentar a Filosofia através de sua História Geral e discutindo, exclusivamente e de forma rasa, os campos da Ética e da Teoria do Conhecimento, no âmbito da realidade social e do curso, trabalho realizado na turma E.i, enquanto o outro apresenta a Filosofia através de sua História Geral e de sua relação com o universo da Educação, associando as questões da Ética e do Conhecimento ao desenvolvimento da realidade das Ciências Biológicas e da Educação Contemporânea, frente aos problemas sociais e de políticas públicas que ela atravessa.

Assim, o primeiro ponto de nossa análise é o Plano de Disciplina, que como ocorreu na turma de Letras, foi substituído pela Apresentação da Disciplina.

Essa Apresentação da Disciplina busca expor quais são o papel e a importância da Filosofia para o desenvolvimento do curso de Ciências Biológicas, aponta uma definição da disciplina, quais os conteúdos que serão abordados, os tipos de materiais didáticos que serão utilizados, a metodologia que efetivamente foi aplicada, como se desenvolverá o processo avaliativo, além de uma lista de ferramentas avaliativas que poderão ser utilizadas ao longo da disciplina.

Da mesma maneira como não constavam na Apresentação da Disciplina existente no AVA da turma E.i, no ambiente da turma C.iii também não constam uma lista das referências bibliográficas utilizadas ao longo da disciplina e nem um cronograma que nos mostre como estarão divididos os conteúdos e atividades por semana de trabalho na disciplina.

Finalmente, nossa análise dessa Apresentação da Disciplina se encerra quando averiguamos a presença de uma ementa no corpo do documento, mas que em nada se assemelha à ementa presente no PPC vigente à época de realização da disciplina.

Essa ementa destoava ao que consta no PPC, no sentido de que foca-se numa apresentação e discussão do que é Filosofia, seu papel e importância, a partir de uma organização estritamente histórica e estreitamente ligada ao universo da Educação, além de abordar os campos da Ética, da Teoria do Conhecimento e da Filosofia da Educação como pontos de análise, destoando plenamente ao que se indicava para ser analisado na síntese da ementa oficial, que era: os pensadores e suas obras, organizados a partir de uma ordem histórica geral da História Geral da Filosofia.

Nesse sentido, a ementa proposta pelo docente C faz amplas melhorias uma vez que traz uma explicação mais clara do que e como se deve abordar a Filosofia, e seu ensino para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD. Essa proposta constante na Apresentação da Disciplina ajuda a deixar mais acessível e simples os conteúdos, elementos e conceitos que deverão ser abordados ao longo da disciplina, dando maior flexibilidade para atuação docente e para adequação da disciplina aos objetivos do curso e para as realidades de cada turma.

Sobre os conteúdos e materiais didáticos, constatamos que seguem o proposto na Apresentação da Disciplina, no sentido de abarcar uma exposição geral sobre a Filosofia, a partir de sua própria história e dos campos da Teoria do Conhecimento e da Ética. Encontramos ainda conteúdos que apontam para a relação entre Filosofia e Educação, como menciona a proposta de ementa presente na Apresentação da Disciplina.

Esses conteúdos estão distribuídos ao longo das semanas dedicadas à disciplina da seguinte forma: da primeira a terceira semana, encontramos conteúdos que abordam o tema/questão: O que é a Filosofia?, passando pelas questões e busca do conhecimento até desembocar numa apresentação da História Geral da Filosofia, abordando desde a antiguidade até a idade contemporânea, descrevendo as fases, principais pensadores, escolas e teorias. E na última semana encontramos uma descrição do conteúdo em torno do campo da Ética: sua definição; principais: conceitos, teorias, elementos, pensadores e os problemas éticos ao longo da História da Filosofia; e a relação entre Filosofia, Conhecimento, Ética e Educação, a partir de algumas teorias e modelos educacionais, associados à História da Educação no Brasil e à realidade sociocultural brasileira.

Esse conteúdo foi abordado a partir de vídeos, textos e apresentação de slides, sendo grande parte dessas apresentações material autoral do docente C que estruturou e organizou a página da disciplina no AVA, combinando textos de comentadores e estudiosos da Filosofia em geral com de especialistas dos campos da Ética, da Teoria do Conhecimento, da Filosofia da Educação e da Educação. Esse material procura abordar de modo muito didático e prático o universo da Filosofia, apontando seus principais conceitos, elementos e pensadores por período histórico e por escolas teóricas.

Quanto ao processo avaliativo, foi constituído a partir de quatro atividades avaliativas básicas associadas a outras atividades complementares, em conjunto com a troca de mensagens entre os estudantes e a equipe de condução da disciplina, através dos fóruns sociais e correio eletrônico presente no próprio *Moodle*. Assim, averiguamos na página da disciplina no AVA que foram elencadas duas ferramentas que seriam as atividades básicas do ambiente, foram elas: o fórum e o questionário. Em conjunto havia outras ferramentas, como o glossário e a tarefa, que seriam utilizadas como atividades complementares e de revisão.

O que conseguimos constatar com essa proposta é: que as atividades básicas serviriam para composição das notas e verificação da aprendizagem; as atividades complementares teriam o papel de fornecer e ratificar os conceitos, elementos, teorias e conhecimentos abordados ao longo das semanas; e os fóruns sociais e mensagens, o papel de informar, esclarecer e tirar eventuais dúvidas e questionamentos didáticos sobre os conteúdos, atividades e sobre o ambiente em si.

Na prática, constatamos que durante a execução da disciplina, esse processo avaliativo não foi efetivamente aplicado. O que ocorre foi apenas a aplicação das atividades básicas, que acumularam em si todas as funções pensadas e que deveriam ser atribuídas às diversas ferramentas elencadas no âmbito do AVA, mas que nem chegaram a ser inseridas no ambiente ou que foram de última hora retiradas.

Um exemplo que podemos citar ocorreu na última semana de disciplina que deveria ter duas atividades: um questionário, que acreditamos deveria ser sobre os conteúdos abordados na semana; e a construção de um glossário, sobre os conceitos, elementos, teorias e pensadores que foram abordados ao longo de toda a disciplina. Mas, o que encontramos foi um questionário que buscava revisar todo o conteúdo abordado durante a disciplina, além de ter a função de atribuir a nota dos estudantes, e um informe da equipe avisando que o glossário havia sido suprimido de última hora, por ser adequado ao que se esperava e pretendia para aquela semana de estudo e atividades.

Outro ponto ainda sobre o processo avaliativo que salientamos é que o mesmo não chegou a abordar a totalidade dos conteúdos propostos. Avaliamos que, no muito, as atividades desenvolvidas abarcaram algo em torno de 50% dos conteúdos propostos. Afirmamos isso quando, ao analisar as ferramentas,

verificamos que o que se abordava nas atividades era apenas um fragmento do que foi trabalhado ao longo da semana.

Um exemplo é o fórum da primeira semana que abordou apenas questões sobre o conhecimento e as origens da Filosofia, sendo que ao longo dessa primeira semana foram elencados e abordados 5 conteúdos: os tipos de conhecimento e as relações entre eles; origens da Filosofia e sua organização histórica; Filosofia antiga: os Pré-Socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles; Platonismo e Aristotelismo; Filosofia Medieval: Agostinho e Tomás de Aquino, relações Fé e Razão. Essa constatação se deu também nas atividades das semanas 2 e 3 da disciplina.

Somente na última atividade encontramos uma tentativa de abordar os conteúdos apresentados em sua totalidade, mas que infelizmente foi prejudicada ao transformar o questionário numa atividade, não só de avaliação da absorção do conteúdo, mas numa revisão geral da disciplina, o que implicou numa atividade longa que atendia o todo da disciplina e o mínimo da semana que estava correlacionada.

Além dos problemas que elencamos sobre o processo avaliativo, outro ponto que nos preocupou foi a pouca interatividade e colaboratividade que observamos ao longo da disciplina. Não encontramos, assim como em outros AVA, uma estimulação ao diálogo, como a inclusão de AVA ou uma cobrança maior de participação.

Encontramos apenas dois momentos de interação e colaborativos no âmbito da disciplina que foram os fóruns, porém, tanto a interação quanto a colaboração foram elementos discretos ao processo, devido à falta de diálogo entre os próprios estudantes e dos estudantes para com a equipe de condução. Apesar da estimulação que verificamos por parte dos tutores, não houve uma efetiva participação nas discussões, visto a falta de estímulo como uma maior pontuação ou pontos extras.

Devido a esse pouco diálogo e limitação das atividades interativas e colaborativas, nos preocupamos a ponto de questionar se houve nessa disciplina efetiva apreensão e compreensão por parte dos estudantes da dimensão da Filosofia e de seu ensino para a formação, uma vez que o tripé estruturante da Filosofia não foi plenamente executado por razões diversas.

Apesar de semelhante em matéria de estruturação e organização ao AVA aplicado na Turma E.i do curso de Letras, o que encontramos descrito e trabalhado

nessa página da disciplina de Filosofia no AVA para o curso de Ciências Biológicas foi muito aquém do proposto na Apresentação da Disciplina e inferior ao que foi trabalhado no ambiente, cujas bases estão nos conteúdos e materiais didáticos postos originalmente na estrutura e organização da página da disciplina no AVA.

Concluída nossa exposição sobre a turma 2010.1 do polo de Maragogi, passemos para as análises das turmas 2012.1 nos polos de Maceió e Maragogi, iniciando nossos trabalhos apresentando um pouco da realidade do polo de Maceió, polo esse que ainda não foi apresentado ao longo deste trabalho, para depois expormos nossas análises sobre a página da disciplina no AVA nele aplicado.

Maceió é a capital do estado de Alagoas, possui cerca de um milhão de habitantes. Está situada às margens da lagoa Mundaú e de frente para o oceano Atlântico, na faixa litorânea central do estado.

Possui uma diversidade de fontes econômicas, sendo as principais o comércio e a prestação de serviços. Enquanto capital, concentra as sedes de diversos órgãos, fundações e autarquias dos governos federal e estadual, sendo essa a terceira maior fonte de renda do município. Além disso, apresenta o turismo, tanto de lazer como de negócios, como uma das fontes de renda em desenvolvimento graças as suas belezas naturais e sua localização geográfica. A renda *per capita* de sua população ficar em torno de 2,5 e 3 salários mínimos. Apesar de ser uma renda relativamente alta para a realidade da maioria dos municípios alagoanos, ela mostra-se insuficiente, muitas vezes, para manutenção e qualidade de vida adequada.

Sobre o aspecto cultural é um município centrado nas tradições e costumes litorâneos e do estado, mas que vem sofrendo a influência de outras culturas graças à chegada de imigrantes e turistas que circulam em maior número na cidade, além, é claro, do maior acesso, em nível de estado, às tecnologias que possibilitam o conhecimento de novos locais e culturas sem precisar do deslocamento de sua população e que acabam sendo incorporadas aos hábitos locais.

Um dos exemplos das tradições e costumes locais é a gastronomia, que tem como carro chefe os frutos do mar e de sua orla lagunar, como: peixes, siri, camarão e sururu. Além da manutenção de danças e tradições folclóricas como o Guerreiro.

Socialmente falando está entre as capitais brasileiras com um dos piores IDH do Brasil. Um reflexo disso está na Educação. Apesar de possuir cerca de 95% de

sua população fixa com o Ensino Fundamental da Educação Básica concluído, não apresenta o mesmo desempenho quando se trata do Ensino Médio. Apresenta apenas cerca de 60% de sua população na faixa etária adequada conseguindo concluir o Ensino Médio da Educação Básica dentro do período adequado. A grande evasão se deve por uma série de fatores como, por exemplo: à falta de estrutura escolar adequada na rede pública ofertada no estado, à necessidade financeira da família, à violência contra o jovem e o envolvimento com o mundo das drogas etc.

Apesar desse elevado número de jovens fora da escola, segundo dados do IBGE, o município apresenta um grande número de adultos com o Ensino Médio da Educação Básica completo. Isso se deve ao posterior retorno de uma boa parte dos estudantes, que se afastaram da escola durante a faixa etária correta para conclusão do nível Médio, para concluírem a Educação Básica, almejando uma melhora econômica e social.

Da margem que se afasta da Educação durante a juventude e retorna, durante a vida adulta para concluir a Educação Básica, o IBGE²⁰ aponta números em torno de 65% e 70% que retornam para conclusão do Ensino Médio. Além disso, os estudos apontam que uma parte considerável desses, algo em torno de 40%, seguem para a Educação Superior.

Com relação à Educação Superior no estado, Maceió é o município que apresenta a melhor e maior dimensão deste nível educacional. Maceió, segundo os dados da Plataforma e-Mec do MEC, possui cerca de 90 IES instaladas que ofertam cursos de graduação em nível de bacharelado, licenciatura e de tecnologia nas modalidades Presencial e a Distância.

Dessas instituições, destacam-se as Ipes: Ufal, Uncisal e Ifal; e o Centro Universitário Cesmac e o Centro Universitário Tiradentes, como IES privadas, por ofertarem o maior número de cursos de graduação Presenciais em todos os níveis e em todas as modalidades.

Nessas IES estão presentes não somente estudantes provenientes de Maceió, elas recebem também estudantes de regiões e cidades circunvizinhas, que viajam até 2 horas pelas estradas e rodovias que cortam o estado para ter acesso ao maior número de oportunidades de cursos superiores que se apresentam em Alagoas.

²⁰ Informações provenientes da base de dados do IBGE, sobre indicadores populacionais por estado. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>>. Acesso em: 25 out. 2016.

Agora que conhecemos um pouco sobre o município de Maceió, passemos para nossa exposição sobre a análise do AVA relativo à disciplina de Filosofia para a turma 2012.1 do curso de Graduação de licenciatura em Ciências Biológicas – EaD ofertado pelo Ifal, através do Sistema UAB.

Primeiramente, informamos que as páginas da disciplina de Filosofia no AVA desenvolvidas para os polos de Maceió e de Maragogi, nas turmas de 2012.1 pelo docente B, são exatamente iguais em suas estruturas, organizações e conduções, variando apenas no processo avaliativo e na participação dos estudantes. Dessa forma, apresentaremos genericamente, os ambientes, seus conteúdos e metodologias de ensino, nos preocupando apenas ao final de apresentar as diferenças entre eles.

Identificamos na composição das páginas da disciplina no AVA a presença de um Plano de Disciplina que nos apresentasse, em linhas gerais, quais seriam os conteúdos abordados, materiais didáticos utilizados, metodologia de trabalho, o processo avaliativo planejado, as ferramentas de avaliação utilizadas e os referenciais bibliográficos.

E, assim como ocorreu na turma na disciplina de Filosofia e Ética para o curso de Administração Pública não encontramos esse Plano de Disciplina para nos orientar, previamente, em qualquer dos ambientes, quanto o que esperar sobre a disciplina ou sobre que conteúdos, metodologia de ensino e materiais didáticos utilizados ou, ainda, sobre o processo e as ferramentas de avaliação aplicadas na disciplina através do AVA.

Dessa forma, passamos a realizar nossa análise dos conteúdos e materiais didáticos utilizados ao longo da disciplina nas turmas B.ii e B.iii.

Sobre os conteúdos abordados encontramos a seguinte proposta: Apresentação da Filosofia – definição, conceitos, origens e organização; História da Filosofia – organização e divisão histórica da Filosofia, principais pensadores e Teorias por período da História da Filosofia; Apresentação de campos/áreas da Filosofia: Ética, Teoria do Conhecimento e Epistemologia – principais teorias, problemas e pensadores, discussões contemporâneas. Esse rol de conteúdos atende parcialmente o que solicita a síntese da ementa contida no PPC.

Essa organização de conteúdos e a forma com que foram distribuídos nos mostraram uma abordagem histórica de ensino da Filosofia, ou seja, constatamos

que em ambas as turmas, o professor-formador B se utilizou, basicamente, da organização e da apresentação histórica da Filosofia como metodologia de ensino e de trabalho, havendo apenas na última semana de trabalho da disciplina espaço para abordar alguns temas e problemas da Filosofia relacionados à realidade contemporânea das sociedades e do pensamento.

Para auxiliar o desenvolvimento dessa metodologia e a transmissão de conteúdos, foram utilizados como materiais didáticos, textos, vídeos e apresentações de *slides*. Desses, destacam-se um manual, aparentemente desenvolvido pelo professor-formador B, direcionado especificamente para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que além de abordar a proposta de conteúdos dispostos ao longo das semanas de trabalho no AVA, apresenta também conteúdos e correlações entre a Filosofia, seu ensino, e as Ciências Biológicas ao longo da história de ambas as áreas e através de discussões específicas, como as que envolvem a Ética, a Bioética e a Produção de Conhecimento, por exemplo.

Sobre o processo avaliativo, a turma B.ii, também seguiu o mesmo modelo proposto pelo docente B nas turmas de Administração Pública. A turma foi avaliada a partir de avaliações únicas por semana, alternando entre avaliações interativo-colaborativas e avaliações individuais. Nesse contexto, foram utilizadas do AVA as seguintes ferramentas avaliativas: fórum e questionário.

Essas ferramentas, ao longo de suas aplicações apresentaram papéis distintos. Os fóruns tinham como objetivos avaliar o domínio e a compreensão dos conteúdos, além de estimular o diálogo/debates sobre os temas tratados ao longo das semanas e como forma de contato entre as turmas com as equipes de acompanhamento das disciplinas, no intuito de acompanhar o desenvolvimento das turmas, elucidar dúvidas e questionamentos sobre os conteúdos, as avaliações e quanto a desenvolvimento da disciplina.

Essa atividade era composta por duas etapas: a primeira era a postagem de um texto, em que o estudante, orientado por questões colocadas no enunciado da atividade, deveria apresentar seu domínio e compreensão dos conteúdos propostos ao longo da semana; e, em seguida, deveriam ser realizadas incursões e debates entre os estudantes, acerca desses textos postados, a fim de formalizar novas interpretações dos conteúdos, de correlacionar esses conteúdos à realidade social, acadêmica e profissional dos futuros biólogos e fomentar o aprofundamento desses

conteúdos ao ponto de ser possível rever os conceitos e revisar os textos por eles postados.

Sobre o uso da ferramenta “questionário” conseguimos concluir que seu uso esteve associado à assimilação, fixação e revisão dos conteúdos, enquanto conceitos, definições, períodos históricos, principais pensadores e teorias estudadas ao longo da disciplina.

Essa proposta avaliativa se mostrou ao final da disciplina. E como ocorreu em outras turmas, ineficaz e limitada, uma vez que devido à grande evasão dos estudantes e a negligência de muitos deles, que permaneceram na disciplina sem participarem dos fóruns, do momento dos debates, não houve, a nosso ver, uma construção interativo-colaborativa, assim como uma absorção, domínio e compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes, tornando assim, a disciplina, possivelmente, ineficiente no sentido de explicar e explicitar o papel da Filosofia e de seu ensino para o desenvolvimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e por fim, para atender às exigências das competências e habilidades que o perfil dos egressos desse tipo de curso exige.

Com essa falha, que acreditamos também ter sido percebida pelo docente B, encontramos uma mudança profunda no processo de avaliação atribuído a turma B.iii. A partir dessa turma o processo de avaliação passou a ser composto por duas atividades por semana e com ao menos uma atividade por semana de cunho interativa/colaborativa. Nessa nova proposta encontramos o uso das seguintes ferramentas avaliativas: fórum, glossário, questionário e tarefa.

A única semelhança que constatamos entre os processos avaliativos da turma B.ii para a turma B.iii, foi no tocante às ferramentas questionário e fórum. As ferramentas tarefa e glossário seguiram o seguinte aporte: os glossários se mostraram como atividades de absorção e fixação de conceitos, sendo elas constituídas através da interação e da colaboração entre os estudantes; já a ferramenta tarefa tinha o papel de apresentar o domínio e a compreensão que os estudantes adquiriram dos conteúdos de modo individual, além de verificar como esses eram capazes de articular esses conteúdos com a realidade social e profissional que eles teriam que encarar durante e ao final do curso.

Essa proposta avaliativa que encontramos na turma de Maragogi se mostrou mais enriquecedora e profunda do que a que foi posta na turma de Maceió.

Apresentando-se de forma muito mais atrativa para os estudantes, fez com que houvesse uma maior participação geral, além de atender objetivamente os princípios do ensino e aprendizagem em Filosofia, uma vez que estimula não somente as dimensões da leitura e escrita, mas a do diálogo também.

Verificamos que ao longo da disciplina foi utilizada a ferramenta *chat* como forma de atender os estudantes no que diz respeito a dúvidas e esclarecimentos quanto a questionamentos, avaliações e ao andamento da disciplina. Também ajudou a aliviar as ações no âmbito das ferramentas interativas/colaborativas, visto que diminuiu a quantidade de ações que essas atividades tinham, podendo assim, focar as atividades para os papéis de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Com essas observações, encerramos nossa exposição sobre as páginas da disciplina de Filosofia no AVA *Moodle* para as turmas de 2012.1 do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, instaladas nos polos de Maceió e de Maragogi. Passamos agora para nossa última análise de páginas de disciplina no AVA *Moodle*, sendo a da página ligada à disciplina de Filosofia para a turma 2012.1 do polo de Palmeira dos Índios.

Assim que começamos nossa análise do ambiente conseguimos identificar o Plano de Disciplina, que estava didaticamente apresentado contendo: a descrição da disciplina, resumindo o quê e como a disciplina seria abordada; ementa, que para nossa surpresa, estava diferente das propostas de ementas que encontramos em outras disciplinas, uma vez que esta estava exatamente igual a síntese da ementa apresentada no ementário do PPC; objetivos, principal e específicos; o rol de conteúdos propostos a partir da ementa; e o referencial bibliográfico, contendo as obras indicadas no PPC, acrescido de outras que colaboram com os conteúdos abordados.

Complementar a esse Plano de Disciplina, encontramos um programa detalhado do rol de conteúdos. Esse Programa apresenta quais são os elementos, teorias, pensadores, conceitos e pontos que serão abordados dos conteúdos gerais ao longo da disciplina, ao tempo que nos aponta de que forma e em qual ordem esses conteúdos estarão divididos e apresentados ao longo das semanas. Além disso, esse Programa nos possibilitou observar a abordagem metodológica empregada pelo professor-formador F, que apresentou a disciplina a partir de uma

abordagem temática, seguindo a proposta geral da ementa da disciplina de apresentar e discutir a Filosofia a partir de um conjunto de campos/áreas que servissem para, ao mesmo tempo, definir e caracterizar a Filosofia e correlacioná-la com a Biologia, a partir da realidade e das contribuições entre as mesmas.

Apesar de todas essas informações que o Plano e o Programa da Disciplina nos trazem, sentimos falta, contudo, de uma descrição do processo avaliativo, de modo a termos as informações iniciais que pudessem nos guiar no processo de desenvolvimento do rol de avaliações e da forma como seriam acompanhadas a progressão da turma no sentido de absorção, compreensão e domínio dos conteúdos, além de nos informar previamente as ferramentas avaliativas a serem utilizadas e o papel de cada uma no desenvolvimento do processo avaliativo.

Fora a ausência de informações sobre o processo avaliativo que averiguamos na análise do plano e do programa da disciplina, a organização e o detalhamento de informações sobre a página da disciplina no AVA que esses dois documentos previamente nos forneceram nos deixaram bastante satisfeitos, pois orientam e apresentam de forma clara, direta e efetiva o que o docente propõe e pretende apresentar à turma. Concluída nossa análise sobre o Plano de disciplina, passemos a exposição de nossas impressões sobre os conteúdos e materiais didáticos.

Como informamos, os conteúdos abordados foram exatamente os postulados pelo PPC, a saber:

Caracterização geral da filosofia, considerando aspectos históricos e temáticos; Problemas e correntes da Teoria do Conhecimento, da Filosofia da Ciência e da Epistemologia; Estudo das interfaces entre Filosofia e Biologia: questões de método, evolucionismo e filosofia, biologia evolutiva e ética (IFAL, 2012, p. 50).

Esses conteúdos foram dispostos da seguinte forma: 1ª semana, Caracterização Geral da Filosofia; 2ª semana, Teoria do Conhecimento; 3ª semana, Filosofia da Ciência e Epistemologia; e 4ª semana, Interfaces entre Filosofia e Biologia. De modo que em cada uma encontramos os conceitos e elementos básicos, principais pensadores e teorias associados ao conteúdo e as relações entre esses conteúdos e a realidade atual e o desenvolvimento da Filosofia e das Ciências, em especial ao da Biologia.

Para apresentar esses conteúdos, o material didático apresentado foram textos, extraídos das obras de referência e vídeos, indicados ou produzidos pelo

professor-formador, que serviram para embasamento dos conteúdos e para fomentar o exercício filosófico da dúvida, no sentido da apreensão e compreensão dos mesmos.

Nos vídeos, em especial, verificamos a preocupação do docente F em deixar o conteúdo da forma mais acessível, clara e profunda para os estudantes, tendo o cuidado de não exagerar nas explicações ou de se ater demais a um ponto, ou seja, os vídeos trazem, na nossa visão, a clareza necessária para que o aluno apreenda o conteúdo, sem entregar aos estudantes as chaves dos conceitos e elementos básicos, permitindo assim que o estudante possa captar de forma própria os conceitos e adequá-los às suas necessidades e realidade, não engessando ao que o professor disse ou ao que o texto informa. Condição que difere em muito do que encontramos em outras turmas por nós analisadas e expostas.

Sobre o processo avaliativo, consistiu de apenas uma avaliação semanal, através de uma ferramenta ora interativa-colaborativa ora individual, que em geral, servia para acompanhar a apreensão, compreensão e domínio dos estudantes frente aos conteúdos apresentados ao longo da semana, além, é claro da atribuição da nota. Em geral, essa avaliação foi conduzida com o uso das ferramentas: fórum e questionário. No entanto, nas semanas em que a avaliação, para obtenção da nota, foi atribuída através do questionário, houve o uso da ferramenta fórum com objetivo de fomentar o diálogo e a dissolução de dúvidas e questionamentos.

Em geral, essa turma pode ser marcada como uma em que os conceitos de interação e colaboração foram bem desenvolvidos, o que facilitou o desenvolvimento do método filosófico de ensino e aprendizagem, uma vez que pudemos atestar uma expressiva participação da turma nos fóruns, mesmo aqueles em que não houve atribuição de notas, debatendo e discutindo o conteúdo e produções. Outro detalhe que nos chamou atenção é que diferente dos fóruns que analisamos em outras turmas, nos fóruns da Turma F.i não havia a obrigatoriedade da postagem de um texto individual de cada aluno, neles o que era obrigatório era a postagem de questionamentos e dúvidas relativas aos conteúdos que fomentassem a discussão e a construção coletiva de conceitos, definições, explicações e compreensões sobre o problema/tema proposto.

Esse processo resultou numa boa participação dos estudantes, ao tempo que verificamos que a turma teve um desempenho acima da média de outras turmas

do mesmo curso, justificável pela boa escolha dos conteúdos, além dessa concepção de avaliação que fomentou um aumento da participação, da interação e colaboração entre os estudantes e dos estudantes para com a equipe de condução da disciplina junto à turma.

Em suma, ousamos afirmar que, em conjunto com as turmas de Bases Histórico-Filosóficas da Educação do curso de Letras, conduzidas pelo docente D e a de Filosofia da turma de Maragogi 2012.1 desse mesmo curso de licenciatura em Ciências Biológicas, foi uma das que mais atendeu as necessidades que o curso propõe para justificar a presença da Filosofia, bem como de seu ensino, uma vez que tal página de disciplina no AVA conseguiu deixar claro o papel e a importância da Filosofia para formação em Ciências Biológicas a partir de sua correlação com a realidade e com os conceitos, elementos, teorias, problemas e pensadores importantes e fundamentais para o desenvolvimento da Biologia.

Encerrada a exposição geral acerca do AVA e das páginas de disciplinas nele desenvolvidas, que tratam de apresentar e explicar o papel e a importância da Filosofia e seu ensino nos cursos Superiores, modalidade a Distância do Ifal, assim como nos apresentam as diversas formas como as disciplinas associadas ao ensino de Filosofia vem sendo conduzidas e apresentadas, desde a implantação desses cursos até o ano de 2014, passaremos para uma rápida explanação dos problemas locais que foram mais recorrentes e se destacam, que no nosso entendimento promoveram uma avaliação insuficiente de grande parte das páginas de disciplinas no AVA analisadas e expostas ao longo desta seção.

6.5 Desafios locais para o ensino de Filosofia na EaD: questões de formação, cultura e da práxis filosófica

Neste ponto de nosso trabalho gostaríamos de expor o que achamos por bem chamar de desafios locais para o ensino de Filosofia, que nada mais são do que os problemas que encontramos ao longo de nossa análise do AVA e dos documentos que subsidiaram tais ambientes.

Identificamos esses desafios como questões de formação docente: ligadas à formação básica do professor para a disciplina de Filosofia e suas variantes, tanto no aspecto de conhecimento do universo da Filosofia quanto ao conhecimento didático

e pedagógico do docente; às situações de formação continuada; e ao de formação para atuar com a EaD.

Sobre a cultura, são os pontos que envolvem as situações socioeconômicas das turmas em decorrência da localidade dos polos onde estão instaladas; as questões que envolvem a relação entre turma-docente; e a perspectiva que as diferentes formações culturais levam para o âmbito da atividade de ensino e aprendizagem, ou seja, como a formação cultural de cada indivíduo corrobora ou não com o desenvolvimento da disciplina, no universo de sua concepção, de sua organização, estruturação, desenvolvimento e resultados.

E por fim, sobre a práxis filosófica de cada docente, ou seja, que forma cada docente abordou o universo da Filosofia e seu ensino, as impressões teóricas e ideológicas que transparecem em sua organização de conteúdos, a partir dos materiais didáticos e atividades propostas ao longo do AVA e a relação que esses professores demonstraram com o método filosófico, básico, de ensino e aprendizagem de Filosofia a partir da estimulação de práticas colaborativas e interativas ao longo das atividades e dos ambientes por eles propostos.

Assim, começando nosso itinerário de exposição, partamos das impressões que constatamos no bojo da formação dos docentes para o ensino da disciplina de Filosofia. Ao analisarmos o perfil curricular dos docentes envolvidos no ensino da disciplina de Filosofia e suas variantes identificamos logo de cara um equilíbrio nas formações básicas, ou seja, encontramos uma distribuição, de certa forma, proporcional dada o desenvolvimento dos cursos ao longo de sua criação até o ano de 2014, período de nossa análise.

Nesse intervalo, tivemos basicamente os mesmos seis docentes apresentados atuando nas disciplina de Filosofia e suas variantes. Lembrando que as formações que encontramos foram: um cientista social, dois historiadores e três filósofos. Além disso, tivemos a seguinte distribuição: entre os anos de 2007 e 2012, os professores que assumiram as disciplinas filosóficas foram um cientista social e dois historiadores; de 2012 até a presente data todas as disciplinas de Filosofia e suas variantes passaram a ser assumidas pelos graduados em Filosofia ou Educação.

Isso não quer dizer que os docentes das outras formações foram desligados dos cursos, o que averiguamos foi que houve uma reestruturação no âmbito do

Sistema UAB do Ifal, que passou a alocar as disciplinas de acordo com à formação básica de cada docente. Isso ocorreu, devido ao ingresso de mais docentes com formação em Filosofia no quadro de professores-formadores do Programa.

Essa ampliação supriu a carência que o Programa tinha na sua fase inicial, entre o período de 2007 e 2012, em que basicamente contava com os docentes efetivos do quadro do próprio Ifal, que haviam sido contratados para atuarem como professores de Filosofia, História e Sociologia, situação essa que era comum até o ano de 2010, momento em que o Instituto passa a fazer seleção de professores específicos para essas áreas.

Após a primeira reestruturação do quadro de colaboradores do Sistema UAB houve uma atenção da equipe de gestão do Sistema em alocar os docentes nas disciplinas de acordo com sua formação básica.

A partir de 2012 as disciplinas passaram a ser distribuídas da seguinte forma²¹: as disciplinas de Filosofia, dos cursos de licenciatura, e Filosofia e Ética, em Administração Pública, passaram a ser ministradas basicamente por graduados em Filosofia com pós-graduação, podendo tanto a ser de tipo *Lato* quanto *Stricto Sensu*; a disciplina de Fundamentos Sócio-Filosóficos, para o curso de tecnologia em Hotelaria, ficou a cargo dos docentes formados, basicamente, em Filosofia ou Sociologia, também detentores de pós-graduação; e a disciplina de Bases Histórico-Filosóficas da Educação passou a ser ministrada por egressos de Filosofia, História e de Pedagogia com pós-graduação em área da Educação.

Essa primeira situação da relação docente com a disciplina, a partir da formação do docente, motivou uma série de questões quanto à organização e estruturação da disciplina. Em muitos casos encontramos docentes com pouca ou nenhuma experiência com ensino de Filosofia, no caso dos seis professores que apresentamos apenas um não possuía experiência prévia com ensino de Filosofia.

²¹ Informações obtidas através de consulta à equipe de Gestão do Sistema UAB/Ifal, através do Diread/Ifal e nos dados contidos e apresentados nos Processos Seletivos de bolsistas para atuação em cursos a Distância como professor e tutor, para os cursos de: tecnologia em Hotelaria, de licenciatura em Letras – Português, licenciatura em Ciências Biológicas e bacharelado em Administração Pública, conforme o Edital n. 02/2012/PROEN/DEPEAD/UAB, publicado no D.O.U., de 20 de mar. de 2012, seção 3, p. 41-42, e, o Edital n. 03/2012/PROEN/DEPEAD/UAB, publicado no D.O.U., de 4 de out. 2012, seção 3, p. 47-48, e os Resultados Finais desses mesmos Processos Seletivos, divulgados pelo Ifal através de seu sítio digital. Disponíveis em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download/arquivo/2012>>. Acesso em: 20 fev. 2017

Desses três não possuíam experiência com ensino de Filosofia para a Educação superior, apresentando experiência apenas com ensino para a Educação Básica ou em cursos pré-vestibulares.

Essa situação se refletiu de modo que encontramos até em algumas das turmas de 2012 um perfil didático-pedagógico de abordagem e ensino de Filosofia muito próximo ao modelo adotado no Ensino Médio da Educação Básica, ou seja, com conteúdos e materiais didáticos muito mais expositivos, organizados sob a ótica da História da Filosofia, atividades, em geral, mais objetivas e de ordem mais para fixação de conteúdo do que para a argumentação e crítica.

Outro problema, nesse sentido, que encontramos da falta de prática didática para com a Educação Superior, na maioria dos docentes analisados, é que grande parte das páginas de disciplinas no AVA não seguem as ementas estabelecidas pelos PPC.

Constatamos que em muitas das páginas de disciplinas no AVA não há correlações plenas entre conteúdos propostos pelas sínteses das disciplinas com o que de fato está posto no AVA, ocorre sim um mínimo de referência, uma vez que a maioria das ementas propõe como conteúdo a apresentação da definição, elementos e origens da Filosofia em conjunto com a organização e distribuição histórica da Filosofia como conteúdos que devem ser abordados, mas como parte dos conteúdos e não como os únicos ou principais conteúdos.

Esse tipo de situação passa a ideia de que a maioria dos docentes não tem preparo didático-pedagógico adequado para assumir ou conduzir uma disciplina em nível de ensino para a Educação Superior. No entanto, boa parte dos docentes escalados para as disciplinas filosóficas não é da área da Filosofia ou nunca atuaram na Educação Superior, além de seguirem costumes que muitas vezes estão enraizados em suas práticas acadêmicas anteriores à atuação na Educação Superior ou mesmo nos Institutos Federais.

Quanto ao ponto da formação continuada destacamos, a nosso ver, a formação ofertada pelo Ifal para atuação no âmbito da EaD como básica e limitada. Isso se reflete na subutilização ou utilização equivocada do AVA *Moodle* pela maioria dos docentes analisados. Um exemplo de como são limitadas as ações e subutilizado o AVA *Moodle* é quando constatamos o uso da ferramenta “fórum” mais como um repositório de textos do que um ambiente de debate. Dos seis docentes

que atuaram nas disciplinas filosóficas, quatro utilizaram a ferramenta “fórum” solicitando a postagem de um texto por todos os alunos, que na teoria, seria o motivador e conector dos debates e diálogos que ocorressem na atividade acerca dos conteúdos integralmente ou em partes.

Em geral, os docentes chegaram a atribuir até 80% da nota a postagem do texto, ficando apenas 20% para a interação, diálogo e debate. Houve por parte das equipes de condução das disciplinas, várias tentativas de intervir e estimular o debate, contudo, essas se mostraram por diversas vezes frustradas e incapazes de atingir o objetivo colaborativo e interativo da atividade.

Essa ineficácia no uso do AVA *Moodle* e suas ferramentas também se mostravam na definição do material didático. Exemplificando, é possível a criação e utilização de videoaulas autorais, com o apoio da equipe técnica do Sistema UAB do Ifal, contudo, observou-se que, em geral, os vídeos remetiam a apresentações de animações, vídeos ou palestras sem que houvessem por parte dos docentes uma preparação dos estudantes para o que eles iriam assistir ou da importância daquele material para o desenvolvimento da disciplina naquela semana.

Esse tipo de atuação, que a maioria dos docentes apresentou reflete a falta de formação continuada. Entendemos que existe uma obrigação tanto por parte do Ifal, em fornecer uma formação básica e inicial quanto à do professor de fazer essa formação, uma vez que se propõe a atuar no universo da EaD. Contudo, nesse ponto, acreditamos que ocorra uma omissão conjunta por parte da IES, no intuito de fomentar e ofertar uma formação continuada do docente para que esse seja capacitado para atuar da melhor maneira frente ao AVA e de forma mais adequada a sua formação e/ou disciplina atuante e por parte dos docentes atuantes no Sistema UAB, em buscar sua formação e cobrar da Instituição os cursos que o capacitem a atuar com melhor aproveitamento e de forma mais profunda no âmbito da EaD e do que a IES esperam do mesmos em seus cursos.

Essas intervenções sobre didática e formação para a EaD servem também para embasar o debate quanto a preparação para à Educação Superior. O que observamos quanto atuação da maior parte dos envolvidos é um despreparo sobre como funciona a Educação Superior. Notamos que um 1/3 dos docentes encaram a Educação Superior como uma continuação da Educação Básica, no sentido da

metodologia de ensino, ou seja, aplicaram nas turmas de Educação Superior a mesma conduta e critérios que aplicariam nas turmas de nível Médio, por exemplo.

Em outras situações, pudemos observar que mesmos docentes com experiência com Educação Superior também apresentaram desconhecimento de metodologias de ensino próprias da Educação Superior ou pior, a tentativa de aplicar hábitos negativos da Educação Presencial no âmbito da EaD.

Hábitos como: a sobrecarga de conteúdos para um único e curto período de atividades; a ausência ou pouca intervenção nas produções e atividades semanais, como se a presença tivesse que ocorrer apenas no momento da avaliação; não deixar claro os objetivos e os conceitos básicos dos conteúdos para que os estudantes possam conduzir seus estudos ao longo de cada semana; não explicitação do método de ensino e aprendizagem necessário ou utilizado ao longo da disciplina.

Essa conduta nos leva a pensar que os mesmos acreditam estar ensinando a futuros especialistas de suas áreas e não que suas formações podem atuar em outras formações ou áreas do conhecimento.

Estas situações nos levam a refletir sobre o tipo de formação e preparação para atuação no Ensino Superior que vem sendo feito ao longo dos cursos de pós-graduação. O que observamos, de forma geral, é que além de estarem pouco capacitados para atuarem na EaD, muitos dos docentes que atuaram nas turmas de nível Superior chegam sem uma preparação de como atuar na Educação Superior de forma adequada e satisfatória.

Mesmo sendo alguns mestres, outros especialistas, e de termos encontrado em nosso estudo um doutor, o que em geral encontramos são docentes que sabem ensinar sobre a disciplina ou área em que se formaram, tanto na graduação como na pós, ou de forma geral e expositiva, como se faz no Ensino Médio, ou de modo específico e com pouca intervenção nos conceitos e objetivos básicos da mesma que se trabalharia em uma formação Superior condizente com a formação do docente. No entanto, quando se trata de aplicar a sua formação e áreas de conhecimento, em prol de outras formações, esses docentes não conseguem atingir a satisfação e condições necessárias.

Essa situação que é tão comum em cursos Presenciais foi muito presente nos EaD. Encontramos na maior parte das páginas de disciplinas no AVA pouca ou

nenhuma indicação ou correlação do conteúdo e da disciplina com curso de graduação ao qual ela está associada. O que visualizamos na grande maioria foram disciplinas com abordagem da Filosofia, da Sociologia e da Educação ou de forma generalista ou como se fossem direcionadas para estudantes dessas áreas. A grande preocupação geral da maioria dos docentes foi apresentar a Filosofia e essas outras ciências numa ordem geral, sem uma efetiva preocupação com a relação entre essas ciências e as formações associadas.

Essa situação ocorreu mesmo havendo evidências, na maior parte das páginas de disciplinas no AVA que estudamos, de que foi possível com o conteúdo e o processo avaliativo, postulados naqueles espaços, apresentar e explicitar o papel e a importância da Filosofia e de seu ensino para o desenvolvimento das formações acadêmicas e profissionais ofertadas nos cursos e para atendimento das prerrogativas legais de suas orientações. Contudo, não podemos deixar de pontuar essa questão com certo destaque visto à recorrência de tal fato, tanto na Educação Superior Presencial quanto na modalidade a Distância.

No segundo contexto dos desafios locais, temos a questão cultural como elemento que nos lança uma gama de desafios, tanto em nível de docentes quanto em relação aos estudantes. Expondo o fator cultural relativo aos estudantes, encontramos duas situações que corroboram para os problemas que encontramos ao longo da disciplina, especialmente em questão à interação no ambiente.

No primeiro instante, um dos grandes problemas foi à grande evasão que encontramos em todos os cursos. Diretamente, conseguimos constatar a seguinte situação: quanto mais pobre o município, maior o índice de abandono dos estudantes. Ao compararmos os cursos dos diferentes polos, conseguimos averiguar, por exemplo, que o polo de São José da Laje foi o que apresentou maior evasão dos estudantes ao longo das semanas de atividades das disciplinas nos cursos de bacharelado em Administração Pública e de licenciatura em Letras em relação aos municípios de Maragogi e Santana de Ipanema.

Essa situação socioeconômica que afeta os cursos Superiores EaD do Ifal é a mesma que atinge à Educação Básica nos municípios alagoanos em relação ao número de estudantes que ingressam e concluem o Ensino Médio dentro da faixa etária adequada. Em geral, constata-se que um quantitativo elevado dos que evadem da Educação Superior apresentam o mesmo histórico de evasão quando

comparados ao Ensino Médio da Educação Básica. Essa situação é praticamente uma constante cultural em quase todos os municípios alagoanos, incluso nessa situação a capital também.

Constatamos, por exemplo, que em uma das turmas do curso de Letras, a evasão foi de pouco mais de 40% da turma: de 43 inscritos, 18 desistiram ou não participaram das atividades *online*.

Verificamos também, junto à coordenação do Sistema UAB, que acompanha através dos tutores de polo a frequência dos estudantes, tanto nos momentos Presenciais quanto nos Virtuais, que as principais alegações, na maior parte das turmas de todos os cursos, para as ausências virtuais e desistências nas disciplinas são: em primeiro lugar, a situação financeira familiar, que em geral obriga o aluno a colocar sua formação em segundo plano; seguida de perto por dificuldades de acesso à internet, a partir de suas residências, para participação das atividades postadas no AVA; dificuldades de acesso aos polos, que em geral, se dá por transportes cedidos pelas prefeituras municipais nos casos dos estudantes oriundos de municípios circunvizinhos e, na ausência ou negação desses transportes por parte das prefeituras, o acesso particular constante se torna inviável, quer seja pela dificuldade em obter transporte para ir e voltar nos dias das atividades nos polos ou pelo valor cobrado para o deslocamento de uma cidade a outra; e ainda a impossibilidade de dispensa ou redução de carga horária no trabalho para poder participar das atividades, quer seja no polo como as virtuais.

Essas situações por vezes desestimulam os estudantes a participarem de forma mais ativa das atividades dos cursos, estimulando dessa forma a evasão das disciplinas ao longo das semanas de atividades e até mesmo a evasão do curso como um todo. Em alguns casos foi relatada a distância entre as equipes de condução das disciplinas com as turmas como motivo para evasão nas disciplinas, fato que não foi detectado nas disciplinas analisadas, visto que o não retorno ou não interação dos professores ou tutores para com as turmas é considerado abandono pedagógico por parte dos estudantes, dessa forma desestimulando-os a participarem e concluírem a disciplina junto com sua turma de origem.

O segundo fator que constatamos para baixa interação e colaboração no âmbito do AVA e, conseqüentemente, a alta evasão/desistência das disciplinas filosóficas, é a qualidade da formação básica desses estudantes. Como verificamos

ao longo de nossa pesquisa e frisamos em nossa produção, o método de ensino e aprendizagem em Filosofia denota de um processo baseado no tripé leitura-diálogo-escrita, que em geral, envolve a interação e colaboração entre os envolvidos no processo de apreensão, compreensão, construção e exposição dos conceitos, elementos e da realidade em que se constituem os temas e problemas analisados pelos indivíduos.

Nesse método, a leitura fornece a apreensão dos conceitos, elementos e da realidade básica dos problemas e temas. O diálogo ajuda na compreensão desses pontos e na construção coletiva de conceitos e definições que procurarão ser expostos e constituídos de modo individual através da escrita.

Em geral, a etapa do diálogo, como já tratado em outro momento, se dá por meio oral, o que na maioria das vezes ajuda o processo de leitura e escrita dos indivíduos. Esta oralidade comum da Filosofia está intrinsecamente ligada ao modo Presencial de formação Superior, no entanto, no universo da EaD ela é praticamente inexistente, sendo obrigatoriamente substituída pela escrita como elemento interlocutor.

Aqui chegamos ao ponto do problema que constatamos em grande parte dos estudantes, o fator escrita que, além de construir e expor os conceitos e a visão de mundo individual de cada sujeito servirá como meio para efetivação do diálogo. O problema é que grande parte dos estudantes apresenta dificuldades com a escrita, dificuldades visíveis e compreensíveis dadas às condições problemáticas e limitadas de formação que vivenciaram ao longo da Educação Fundamental.

Essa dificuldade em escrever, proveniente ainda na Educação Básica, torna-se a principal limitação para a concretização das ações de interação e colaboração no ambiente, uma vez que por motivos diversos, como vergonha ou medo de sofrer qualquer tipo de *bullying* por suas dificuldades de escrita, por exemplo, eles evitam participarem dos momentos de troca de ideias e debates nas atividades como fóruns e *chats*.

O problema de escrita apresenta uma dificuldade ainda maior com o fator leitura, uma vez que aponta uma série de dificuldades de apreensão, compreensão e interpretação de textos, que por sua vez provocam em dificuldades na apreensão, compreensão e exposição de suas ideias, conceitos e interpretações da realidade.

Essas dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes são como barreiras particulares, que de forma geral promovem a evasão e o afastamento dos estudantes de disciplinas em que tais ações são fortemente necessárias, como o caso das disciplinas de Filosofia e suas variantes, dados o medo, a vergonha e o receio que esses demonstram em suas produções.

Essa observação que fazemos acerca das dificuldades de leitura e de escrita para fins de construção e participação em diálogos foi constatada em produções de estudantes que independente de seus problemas chegaram a postar seus textos autorais nas atividades em que produção textual individual foi cobrada, seguida ou não de participação em debates ou diálogos.

Porém, nas atividades seguidas de ações de interação e colaboração não havia participação dos mesmos nos diálogos e comentários que se seguiram, ou seja, havia apenas a postagem do texto e nada mais. Quando tratava-se de produzir e expor comentários e críticas às produções dos colegas ou sobre os temas, problemas e conteúdos abordados ao longo da semana.

Enfim, sobre as questões culturais o que podemos constatar é que os problemas e desafios locais estão ligados à formação ainda na Educação Básica desses estudantes, associada a questões socioeconômicas não somente familiares e particulares, mas também do âmbito geográfico, uma vez que também depende de fatores como distância para acessar os polos ou dificuldades técnicas para acompanhar as atividades virtuais por problemas de acesso à internet, decorrente de dificuldades na localização do município frente as redes físicas ou não de acesso à internet.

Da perspectiva do docente, os desafios culturais encontram-se concentrados em como adequar os conteúdos e materiais didáticos à realidade dos cursos e das turmas, missão essa que averiguamos falha na grande parte das turmas, uma vez que observamos um hábito comum entre a maior parte dos docentes envolvidos no Sistema UAB pelo Ifal, que é a manutenção da cultura de trabalho presencial no âmbito da EaD, seja na forma de conduzir sua disciplina, tipo fazendo contato com os estudantes apenas quando esses solicitam ou na manutenção das páginas de disciplinas no AVA tais quais como foram criadas, ou seja, os mesmos conteúdos, método de trabalho, materiais didáticos e processo avaliativo, ainda que não seja o mais adequado a uma determinada turma ou situação.

Acreditamos que manter os conteúdos e a metodologia de ensino é necessário uma vez que o tempo que a disciplina dispõe é curto para sua execução, assim como os docentes também têm pouco tempo para atualizarem totalmente seus ambientes devido à sobrecarga de trabalho que muitos possuem. Contudo, é imprescindível atualizar as páginas de disciplinas no AVA, de modo a procurar atender às necessidades acadêmicas e culturais de cada turma. Dessa maneira, adequar os conteúdos, materiais didáticos e as avaliações aos níveis de desenvolvimento pedagógico de cada turma, é uma obrigação didática do docente.

No entanto, tal situação não ocorre na prática da maioria dos cursos. Esse hábito vem de uma cultura comum à situação de ensino Presencial, em que as dificuldades no desenvolvimento das disciplinas, em geral, procuram ser superadas pelos docentes nos momentos Presenciais com os estudantes. Momentos nos quais os estudantes podem dirimir suas dúvidas e o professor pode diagnosticar os problemas e dificuldades da turma, a fim de corrigir seu itinerário didático.

Essa mesma cultura, de só interagir com os estudantes quando procurado ou quando dos encontros presenciais é, ao nosso ver, um dos pontos de origem dos problemas locais no Ensino a Distância, visto que a manutenção de tal cultura presencial na EaD acaba por minar as possibilidades de desenvolvimento acadêmico da turma que dependem da interação e colaboração entre docentes e turmas, chegando a promover o afastamento de estudante em determinadas disciplinas por acreditar que os docentes não irão ajudá-lo, prejudicando, dessa forma, o andamento das turmas e dos cursos.

E por fim, passaremos às questões locais envolvendo a práxis filosófica de cada docente.

Em linhas gerais, observamos que a abordagem filosófica utilizada na maioria das páginas de disciplinas no AVA pelos docentes foi uma abordagem histórica com pouquíssimas incursões nos debates e estudos de campos/áreas ou temas da Filosofia. E a pouca incursão que se apresentava em campos/áreas ou temas filosóficos sempre recaiam sobre as questões, conceitos e pensadores clássicos que abordavam as discussões e problemas dos campos/áreas da Ética e da Teoria do Conhecimento.

Essa práxis, comum no Ensino Médio da Educação Básica, foi o fio condutor das disciplinas ministradas, em geral, pelos docentes B, C, D e E. Além disso,

podemos constatar que o processo de análise histórica ocorreu basicamente em cima de duas estruturas: uma, a partir da concepção crítica da relação entre racionalismo e empirismo, ou seja, da crítica à concepção de conhecimento e das relações e estruturas de (re)conhecimento da realidade que estas postulam ao longo da história do pensamento humano, como: a relação platonismo *versus* aristotelismo na antiguidade, ou fé *versus* razão na idade média, ou ainda, racionalismo e empirismo na modernidade, por exemplo.

E, a segunda abordagem a partir da proposta do materialismo histórico-dialético, fundamentado nas relações de classes e de como as formas de produção incentivam, promovem e interagem nos indivíduos, nas relações sociais e na produção e concepção de conhecimento. Essa abordagem foi de longe a mais utilizada no AVA, em especial nas páginas de disciplinas organizadas e estruturadas pelos docentes A, C e D, que são os docentes com formações afins da Filosofia, mas que não são filósofos, ou seja, que têm a perspectiva do que é Filosofia e do seu ensino nos modelos e limites de suas formações de origem ou das formações continuadas que cursaram.

Em contrapartida, nos ambientes estruturados pelos docentes A e F prevaleceu uma abordagem mais temática da Filosofia, no tocante à correlação entre a Filosofia e seu ensino para o atendimento dos cursos que analisamos. Sem dúvida, nesses ambientes, o processo ocorria sobre a análise de problemas e questões das áreas do curso, discutidas a partir do método filosófico de ensino e aprendizagem, além do debate sobre a produção, aplicação e domínio do conhecimento, a partir dos processos de pesquisa científica ou dos conhecimentos provenientes das experiências cotidianas dos indivíduos sobre uma dada realidade ou de um conjunto de temas e questões sociais e profissionais, próprios das discussões filosóficas das áreas da Teoria do Conhecimento e da Epistemologia.

Em conjunto, também se discutia, a partir das perspectivas éticas e morais, o comportamento e posturas sociais e profissionais dos indivíduos sobre a realidade que eles habitam e/ou atuam; a responsabilidade sobre o desenvolvimento e a busca de novos conhecimentos e técnicas profissionais que atinjam o meio social ou que atuem a partir de um dado ambiente ou sociedade; a concepção e a produção de pesquisas, no sentido de responder às questões, tipo: como, para e por que

desenvolvê-las? Quem serão os benefícios e beneficiários dos conhecimentos/produtos dessas pesquisas? Qual retorno social será produzido?

Apesar de abordagens distintas, pudemos constatar que na maioria das páginas de disciplinas no AVA havia uma preocupação em estabelecer processos de interação entre os estudantes, ou seja, havia a preocupação em estimular a prática do diálogo, assim atendendo as necessidades e obrigações que o método filosófico de ensino e aprendizagem estabelece para sua efetivação.

Contudo, apesar das tentativas, averiguamos que na maioria dos ambientes o desenvolvimento do tripé leitura-diálogo-escrita não se concretizou plenamente, demonstrando lacunas no desenvolvimento das disciplinas, detectáveis a partir da análise das atividades avaliativas e nas respostas aos retornos das equipes de condução das disciplinas sobre os trabalhos quando se pedia a melhoria ou a intervenção e colaboração maior das turmas nas atividades interativas/colaborativas como os fóruns ou *chats*.

Em suma, observamos que apesar do AVA atender aos elementos e condições básicos fixados nos marcos regulatórios nacionais e locais, os desafios são muitos no sentido de preparar e melhorar, tanto os docentes como o AVA onde se desenvolverão as disciplinas de Filosofia e suas variantes, a fim de fornecer um ensino de Filosofia que atenda plenamente os perfis de cada curso e que consiga delimitar claramente o papel e a importância da Filosofia e de seu ensino para os cursos Superiores de forma geral e assertiva.

Com a conclusão de nossa explanação sobre a disciplina de Filosofia e suas variantes a partir de seus ambientes virtuais de aprendizagem atrelados aos cursos de graduação superior na modalidade a Distância, ofertados através do Sistema UAB pelo Ifal, passaremos na seção a seguir a apresentar nossas considerações finais acerca desse estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa sessão buscamos resgatar um pouco do que expomos e analisamos ao longo da pesquisa. Além disso, retomamos aqui o objetivo de nosso trabalho, a fim de averiguar se nossos questionamentos e dúvidas foram respondidos e de que forma se deram essas respostas.

Com essas bases, apontamos possíveis soluções para os problemas que averiguamos ao longo de nossos estudos, buscando, com efeito, colaborar com o desenvolvimento da Filosofia e seu ensino na/para Educação Superior, especialmente, na modalidade a Distância, através de sugestões de como melhorar o desenvolvimento das disciplinas de Filosofia e suas variantes, a relação entre estudantes e docentes no universo digital, o uso das TIC como ferramentas e meios efetivos de formação social, profissional e humana e a formação dos docentes para a prática do ensino de Filosofia na Educação Superior, sobretudo em cursos de Formação Superior para não filósofos.

Posta essas informações gerais sobre o que abordamos neste momento de nossa produção, passemos para o primeiro ponto que é o resgate geral de nosso trabalho até o momento.

Iniciamos nossa produção com a ideia de encontrar respostas para nossas dúvidas básicas e iniciais, postuladas ainda na organização do projeto de pesquisa, que viabilizou nosso trabalho, que eram: 1- Porque é, aparentemente, tão difícil ensinar Filosofia e atender às expectativas dos cursos de graduação e dos alunos? 2- Quais seriam os grandes entraves para o desenvolvimento da disciplina Filosofia, quebrando assim os paradigmas existentes a ela, principalmente, no tocante à Educação a Distância? 3- O que pode ser feito para se qualificar e melhorar o processo de formação dos docentes para o ensino de Filosofia, no que compete à questão da Educação a Distância, especificamente, e para o desenvolvimento da compreensão dos discentes ao conteúdo e ao papel das disciplinas filosóficas para sua formação social, acadêmica e profissional futura?

Postuladas essas questões, iniciamos nossa pesquisa, assim como a exposição do nosso tema de trabalho, nos debruçando, na segunda seção, sobre a definição dos elementos técnicos da pesquisa, que foi apresentar e explicar o uso do método de pesquisa documental-bibliográfico associado à metodologia da análise de

conteúdos que utilizamos trabalhar os dados e informações que coletamos nas fontes de nosso estudo, ao tempo que identificamos e delimitamos os objetos, campos e elementos que estudamos e expomos em nosso texto.

Nesse ponto procuramos definir os conceitos de Filosofia e de ensino de Filosofia, assim como o que é, aborda e compõe a disciplina de Filosofia, em linhas gerais. Determinamos também o que são disciplinas filosóficas, que chamamos de variantes, o que entendemos e aplicamos como Educação a Distância e Educação Superior para nosso trabalho.

Apresentamos, nessa mesma seção, um pouco da estrutura e da história do Ifal e da sua participação no Sistema UAB, como nosso campo de pesquisa. Nesse espaço, definimos quais os cursos, as disciplinas e páginas de disciplinas no AVA que utilizamos como os objetos de pesquisa em nosso trabalho. Explicamos também o porquê da escolha desses elementos como objetos de nossa pesquisa. E por fim postulamos os referenciais teóricos e técnicos que embasaram nossos conceitos e definições de trabalho.

Passado esse primeiro momento, seguimos em nossa terceira seção, para a história dos elementos que compuseram esta pesquisa como se formaram e ocorre a relação entre eles, ou seja, através de um resgate histórico sobre a Filosofia e a Educação, por meio da História da Educação Superior, cuja prerrogativa sempre foi a de formar os indivíduos para uma atuação profissional e cidadã dentro de um determinado contexto social.

Da Educação a Distância, procuramos identificar e traçar como esses elementos se formaram e correlacionam ao longo da história até chegar ao nosso momento histórico, sobretudo o ocorrido em Alagoas em relação ao oferecimento e desenvolvimento das formações superiores através da Educação a Distância, oferecida por Instituições Federais de Educação Superior, com foco principal na realidade proposta e ofertada pelo Instituto Federal de Alagoas, entre o período de 2010 e 2014.

Dessa apresentação da história da relação entre a Filosofia e seu ensino, com a Educação Superior e a EaD, passamos para a exposição dos fundamentos teóricos e técnicos que embasaram nossos conceitos e definições, dividindo-os na duas seções subsequentes.

Na terceira seção abordamos os fundamentos teóricos dos conceitos e definições. Buscamos em pensadores e estudiosos das áreas da Educação, em específico da Educação Superior e da EaD, e, da Filosofia e seu ensino no Brasil, como: Demerval Saviani, Marcos Antônio Lorieri, Rodrigo Gellamo, Moore & Kearsley, Pierre Levy, por exemplo, suas visões sobre o processo e a importância de formação docente para atuação na Educação Superior e na EaD, a partir disso definimos e conceituamos, a nosso modo, o que é o Ensino Superior e Educação a Distância, como se desenvolvem na realidade brasileira, especialmente, do estado de Alagoas.

Procuramos concomitantemente encontrar as definições de Filosofia e sua atuação junto a outras áreas da Educação Superior do Brasil, e, como ela se relaciona com o universo da EaD, em especial, nessas últimas três décadas. Levantamos os problemas e questionamentos sugeridos pelos referenciais adotados sobre o desenvolvimento da Filosofia e seu ensino, sobre a formação e estruturação da Educação Superior e da EaD no Brasil, a fim de nos orientar e preparar para as situações e problemas que poderíamos encontrar ao longo de nossa pesquisa.

Da mesma forma que identificamos as propostas de soluções para esses problemas como uma fonte para elaboração e corroboração de nossas ideias de solução para os problemas locais que encontramos ao longo do estudo e análise dos dados e informações que coletamos e trabalhamos.

Após essas ações passamos aos referenciais técnicos, e, por que não dizer, primeiros elementos de nossa análise que fundamentam e explicam nossos objetos de estudo.

Então, na quinta seção, apresentamos nossos estudos sobre os marcos legais nacionais que estabelecem a presença da Filosofia e de seu ensino na Educação Superior. Portanto, procuramos estudar o que aponta a Constituição Brasileira sobre a Educação e a presença da Filosofia na formação humana e social dos cidadãos, passando em seguida para a LDBEN, nos atendo, em especial, à relação Filosofia e Educação que está intrínseca em diversos artigos da LDB, sobretudo nos que versam sobre a Educação Superior e formação cidadã, acadêmica e profissional no Brasil e DCN para os cursos de graduação superiores de bacharelado em Administração Pública, de tecnologia em Hotelaria, e de licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras.

Conseguimos através desses documentos, identificar e delimitar o papel e a importância da Filosofia e de seu ensino nos diversos âmbitos da Educação brasileira. Avaliamos também a obrigatoriedade, a proposta de abordagem, o encaixe de área e a relação dela para as formações pontuadas, a profundidade de conteúdos e discussões que a Filosofia apresenta nas estruturas da Educação no Brasil e nas dos cursos estudados e por fim, como ela deve se articular nas formações dos indivíduos formados aqui no Brasil.

Esses pontos colaboraram na análise, avaliação e estudo dos PPC de bacharelado em Administração Pública, de tecnologia em Hotelaria e de licenciatura em Ciências Biológicas e em Letras/Português ofertados pelo Ifal na modalidade EaD, a partir do Sistema UAB, que foram expostos durante a sexta seção de nosso trabalho.

Com as orientações dos marcos nacionais procuramos identificar: onde e como a Filosofia se encaixava nos diferentes PPC; se era posto de forma clara nesses documentos sua importância e papel nas formações em questão; a obrigatoriedade ou não de seu ensino, verificando se ela estava posta como uma disciplina de conteúdos puramente filosóficos ou se era uma disciplina variante, ou seja que possui em seu bojo, conteúdos de Filosofia e de outras disciplinas atuando ao mesmo tempo; suas cargas horárias, posicionamentos nos ordenamentos curriculares dos cursos e seus períodos de duração e distribuição de tempo no curso; e a situação das fontes e referências indicadas para o desenvolvimento das disciplinas.

Desse ponto, ainda na mesma seção seis, realizamos rápidas apresentações sobre os polos e professores que atuaram nas disciplinas, a fim de verificar as influências desses agentes na constituição e desenvolvimento do AVA e junto às turmas.

Após fazermos essas apresentações, procuramos expor as análises das disciplinas a partir de dois elementos: 1- Planos das Disciplinas, procurando identificar a proposta de conteúdos, metodologias de trabalho, os processos de avaliação e as referências propostas pelos professores, articulando-as e correlacionando-as ao apresentado nos PPC; 2- E do AVA, através das páginas das disciplinas, verificando se os conteúdos, materiais didáticos, ferramentas de avaliação, de interação e colaboração estão de acordo com as propostas dos Planos

de Disciplinas e se atendem às necessidades dos cursos quanto ao papel e a importância da Filosofia para o desenvolvimento do próprio curso e para as formações social, acadêmica, profissional e humana dos egressos desses cursos, frente às realidades e meios onde suas atuações profissionais e sociais se farão necessárias.

Com essa exposição atingimos o nosso primeiro propósito que é revisitar nossa caminhada até o momento. Podemos agora apresentar os resultados de nossas análises e estudos para considerar se os objetivos que postulamos foram atingidos, de que forma e em que grau isso ocorreu.

Ora, as questões que inicialmente apresentamos, de certa forma, foram respondidas ao longo de nossa jornada. A partir do momento em que traçamos a linhagem histórica da relação entre a Filosofia, o Ensino Superior e a EaD, conseguimos perceber as dificuldades que poderiam se apresentar no desenvolvimento de nossa pesquisa e análise sobre a temática que abordamos em todo nosso trabalho.

Conseguimos identificar diversos elementos que dificultam o processo de formação acadêmica e social através da Educação Superior e da EaD, sobretudo quando envolve a Filosofia e seu ensino. Detectamos, por exemplo, que há uma necessidade muito grande, por um elevado número de estudantes, da presença do docente para que o processo de formação ocorra, essa situação está ligada ao modelo de Educação tradicional que persiste no Brasil, como apontam, por exemplo, Saviani (2009), Lorieri (2010), e Gelamo (2009).

Outro ponto abordado nos textos de Levy (1999; 2004), Mercado (2007b), Moore e Kearsley (2007), Velanga, Colares e Santos (2014) e outros que apontamos ao longo deste estudo, é a falta de costume com as TIC na função de instrumentos educacionais. Não há, por hábito cultural, no Brasil a estimulação dos estudantes para o uso das TIC como meios para realização da aprendizagem pessoal. Em geral, essa falta de hábito se dá pelas dificuldades que muitos estudantes têm de acesso à rede mundial de computadores.

Quando afirmamos isso, levamos em consideração que muitos jovens e adultos utilizam ferramentas como o celular, por exemplo, para acessar a internet, a fim de navegar em redes sociais ou coletar informações cotidianas. Contudo, não ocorre uma preocupação do mesmo de utilizar esse tipo de instrumento como fonte

de estudos e pesquisas acadêmicas. Além dessa falta particular das pessoas nas escolas, não se tem por hábito ou constituição curricular, o ensino sobre o uso das TIC como ferramentas de pesquisa.

Assim, quando o estudante chega aos cursos de Educação Superior, acima de tudo nos que são EaD, encontram graves dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas para pesquisar, estudar e aprender de forma particular.

Associado a isso há também a crença cultural de que a Educação a Distância é um processo de ensino e aprendizagem mais simples e fácil do que a Presencial. Confiantes nessa falácia, muitos estudantes procuram adentrar ao universo da EaD, mas quando efetivamente começam a estudar por essa modalidade, encontram graves dificuldades em se aclimatar ao modelo a Distância, aumentando assim os problemas de retenção e evasão nos cursos superiores EaD, como apontam os estudiosos que fundamentam nosso trabalho e as informações colhidas junto à coordenação do Sistema UAB sobre evasão nos cursos.

Especificamente sobre o ensino de Filosofia para a Educação Superior através da EaD, enquanto disciplina, conseguimos constatar o que aponta Gelamo (2009), Lorieri (2010) e outros pensadores que trabalhamos ao longo da seção quatro: que o processo de ensino de Filosofia encontra-se estagnado na dicotomia entre ensinar Filosofia por um viés histórico ou por um caminho temático. Não há um consenso ou pelo menos uma preocupação aparente em definir os caminhos pelos quais a Filosofia deva se estabelecer e trabalhar no âmbito da Educação Superior, especialmente.

Encontramos ainda o problema do despreparo para atuar com o ensino de Filosofia, tanto na Educação Superior como na EaD. Chama a atenção que o ensino de Filosofia, mesmo quando conduzido por filósofos formados, foi muito parecido com o desempenhado pelos docentes com formações afins, ou seja, não é uma singularidade de quem é formado em Filosofia, a dificuldade de trabalhar e ensiná-la na Educação Superior ou em cursos EaD.

Há uma dificuldade que vem desde a formação inicial dos professores. Primeiro em aprender a atuar com o ensino de sua formação através das TIC. Não vemos nos cursos Superiores de formação de licenciando, especialmente nos de Filosofia, uma preocupação geral em compor disciplinas que preparem o futuro docente para atuar como professor no universo da EaD. Existe uma continuidade

velada do modelo de ensino tradicional, centrado na figura do professor, que é passada na formação dos docentes. Além disso, ocorre também, veladamente, um repúdio, tanto pela utilização como para formação para o uso da EaD por uma parte razoável dos professores universitários do Brasil, como apontam Mercado (2007a; 2007b) e Pesce (2007), por exemplo.

Esse modelo tradicional não pode ser agregado ao que se propõe para Educação a Distância, principalmente, no que compete ao ensino de Filosofia, pois essa centralização na figura do professor se põe como uma castração ao processo, tanto de interação quanto de colaboração, pilares tanto da EaD quanto do ensino de Filosofia.

Em conjunto, encontramos também nos docentes e objetos estudados, uma dificuldade de adequação e compreensão do porquê se ensina Filosofia em cursos superiores de formação de não filósofos. Essa situação aponta também para a falta de preparo nos cursos de pós-graduação em formar docentes para atuarem como tais em cursos de graduação, de um modo geral.

Em Lorieri (2010) e Gelamo (2009) encontramos a descrição desse mesmo tipo de problema que, em suma, se trata de? como ensinar Filosofia para não filósofos? Ou de que forma apresentar e explicar o papel, a importância e a correlação entre a Filosofia e outras ciências, de forma clara e sucinta através de seu ensino, por meio de disciplinas de Filosofia ou suas variantes?

Essas questões se reverterem na necessidade de se compreender dois pontos: primeiro, a constituição da formação de pós-graduação no Brasil, que em linhas gerais consiste em formar pesquisadores em áreas específicas e não propriamente preparar os pós-graduandos para trabalhar e ensinar na Educação Superior; segundo, que não há uma preocupação latente nos professores da Educação Superior de pensar ou adequar o ensino de sua formação à realidade do curso onde o mesmo deve atuar. Em outras palavras, uma boa parte dos docentes não se preocupa em preparar suas aulas, materiais e disciplinas de acordo com o público estudantil que acompanhará a disciplina, eles ministram e pensam a disciplina, geralmente, como se o público fosse o mesmo de sua formação inicial ou continuada.

De uma forma menos acentuada encontramos essas duas situações no estudo dos documentos e do AVA que tomamos por nossos objetos. Encontramos, por exemplo, ementas em PPC que apresentam sínteses dos conteúdos sem

explicitar a correlação entre eles e a formação preterida, com os mesmos sendo puramente filosóficos e tratados dessa maneira. Da mesma forma, encontramos várias páginas de disciplinas no AVA que simplesmente lançaram mão de conteúdos puramente filosóficos sem apresentar a correlação entre eles e a formação superior em questão e dessa forma, ocorre um ensino de Filosofia sem profundidade ou sem apontar como ocorrer a interação entre a Filosofia e os demais cursos superiores que estudamos.

Desses problemas que pontuamos, uma constante é comum a todas situações: em que a Educação no Brasil é deficitária e insuficiente para atender a demanda tanto dos estudantes, que a cada dia terminam a Educação Básica com inúmeras dificuldades de aprendizagem, especialmente, em habilidades e competências básicas, como leitura, interpretação e produção textual. Além de terminarem com tais dificuldades, avançam para a Educação Superior, quer Presencial quer a Distância, onde terão que suprir tais dificuldades, a fim de acompanhar e desenvolver as competências e habilidades que o perfil de egresso de cada curso superior propõe.

Dessa forma, encontramos um Ensino Superior que terá a função, não de somente formar profissionais, mas de compensar o *déficit* da Educação Básica. Com essa situação instalada teremos também uma Educação Superior deficitária, uma vez que se preocupa em recompor os estudantes, a fim de torná-los aptos para a experiência do Ensino Superior, prejudicando, em boa parte dos casos, a qualidade da formação.

Além desse *déficit* de formação, a outra semelhança é a falta de estruturas e investimentos comuns nas duas realidades. Quando comparamos uma escola pública e uma Ipes podemos observar, em geral, as dificuldades de infraestrutura e sucateamento de prédios e de patrimônio. Além de problemas com os recursos humanos, no sentido de insuficiência de pessoal para atender toda a rede, por exemplo.

Esse tipo de situação promove sérios problemas no desenvolvimento e manutenção dos cursos. A vista do que constatamos, na EaD ofertada através do Sistema UAB, esses problemas se potencializam, variando de região para região, inclusive dentro do mesmo espaço geográfico. Nas nossas análises e experiências no campo da EaD, através do Sistema UAB, pudemos verificar essas diferenças, ao

comparar, por exemplo, o desempenho e a participação de turmas de um mesmo curso, com os mesmos docentes, disciplinas e AVA identicamente estruturados e organizados, tendo como única diferença a localização dos polos.

Pudemos observar que em municípios onde a oferta e organização da Educação Básica é aparentemente melhor, o desempenho das turmas também se apresentam melhores do que em polos onde a oferta e a organização da Educação Básica são insuficientes para atender a demanda da população local. Outro ponto é a própria estrutura dos polos. Nesses municípios melhores organizados, os polos em geral também são mais estruturados e organizados, enquanto nos outros, os polos tendem a ser menos estruturados e capazes, em certas situações, de atender a demanda dos cursos.

Exemplificando nossa fala, temos as realidades dos polos de Maragogi e São José da Laje no tocante a oferta dos cursos de Administração Pública e Letras. Enquanto Maragogi apresentava a oferta dos cursos e a organização/administração do polo no mesmo espaço, cedido e mantido basicamente pela administração municipal, possibilitando a manutenção e salvaguarda de documentos, materiais didáticos e o atendimento em condições suficientes para o desenvolvimento das aulas dos cursos, não encontramos tal situação no polo de São José da Laje, que à época do período em que nos debruçamos, mantinha a base do polo em um ponto e a ocorrência das aulas em outros locais diferentes, que não possuíam estrutura suficiente para receber os cursos.

Esse tipo de discrepância entre os polos gerou o alto índice de evasão de estudantes no polo de São José da Laje, além de problemas que resultaram em suspensão de oferta de turmas dos cursos que haviam sido instalados à época, por exemplo.

Esses diversos problemas e situações que pontuamos se mostraram os grandes entraves para o desenvolvimento do ensino de Filosofia, enquanto disciplina e suas variantes, tanto a nível macro do processo de formação do curso, passando pelas estruturas particulares de cada disciplina filosófica até a condição e formação prévia de estudantes e docentes que vivem a realidade da oferta de Educação Superior através da modalidade a Distância, por meio do Sistema UAB, coordenado e ofertado pelo Ifal entre os anos de 2010 e 2014.

Agora, além de identificar e pontuar esses problemas, cabe-nos, como uma obrigação moral, apresentar algumas propostas para correção, ou no mínimo redução desses problemas e situações que encontramos.

Contudo, iremos nos deter apenas em soluções que atendam duas perspectivas: a com relação a formação do docente; e na que corresponde a estruturação, organização e gestão dos cursos superiores EaD ofertados pelo Ifal, através do Sistema UAB.

Não nos cabe aqui apresentar propostas de melhorias quanto à situação dos estudantes, dadas às dimensões desse debate e o espaço que dispomos, sendo necessário outro trabalho para discutirmos e analisarmos tais questões de um modo mais específico e pontual. No entanto, em nossa avaliação, a solução aos problemas dos estudantes está ligado e dependente das políticas públicas para Educação Básica no Brasil, desde o nível que compete às administrações municipais até a esfera da União.

Essas melhorias vão desde a recuperação e ampliação das redes públicas de Educação, passando por questões de currículo e avaliação da Educação Básica, até o estabelecimento de normas e incentivos que garantam a melhoria e ampliação dos recursos humanos para a Educação no Brasil, como a preparação para atuar desde a Educação Infantil até a formação superior em IES locais e estaduais.

O primeiro ponto que destacamos é a formação do docente para a atuação, tanto com o Ensino Superior quanto com a EaD, ressaltamos que nossas propostas levam em consideração não somente a formação para o ensino de Filosofia, mas que atendem a toda gama de formações para a Educação Superior, sobretudo as que se dedicam à formação inicial de professores.

Para esse ponto, conseguimos visualizar três caminhos: um de longo, outro de médio e o último de curto prazo. O de longo prazo, que é também o mais complexo, se trata de estabelecer nas DCN para Formação Inicial e Continuada em nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, de forma clara e direta, a presença obrigatória no currículo de todos os cursos de Formação de Professores de uma disciplina que prepare o professor para atuar no âmbito da EaD.

Nas atuais DCN de Formação de Professores, Resolução CNE/CP n.º 2, de 3 de julho de 2015, já se postula uma cobrança quanto a preparação para atuação dos

docentes no âmbito da EaD. No entanto, essa cobrança ocorre sem estabelecer a obrigatoriedade no currículo dessa dimensão de formação para a atuação dos professores. Ao propor e estabelecer esse tipo de formação, ainda nas graduações, potencializamos a possibilidade e a adesão de docentes para atuarem com cursos a Distância, garantindo também os conhecimentos básicos para a estruturação, organização e desenvolvimento de conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino melhor aplicada à realidade da EaD.

Nesse sentido, mesmo ainda não sendo obrigatório o estabelecimento de uma disciplina que prepare o docente em sua formação inicial para atuar no espaço da EaD, essa orientação que a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 traz, permite que se abra esse diálogo e condição a nível local, uma vez que ela passa essa responsabilidade para as IES quando a concepção de seus cursos superiores.

Ao passar para o nível local tal responsabilidade, verificamos, aqui, o estabelecimento compulsório de tal disciplina, buscando assim atender as demandas locais de docentes com formação e experiência nesse tipo de atuação e de expertise. Contudo, entendemos que tal determinação depende de um entendimento local dos cursos de formação de licenciados, de que vale a pena inserir a disciplina de modo a ter um diferencial na sua formação e possibilitar aumentar o leque de ações de seus egressos.

Entendemos que a determinação desse tipo de condição faz sentido em cursos cujo foco é a formação de docentes, então como atender a demanda em cursos de formação essencial técnica como os bacharelados e os Cursos Superiores de Tecnologia. Nesse ponto, postulamos outra solução de longo prazo, que seria o estabelecimento através das DCN para os cursos de pós-graduação, elementos que garantissem uma formação para atuação enquanto docente e não somente para formação de pesquisadores.

Entendemos que o papel primário das pós-graduações, em especial as de nível *stricto sensu*, é formação de pesquisadores, no entanto, ressaltamos que cabe ao pós-graduado atuar como docente em cursos de graduação superior, como estabelece o Artigo 66 da LDB. Contudo, a maioria não possui a formação necessária para atuar como docentes. Dessa forma, seria necessária uma mudança onde seriam incluídas na formação de pós-graduação *stricto sensu*, essencialmente nos cursos de mestrado acadêmico, duas disciplinas obrigatórias para atuação

desses pretensos docentes, que seriam: uma de Metodologia e Didática para o Ensino Superior e a outra Fundamentos e Metodologias para EaD.

Pensamos que o estabelecimento e obrigatoriedade de tais disciplinas ajudariam na formação e atuação desses profissionais, visto que esses conhecimentos garantiriam o mínimo de condições para os mesmos ofertarem, organizarem e estruturarem de forma mais adequada suas disciplinas e cursos na Educação Superior, quer na modalidade Presencial quanto à Distância.

A opção de médio prazo é a oferta periódica de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em formação para a docência no Ensino Superior ou de formação para EaD. Esses cursos viriam de modo complementar à formação inicial dos profissionais que pretendessem adentrar no espaço de atuação, tanto da Educação Superior quanto da EaD, como elemento obrigatório para comprovação de suas qualificações como docentes capacitados para atuarem nesses espaços.

Entendemos que tais propostas são condições que ultrapassam a autonomia da IES e os desejos dos docentes, no entanto, o fato de se dialogar e de provocar discussões sobre esses temas tornam essas soluções como viáveis, uma vez que haja o estímulo necessário. Um exemplo de tal estímulo, seria a cobrança e comprovação de tais formações no ato da contratação ou da seleção pública de docentes para atuarem nos espaços da Educação Superior e da EaD.

Além do mais, hoje em dia, o fato de um docente possuir uma pós-graduação *stricto sensu* não garante que o mesmo tem capacidade didática ou possui um domínio das metodologias de ensino necessárias para atuar no Ensino Superior. A grande prova disso é o elevado número de docentes que são rotulados por estudantes como um detentor de conhecimentos técnicos e específicos de suas áreas, mas como professor deixam a desejar, justamente por não possuírem uma boa didática e nem dominarem diferentes metodologias de ensino.

Dessa forma, alterar em parte o currículo das pós-graduações, especificamente nos cursos de mestrado, para inserir disciplinas que garantam a formação acadêmica mínima para docência ou exigir esse tipo de formação em processos de contratação ou de seleção pública se mostram como soluções definitivas aos problemas de despreparo ou limitação dos docentes.

Apresentamos as duas soluções que consideramos de longo e médio prazo. Nos resta apontar o quê acreditamos ser uma solução de curto prazo, e capaz de

ser atendida pelas IES que ofertam cursos superiores em formato EaD, que é a oferta regular de cursos de aperfeiçoamento para seus docentes com o intuito de garantir uma melhor qualidade de seus cursos e colaboradores.

Sabemos que, em geral, as IES que ofertam cursos Superiores através da modalidade EaD, promovem para seu corpo docente cursos de capacitação para utilizarem o sistema de gerenciamento de seus AVA, situação que ocorre inclusive nas Ipes que ofertam cursos através do Sistema UAB, como o Ifal por exemplo.

Esses cursos consistem em apresentar ao AVA, quais ferramentas ele possui, como configurá-lo e o que esperar do funcionamento do mesmo. Geralmente os cursos são realizados com um contato direto dos docentes com o sistema, contudo, o que é passado do ambiente é o mínimo para que se possa utilizá-lo e configurá-lo.

Além disso, são cursos curtos, com uma carga horária máxima de 60 ou 80 horas, que, como estamos afirmando, prepara os docentes para a operacionalização do AVA, contudo, não apresenta ou prepara os docentes para atuarem no espaço da EaD. Assim, propomos que, ao invés de um curso que ensine o docente a configurar e utilizar AVA, as IES ofertem um curso de aperfeiçoamento em formação para EaD.

Esse curso teria a carga horária mínima de 180 horas e se organizaria em três módulos: o primeiro abordaria os Fundamentos Legais da Educação Superior e da EaD, História da Educação Superior e da EaD no Brasil, Planejamento, Currículo e Avaliação na Educação Superior e na EaD e Políticas Públicas para Educação; o segundo módulo, trataria de questões e elementos técnicos da formação como Profissão Docente, Didática Geral, Didática para Educação Superior, Didática para EaD e Metodologias de Ensino Superior e EaD; e o terceiro trabalharia a práxis do processo com conteúdos sobre a Docência para o Ensino Superior e EaD e Prática em Sistema de Gerenciamento em AVA.

Tal curso poderia ser distribuído ao longo de quatro ou cinco meses alternando entre momentos Presenciais e a Distância, a fim de capacitar e qualificar os docentes para o exercício do ensino em nível de Educação Superior e EaD. Consideramos uma saída de curto prazo dada às baixas complicações para sua implementação e realização por parte de qualquer IES que se habilite a realizá-la, podendo inclusive ser ofertada como parte de um programa de formação continuada de docentes da instituição, no caso de IES que possuam esse tipo de programa instalado em suas estrutura e organização.

Com isso encerramos a primeira dimensão de nossas sugestões, entraremos em nosso último ponto que corresponde à estruturação, organização e gestão dos cursos superiores EaD ofertados pelo Ifal, através do Sistema UAB.

Nesse ponto, trataremos especificamente das questões que envolvem a Filosofia e seu ensino nos cursos de graduação que estudamos. Dados os problemas que encontramos, em especial, no âmbito da definição e organização das disciplinas de Filosofia e suas variantes, sugerimos que os PPC sejam revisitados no sentido de procurar adequar os conteúdos que serão abordados de acordo com a realidade de cada curso, a exemplo do que ocorre no PPC de licenciatura em Ciências Biológicas, que apresenta não somente um rol de conteúdos sobre a Filosofia como também de sua relação com a Biologia e de seu papel na formação cidadã, humana e profissional do seu egresso.

Outra sugestão é a disponibilização das ementas das disciplinas aos docentes procurando auxiliá-los na concepção de seus Planos de Disciplina e das páginas de disciplina no AVA. Ao tempo, que se faça uma verificação dessas páginas de disciplina no AVA procurando identificar e cobrar, caso não esteja disponível, os Planos de Disciplinas, uma vez que tal elemento ajuda a orientar os estudos dos estudantes, além de apresentar o rol de conteúdos a serem abordados, metodologia de ensino que será disposta na execução da disciplina, o processo e as ferramentas avaliativas que serão utilizados e os referenciais bibliográficos que fomentam a disciplina.

Em conjunto, será interessante a execução periódica de uma avaliação dos conteúdos, materiais didáticos, ferramentas avaliativas e referenciais bibliográficos postos no AVA, para verificar se estão de acordo ao proposto nos Planos e Ementas das disciplinas e se atendem ao papel e objetivos da disciplina no escopo do PPC. Além de cobrar uma presença maior *online* dos docentes, uma vez que a presença do docente estimula a participação e aproxima o estudante das rotinas do curso, reduzindo assim tanto a retenção quanto a evasão dos estudantes.

Assim, a realização das checagens e atualização periódica adequada do PPC e o estabelecimento dessas rotinas de gestão, atuação, verificação e avaliação da organização e estruturação das disciplinas e seus respectivo AVA ajudará, a nosso ver, a melhorar o desempenho dos cursos, pois garantirá um curso sempre atual e atrativo para os estudantes, além de provocar a necessidade de atualização

constante do professor, acabando com a acomodação, a tentativa falha e falsa de igualar a realidade de formação das diversas e diferentes turmas que verificamos a partir da postura de repetição das páginas de disciplina no AVA sem uma preocupação de adequação desses espaços às realidades das turmas e aos perfis dos estudantes.

Com esse ponto concluímos nossas considerações finais, tendo a certeza que esse nosso recorte é uma mínima parte da discussão e dos problemas que envolvem a Filosofia e a formação para seu ensino como disciplina em cursos superiores de formação de não filósofos através da EaD no Brasil, a partir da realidade da Educação em Alagoas, mas que nossa contribuição servirá para impulsionar outros trabalhos sobre a temática de ensino de Filosofia com relação à Educação e com a EaD, tanto de modo conjunto entre os três como particularmente entre cada um deles, sendo assim a ponta desse *iceberg* a ser descoberto.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei Estadual n.º 6.197, de 26 de setembro de 2000. Estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, 27 set. 2000 Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/legislacao-1/leis/2000/lei%206197_2000.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.
- AMADO, Casimiro M. M. **História da pedagogia e da educação**: guia para acompanhamento das aulas. Universidade de Évora. Évora. 2007. Disponível em: <<http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guiao%20-%20tudo.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.
- AZEVEDO, Solange C.; QUELHAS, Osvaldo L. G. Uma visão panorâmica da educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 31, Ano 32, n. 163/166, p. 13-14, 1972-2004.
- BARROS, Daniela M. V. Formação de professores para educação a distância: elementos na construção de uma didática digital. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 31, Ano 32, n. 163/166, p. 55-62, 1972-2004.
- BORBA, Marcelo C.; MALHEIROS, Ana P. S.; ZULATTO, Rúbia B. A. **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- _____. Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 nov. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.
- _____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.
- _____. Decreto n.º 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Decreto n.º 7.022, de 2 de dezembro de 2009. Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 3 dez. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D7022.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 out. 2011. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7589-26-outubro-2011-611701-publicacaooriginal-134063-pe.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Lei Federal n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Lei Federal n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11273-6-fevereiro-2006-540874-publicacaooriginal-42340-pl.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/busca/?o=relevance&v=legislacao&colecão=S&conteudolegim=&numero=13.005&ano=2014>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta com mais clareza a introdução de disciplinas no modo Semipresencial em até 20% da carga horária dos cursos de graduação reconhecidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília, DF, 2006, 178 p. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/cec/files/2013/06/catalogo_superior.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. 2. ed. Brasília, DF, 2010, 143 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. 3. ed. Brasília, DF, 2016, 193 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica: histórico**. [2009?]. Disponível em: <<http://centenariorede.mec.gov.br/index.php/historico>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Surgimento das escolas técnicas**. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 7, de 1º de outubro de 2013. Recurso contra o Parecer CNE/CES n.º 266/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração Pública, bacharelado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 23, de 3 de fevereiro de 2005. Retificação da Resolução CNE/CES n.º 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jun. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 83, de 29 de março de 2007. Consulta sobre a estruturação do curso de licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acessado em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 134, de 4 de junho de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 set. 2003. [Republicado no Diário Oficial da União de 9 set. 2003]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 266, de 10 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 277, de 7 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jun. 2007. [Republicado no D.O.U de 11 jun.2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 436, de 2 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 1.301, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 dez. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 7, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. CES. Resolução n.º 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 1, de 13 de janeiro de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-Diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 27, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 28, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 29, de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. [Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de mar. 2002] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CATRIB, Ana M. F. **Educação superior**: formação de professores x demanda de educação básica. Brasília, DF: INEP, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da profissão**. s.n.t. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

CONTALDO, Silvia M.; RODRIGUES, Sérgio M.; MAFRA, Rafael S. Este trem me faz pensar: relato de uma experiência do PIBID/Filosofia da PUC Minas. In: MATOS, Junot C.; COSTA, Marcos R. N. (Org.). **Ensino de Filosofia**: questões fundamentais. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014, p. 169-182.

FÁVERO, Altair Alberto et al. O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes.**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio; WALTER, Kohan. Apresentação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 253-256, set./dez. 2004.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GELAMO, Rodrigo P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSTA, Agneta S. Educação a distância: contexto histórico e situação atual. In: _____; FRANCO, Iara M. (Org.). **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas; PUC Minas Virtual, 2003. p. 17-44.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, maio/ago. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

GOMES, Silvana G. S. **Histórico da EaD no Brasil**. 2001. Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_1/topico_ead/Aula_03.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censos demográficos**: cidades: população. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **História**. 2012. Disponível em: <<http://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/historia>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **História**: breve resumo da história do Campus Satuba. 2015. Disponível em: <<http://www.satuba.ifal.edu.br/o-campus/historia>>. Acesso em: 21 abr. 2016

_____. **Relatório de gestão 2016**: referente ao exercício de 2015. 2016. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/observatorio/informacoes-institucionais-1/rel_gest>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Histórico**. [2014?]. Disponível em: <<http://www.ead.ifal.edu.br/depead/historico>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Polos UAB**. [2015?]. Disponível em: <<http://www.ead.ifal.edu.br/polos/polo-uab>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso de administração pública modalidade a distância**. Maceió, 2009, 70p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso de administração pública modalidade a distância**. 2. ed. Maceió, 2012. 139 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em hotelaria a distância**. Maceió, 2007, 80p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em hotelaria a distância**. 2. ed. Maceió, 2012. 87 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em ciências biológicas a distância**. Maceió, 2009, 122 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em ciências biológicas a distância**. 2. ed. Maceió, 2010. 120 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em ciências biológicas a distância**. 3. ed. Maceió, 2012. 136 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em letras/português a distância**. Maceió, 2009. 90 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em ciências biológicas a distância**. 2. ed. Maceió, 2012. 152 p. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/ead/arquivos/material-para-download>>. Acesso em: 20 out. 2016.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <<http://lelivros.online/book/download-cibercultura-pierre-levy-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **Inteligencia colectiva**: por una antropología del ciberespacio. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 2004. Disponível em: <<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/6a_aula/o_que_e_o_virtual_-_levy.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1995. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

LORIERI, Marcos A. Filosofia e formação no ensino superior. **Revista Páginas de Filosofia**, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2010, p. 47-60. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/1953>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MATOS, Junot C. A formação dos professores para o ensino de Filosofia. In: _____; COSTA, Marcos R. N. (Org.). **Ensino de Filosofia**: questões fundamentais. Recife: UFPE, 2014, p. 9-30.

MERCADO, Luis P. L. (Org.). Dificuldades na educação a distância *online*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** São Paulo, 2007b. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/trabalhos.asp>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

_____. **Indicadores da educação a distância no contexto da Universidade Aberta do Brasil em Alagoas:** impactos acadêmicos, pedagógicos e socioeconômicos. 2012. Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_8/Mercado_Luis%20et%20al%20\(UAB-BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_8/Mercado_Luis%20et%20al%20(UAB-BR).pdf)>. Acesso em: 21 out. 2014.

_____. (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação.** Maceió: Edufal, 2007a.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: T. Learning, 2007.

MORAES, Simone B. A.; TOMAZETTI, Elisete M. Análise dos trabalhos publicados nos livros do “Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia” que versam sobre TIC e ensino de Filosofia. **Revista do NESEF.** Curitiba, v. 4, n. 4, p. 33-45, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, W. B.; QUIRINO, Raquel. A educação profissional e tecnológica após o processo de “ifetização”: da identidade institucional à autonomia administrativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_III_SENEPT12/Artigo03.html>. Acesso em: 2 jul. 2016.

OLIVEIRA, Cássia A.; OLIVEIRA, Andreici M. A. O panorama curricular do ensino de Filosofia no Brasil. **Artifícios: Revista do Difere.** Belém, v. 2, n. 4, p. 1-18, [paginação irregular], dez. 2012. Disponível em: <<http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos/cassia.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

OLIVEIRA, Renata C. R. **Rádio e educação profissional a distância:** a experiência da Universidade do Ar (1947-1961). 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atrio/cefet-mg-pgget_upl//THESIS/198/renata_cristiane_romanini.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

PALMA FILHO, João C. A educação através dos tempos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Cadernos de formação:** formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. p. 18-31. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

PERES, Tirsia R. Educação brasileira no Império. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Cadernos de formação**: formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. p. 48-70. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores**: resistência e superação, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2015.

PRUDENTE, Thiago P.; SOUZA, Ana P. L. **Políticas públicas para a educação a distância**. Maceió: UFAL. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Notas de Aula. Disponível em: <<https://plus.google.com/111361011600934544805/posts>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

_____; COSTA, Cleide J. S. A.; LIMA, W. M. Ensino de Filosofia: aprendizagem colaborativa e interação no âmbito da EaD. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADE, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: Políticas de Formação nos Países Ibero-Americanos, 2., 2016, Criciúma. **Anais...** Criciúma: Unesc, 2016.

REBOUL, Olivier. **La Philosophie de l'éducation**. Paris: Puf, 1971, p. 1-21. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/78891475/Educacao-por-Olivier-Reboul>>. Acesso em: 20 maio 2015.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos (re)construção de uma trajetória. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ROCHA, Gabriel K. A Filosofia e o tutor em EaD no Maranhão. **Revista do NESEF**. Curitiba, v. 4, n. 4, p. 46-54, jan./jun. 2014.

ROCHA, Maria A. S. A educação pública antes da Independência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Cadernos de formação**: formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. p. 32-47. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

RODRIGO, Lidia M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Valter F. **O ensino de Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar**: limites e possibilidades. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

SANTOS, Huiára T. O desenvolvimento da educação a distância no Brasil e sua contribuição na formação continuada de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** Campinas, 2012. p. 4.147-169. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.11.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

SILVA, Divino J. A educação para a amplitude de experiência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 331-349, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10232>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA, Edna L.; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVEIRA, Zuleide S. Educação a Distância: um re-significado. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 31, Ano 32, n. 163/166, p. 137-144, 1972-2004, p. 137-144.

SOUSA, Antônio B. R. **Filosofia prática e a prática da Filosofia**: guia de estudo para o Ensino Médio. São Paulo: Paulus, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, Carlos A. **A Universidade Aberta de Brasília**. [20--]. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29201-29219-1-PB.html>>. Acesso em: 30 out. 2014.

VELANGA, Carmen T.; COLARES, Maria L. I. S.; SANTOS, Zuila G. C. Formação de professores e educação a distância: uma discussão necessária aos desafios contemporâneos. _____ et. al. (Org.). **Formação de professores e as novas tecnologias em educação**: uma reflexão necessária. Florianópolis: Pandion, 2014. p. 15-34.

VIDINHA, Marly S. P. Sistema educacional de ensino alagoano: empreender para inovar. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 3, Número especial, p. 70-80, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/379>>. Acesso em: 2 jul. 2016.