



# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: DESAFIOS E RETROCESSOS

## EDUCATION AND THE FORMATION OF PHILOSOPHY TEACHERS: CHALLENGES AND SETBACKS

Vicente Thiago Freire Brazil

Doutor em Filosofias pelo PPGFil-UFC. Professor Adjunto da UECE. Professor Permanente do PPGFil/UECE e do PROF-Filo/UFC.

*vicentebrazil@uece.br*

Cícero Vagner Lucena de Sousa

Mestre em Ciências da Saúde pela FMABC. Graduando em Filosofia pela UECE.

*civaluso@hotmail.com*

O presente texto tem como principal proposta contribuir para o debate sobre a formação de professores à distância e, em particular, refletir sobre a formação de professores de filosofia nessa modalidade. O texto parte de uma caracterização, baseada na literatura especializada, sobre os papéis de professor e aluno na EAD. Em seguida, situa o ensino da filosofia como uma atividade criadora e que exige uma prática educativa diferente de um mero treinamento. Por fim, baseado no conceito de ambiente de Winnicott, procura refletir sobre a importância de espaços educativos que contribuam para a construção da criatividade do aluno; e, ao mesmo tempo, interroga as implicações educativas dos atuais papéis de professor e aluno que a EAD apresenta.

**Palavras-Chave:** EAD, formação de professores, filosofia, criatividade.

This paper has as main purpose to contribute to the debate on teacher training, particularly on teachers of philosophy at DLE. The text begins with a characterization, based on the literature on the roles of teacher and student in distance learning. Then places the teaching of philosophy as a creative activity and requires a different educational practice of a mere training. Finally, based on the concept of environment Winnicott, seeks to reflect on the importance of educational spaces that contribute to the construction of students' creativity, and at the same time, questions the implications of current educational roles of teacher and student who has DLE.

**Keywords:** DLE, formation of teachers, philosophy, creativity.

## 1. Introdução

Já é uma constatação corrente o grande crescimento da oferta e matrícula de alunos nos cursos superiores no Brasil, acelerado pelas políticas públicas federais e pela expansão de vagas nas instituições privadas. Uma das maiores novidades desse crescimento é a demanda pelos cursos superiores à distância, que tem avançado com extrema rapidez.

Cabe, pois, buscar entender as circunstâncias desse aumento acelerado da oferta e matrícula na Educação a Distância – EAD, e, sobretudo, quais suas implicações para a formação dos professores brasileiros. No Brasil, a introdução maciça da Educação a Distância é defendida pelas autoridades públicas com o argumento da urgência da inclusão social e da necessidade de se permitir que brasileiros em regiões distantes dos centros urbanos ou das universidades possam ter acesso ao ensino superior.

Sobre os acertos e as ciladas de tal posição uma ampla discussão se faz necessária e está apenas começando. Para contribuir com esse debate, o presente trabalho aborda os novos papéis de professor e aluno na EAD e quais as possíveis implicações dessas novas atribuições docentes e discentes para a educação.

Em seguida, questiona quais contribuições a EAD pode trazer para a formação de professores de modo geral e, mais especificamente, para a formação de professores de filosofia. E, por fim, reconhecendo os novos e importantes espaços de formação criados com as tecnologias da informação e da comunicação atuais, reflete sobre os ambientes educativos capazes de ajudar na formação de professores criativos.

## 2. O “professor seletivo” e o “aluno autodidata”

Inicialmente, pretendemos apresentar argumentos sustentados por parte dos autores que analisam a EAD no Brasil, que em muitos casos tendem a supervalorizar a técnica sem colocar sob interrogação as múltiplas implicações que podem emergir dessa proposta. Além disso, selecionamos algumas atribuições presentes na literatura especializada sobre os papéis do professor e aluno na educação à distância. Uma passagem de José Manuel Moran, consultor do Ministério da Educação, exemplifica bem certo otimismo nas alterações introduzidas pelo avanço tecnológico na educação, muito mais do que novas possibilidades pedagógicas, uma verdadeira revolução de valores e sensibilidades estaria em curso:

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora «entrando» com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes à distância (MORAN, 2005, p. 4).

O desenvolvimento tecnológico é apresentado por muitos analistas da EAD como inevitável: segundo essa lógica, a educação deve se render à modalidade à distância para atender ao inexorável desenvolvimento da sociedade. A naturalização do avanço tecnológico corresponde, por outro lado, a crença de que o poder transformador das tecnologias, que não conhece limite nem resistências – seja porque sua ação é de fato avassaladora, seja porque esses limites são sempre pensados como insuficiências tecnológicas: assim, o que impossibilitava a aproximação dos indivíduos e a fraterna colaboração entre professores era um recurso de ordem técnica; mais ainda, à EAD pode ser imputado o poder de criação de novas subjetividades e de novos modos de socialização:

Neste início do século 21, quando o futuro já chegou [sic], observamos novos modos de socialização e mediações inéditas, decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados (como, por exemplo, a realidade virtual) que subvertem radicalmente as formas e as instituições de socialização estabelecidas: as crianças aprendem sozinhas (“autodidaxia”), lidando com máquinas “inteligentes” e “interativas”, conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada, nem sempre aprova e raramente desenvolve (BELLONI, 2002, p. 4).

Sem dúvida, as novas tecnologias da informação e da comunicação permitiram um hodierno espaço para o encontro entre as pessoas, o imenso número de usuários das diversas comunidades virtuais é prova disso. No entanto, os novos espaços virtuais de encontro, mediados pela internet, não substituem a relação com o outro – o espaço virtual é apenas o meio e, ao contrário, deveriam reforçar os laços humanos. Mais ainda, partindo do princípio que ninguém aprende sozinho no sentido literal da palavra, a educação é sempre uma ação humana que necessita do encontro com o outro para se realizar.

A crítica contra o desprestígio (e o despreparo em várias dimensões) da instituição escolar é certamente pertinente; porém, parece importante também interrogar em que medida as propostas correntes de EAD não implicam, inclusive, um retorno às bases epistemológicas em que se fundaram as experiências educacionais do pragmatismo norte-americano. Propostas que, no início do século passado, imputavam à experiência sensível um alcance e uma legitimidade ilimitados, operando não apenas a conversão do aluno à

cognição, mas também todo aprender (e suas exigências, sobretudo de ordem coletiva) ao fazer (ARENDT, 2005, p. 232).

Mas é claro que as profundas alterações nos modos de ser do indivíduo e da sociedade que são verificadas nas análises pedagógicas sobre a EAD no Brasil, particularmente a partir dos anos 2000, esboçam-se, antes de qualquer outra coisa, na definição do professor e do aluno, das características que lhes são associadas e das relações que estabelecem entre si.

No que concerne ao professor, uma das ideias mais recorrentes é a de que a EAD conduziria à passagem do isolamento supostamente intrínseco à educação presencial (considerada genericamente como tradicional e estática) para uma relação coletiva, a partir das práticas multimídias. Dessa forma, a EAD seria responsável pela emergência de um novo “tipo antropológico” (cf. CASTORIADIS, 1992) de professor – aquele que Cerny (2008, p. 7-8) denominou de “professor coletivo”.

A noção decerto é bastante problemática: para começar, ela introduz a ideia de que o trabalho do professor pode resultar de uma iniciativa isolada, que nada deve à dimensão coletiva – o que, ainda que se considere apenas o corpo de especialistas que a modernidade produziu para a educação, é sem qualquer dúvida algo falso. Além disso, porém, é o próprio conceito de coletivo utilizado para identificar esse novo professor que deve ser analisado com alguma atenção.

Apesar de invocar o sentido da pluralidade, o termo coletivo está aparentemente sendo usado para designar a soma de ações pedagógicas particulares – o que reforça de maneira insidiosa uma concepção individualista de educação, incongruente com um sentido mais rigoroso da noção de colaboração. Tal como apresentado, o caráter coletivo é um atributo, não do professor, mas de uma ação educativa abstrata e desencarnada. Ratificasse, assim, a desvalorização do papel do professor, de sua autonomia e responsabilidade na condução do esforço docente, e afirma-se o caráter necessariamente fragmentário da ação do professor. Essa fragmentação (chamada de “segmentação” do trabalho de uma equipe de produção) é considerada inevitável tendo em vista o universo de alunos atingidos pela proposta, e não seria um obstáculo, mas uma prova de racionalidade da EAD: “Considerando que de modo geral os sistemas de EAD lidam com grande número de estudantes, fica clara a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado” (BELLONI, 2003, p. 81).

A concepção de professor, muito comum nas análises dos autores que pensaram a EAD, sobretudo nos primeiros anos da forte expansão da modalidade (2000-2007), é a

resultante de funções sempre parcelares, mas complementares. Longe, pois, de indicar uma construção comum, a colaboração é a expressão igualmente abstrata da superposição de tarefas realizadas por diferentes individualidades que nada dispõem a se encontrarem. Esse “professor coletivo” é, portanto, a representação impessoal da instituição, que por sua vez simboliza o processo educativo estruturado por uma equipe de funcionários.

Outro aspecto a ser considerado é que a fragmentação do trabalho implica na intensificação dos efeitos da divisão de trabalho tal como a modernidade a concebeu quando se propôs a racionalizá-lo e que separa aqueles que pensam daqueles que executam as ações. Estabelece-se, assim, um duplo movimento: aligeiramento e uniformização das funções do professor, cuja perda de identidade configura-se por uma nova designação (como é o caso do tutor); e construção de uma hierarquia de funções que reserva a autonomia, a responsabilidade e o poder de iniciativa para aquele que vai ocupar o topo do organograma pedagógico.

Na análise dos cursos de EAD realizada por Belloni, a reengenharia educacional prevê que o “professor formador” é o autor dos textos e materiais didáticos e, caso necessário, fornece sua imagem para as teleconferências. Apesar do título, porém, o “professor formador” não interage diretamente com os alunos: caberá ao “professor recurso” [sic] (Ibid., p. 83-84), responder às questões, dirimir as dúvidas, orientar leituras e estudos – em suma, estabelecer o único contato direto com o aluno, dentro e fora (nos pólos presenciais) do ambiente virtual de aprendizagem. Entre os dois extremos, o “professor pesquisador” se encarrega de apoiar o “professor recurso” nas dificuldades que, em sua condição, certamente enfrentará para atender aos alunos.

A figura do “professor pesquisador” assinala com clareza algumas das características do arranjo: primeiramente, a dependência quase total do “professor recurso” às apostilas e, assim, o fraco grau de exigência que recai sobre suas atribuições; em seguida, o distanciamento que aquele que monopoliza a concepção do material instrucional conserva em relação aos alunos. Em oposição a ele, o “professor recurso” é entendido como um parceiro dos alunos. Mas, tendo por trás uma equipe de *experts* e a própria organização educativa, o professor é concomitantemente transformado em uma “entidade coletiva” [sic] (Ibid., p. 81) – termo que evoca, de maneira bem sintomática, a despersonalização à qual ele é submetido.

Na outra ponta do processo, segundo ainda os autores que analisam a EAD sob um clima de grande entusiasmo, o aluno tem na autoaprendizagem o eixo fundamental do seu processo de formação. Estar-se-ia, assim, valorizando a autonomia do aluno. Após algumas

digressões, Preti (2000) avalia que a autonomia do aluno é construída pela valorização da responsabilidade individual no processo de aprendizagem, que tenderia a conduzir à independência no processo de construção do conhecimento. Essa responsabilidade é marcada pelo compromisso assumido pelo aluno com ele mesmo e com a instituição: espera-se que ele sele a disposição do indivíduo de desprender todos os esforços para aprender e conquistar a sua autonomia (no sentido de independência e sucesso/empregabilidade): “A autoaprendizagem é uma tarefa pessoal, pois o aprendiz deve chamar para si seu processo de aprendizagem, tomar posição e assumir compromisso consigo e com a instituição onde atua” (PRETI, 2000, p. 143).

Observa-se que a autonomia é conquistada pelo simples ato de vontade, não encontrando, portanto, nenhum obstáculo que uma tomada de consciência não resolva. Com isso, naturaliza-se o conceito, desfazendo o sentido mais profundo que deve receber como projeto, como construção lenta e jamais definitiva que o humano pode empreender. E, ao mesmo tempo, desobriga-se a educação de qualquer responsabilidade: ao invés de fim a ser atingido, a autonomia passa a ser dada como condição prévia, supostamente realizada em cada aluno.

Recai, assim, sobre o discente autodidata uma grande responsabilidade com a sua formação, pois “é exigido do aluno um grande esforço no sentido de ser capaz de atender as inovações e os novos ambientes de aprendizagem” (KFOURI; RAMPAZZO, 2009, p. 4). A caracterização do aluno como autodidata, no entanto, não é fruto apenas das projeções dos especialistas, está sedimentada nos princípios legais que regulamentam a EAD on-line no Brasil, e que definem a modalidade como:

Forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

O aluno que aprende sozinho utilizaria os recursos dos softwares sociais ou participativos, chamados de recursos abertos, que permitiriam o uso gratuito de materiais didáticos por pessoas nas mais diversas situações de isolamento geográfico.

Os softwares permitem a criação fácil de conteúdos com o objetivo de compartilhá-los com outras pessoas, grupos e/ou uma comunidade, tendo como base a TIC, sem as quais seria impossível ocorrer a comunicação de forma síncrona e assíncrona. Devido a isto, o software social representa, na atualidade, uma gama maior de recursos tecnológicos, de mediação, de interação, que vão além do interesse de produzir um texto ou de atingir um determinado objetivo. Como tecnologia empregada para a comunicação entre pessoas e grupos por meio

da Web tem-se blogs, listas de discussão, fóruns, sites de relacionamento, chats, programas de e-mail e tantos outros (LAASER, 2009, p. 5).

As altas habilidades supostas no aluno não são mais do que os correlatos da liberdade que os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicações – TIC e, sobretudo com os softwares abertos fornecem sob a forma de uma notável flexibilidade de tempo e espaço. Os alunos que utilizam a modalidade a distância, principalmente nos grandes centros urbanos, não perderiam mais tempo em seus deslocamentos e teriam um lugar mais adequado para seus estudos, com menos custos, com mais conforto e maiores recursos tecnológicos.

A livre escolha do aluno para determinar o seu espaço de estudo implica na redução dos custos com transporte diário, na diminuição do stress causado pela locomoção nas vias urbanas das grandes cidades, na diminuição da probabilidade de acidentes pessoais no trânsito e na escolha de um local mais confortável, tranquilo e, portanto, mais adequado para estudar, nem sempre, encontrado na maioria das escolas. Certamente, é possível enumerar diversas vantagens para o aluno (FILHO, 2010, p. 13).

Estas vantagens fazem repousar inteiramente sobre o aluno, sua permanente lucidez, disponibilidade e objetividade a capacidade de bem usufruir da nova modalidade de ensino. Esses autores estariam se referindo a um tipo ideal de aluno ou a possibilidade de criação desse aluno pela EAD? Seja qual for a resposta, o que parece é que esse aluno especial da EAD se constrói só, sem a presença de outras subjetividades.

Essas breves indicações de análise colocam em relevo o que talvez seja, sob a perspectiva da formação humana, um verdadeiro calcanhar de Aquiles da EAD: a eliminação do caráter socializador de toda ação educativa, que parece indissociável da proposta e que as análises dos autores indicados não chegam a desmentir. Esse traço aparentemente constitutivo da EAD é ainda enfatizado pelas características da sociedade onde ela pretende se estabelecer como padrão educativo geral. E, de fato, rompendo com “o espaço da coexistência social” (VALLE, 2000, p. 33), os modos de subjetivação correntes na atualidade aparentemente só podem oferecer ao sujeito o isolamento da cognição, do desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, seria preciso considerar se o sucesso da EAD não representa uma demissão em relação a objetivos que, até aqui, ao menos formalmente, a educação pública sempre se deu, e a adoção de um modelo de difusão de conhecimentos sem critérios muito claros, num processo que tende a confundir acesso à escolarização com educação democrática.

São essas algumas indicações da análise que acreditamos dever se realizar em relação à introdução maciça da EAD na educação superior brasileira. Até aqui, os estudos na área vêm-se caracterizando pela natureza programática e instrumental de suas elaborações: mas pensar a educação, em qualquer de suas modalidades, é também a cada vez examinar os modelos antropológicos subjacentes à definição dos papéis do professor e do aluno, questionando meios e finalidades que, a partir daí, se descortinam para a formação humana.

São essas algumas indicações da análise que acreditamos dever se realizar em relação à introdução maciça da EAD na educação superior brasileira. Até aqui, os estudos na área vêm-se caracterizando pela natureza programática e instrumental de suas elaborações: mas pensar a educação, em qualquer de suas modalidades, é também a cada vez examinar os modelos antropológicos subjacentes à definição dos papéis do professor e do aluno, questionando meios e finalidades que, a partir daí, se descortinam para a formação humana.

### **3. A formação de professores de filosofia: uma atividade criativa**

Cursos à distância de formação de professores de filosofia funcionando no país. Esses cursos estão em Instituições públicas e privadas e todos têm credenciamento federal. É bem provável que a oferta de cursos à distância de formação de professores de filosofia tenha aumentado no biênio 2024/2025, em razão do crescimento da oferta e matrículas de alunos nos cursos superiores presenciais e a distância, como já foi mencionado nesse trabalho. Além do crescimento geral e recente da Educação Superior, finalmente, como determina a lei federal 11.684 de 02 de junho de 2008, a filosofia passa a figurar como disciplina obrigatória, e com esse novo panorama da filosofia nas escolas, certamente a demanda pela formação de novos professores deverá aumentar, crescendo significativamente a procura por licenciaturas presenciais e a distância. Porém, a ausência de dados oficiais do biênio citado ainda não nos permite dimensionar esse provável crescimento.

Partindo do princípio de que o ensino da filosofia deve ser entendido como uma prática de interrogação permanente que visa a autonomia do sujeito, parece ser necessária uma contínua reflexão sobre os meios e vias que favorecem ou podem favorecer a esse fim. A “vocação transdisciplinar” da filosofia, conforme exposta nos documentos oficiais (BRASIL, 2006), pode contribuir para reforçar a compreensão do ensino da filosofia como

atividade educativa reflexiva; uma ação criadora que tem a autonomia como meio e fim. O ensino da filosofia, assim concebido, é, pois, uma ação deliberada que não apenas visa à perpetuação da sociedade instituída, mas, como atividade criadora é “indissociável de uma interrogação e de uma reflexão filosófica” (CASTORIADIS, 1997, p. 115).

As práticas e técnicas de EAD podem contribuir para o ensino da filosofia como atividade criadora? As novas tecnologias da informação e da comunicação oferecem recursos necessários para o fortalecimento da presença e da ação humana na sociedade? Bem, partiremos do óbvio pressuposto de que existe o encontro na EAD, porém desejamos questionar a qualidade desse encontro tomando como base os modelos de professor e aluno anteriormente citados.

A concepção de uma equipe de professores atuando de modo segmentado em um curso, estabelecida pela noção de “professor coletivo”, saudada por importantes analistas da EAD e aplicado em muitas instituições de ensino como modelo, parece representar um projeto pedagógico bastante invasivo, que preenche completamente o espaço do saber: a equipe técnica não tem rosto, não permite vínculos afetivos com o aluno e, além disso, representa um conhecimento incondicional. Na outra ponta, o aluno que supostamente aprende sozinho recebe toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Não haveria com esse modelo o estabelecimento de um ambiente impróprio para reflexão, já que o sucesso do aluno depende da sua submissão a um modelo de curso criado por um pequeno grupo de especialistas? Estaria a EAD, pelo menos em seus primeiros movimentos para estabelecer seus modelos, repetindo o mesmo padrão que Freire (1999) denominou de “pedagogia bancária”?

Parece prematuro sustentar essa afirmação porque os cursos à distância de formação de professores de filosofia são ainda poucos e estão no início de suas atividades e devem ser objeto de pesquisas mais específicas sobre o tema, que não é o propósito do presente trabalho. Porém, consideramos oportuno contribuir para esse debate já que a EAD é uma das modalidades de formação de professores no nosso país.

Recorrendo a interessante tese do professor Silvio Gallo (2008) sobre o ensino da filosofia, podemos ter um bom ponto de partida para contribuir sobre o tema da formação de professores à distância.

Segundo Gallo, o processo de filosofar envolve a criação de conceitos sintagmáticos, e não paradigmáticos; pois exige uma atitude “crítica” e “criativa” e não um processo de “reconhecimento”, de repetição de “imagens do pensamento” imobilizadoras da criatividade. Mais adiante, o autor questiona o atual ensino da filosofia: “estamos ensinando

filosofia como atitude crítica e criativa ou estamos disseminando uma imagem dogmática do pensamento?” (ibid., p. 71), para em seguida situar o problema da recongnição associado à passagem de uma “educação pela experiência para um ensino como treinamento” (ibid., p. 72). A instituição de uma educação como treinamento foi possível pela imposição de uma determinada maneira de pensar, por um mecanismo de repetição e transmissão de “imagens do pensamento” que dificultaria a criação de novos conceitos.

Se a criação de conceitos é fundamental para o pensamento filosófico, também o é para aqueles que pretendem ajudar a formar professores criativos. Para esse fim parece-nos necessário incluir no debate sobre a formação de professores de modo geral e particularmente dos professores de filosofia, inclusive na modalidade à distância, a importância da construção de um ambiente educativo propício para esse fim.

Usaremos duas noções que Winnicott (1975) considerou fundamentais para a compreensão da construção da criatividade: a noção de “ambiente” e de “verdadeiro *self*”. Ambiente para Winnicott é um conjunto, visível e invisível, que permite que cada um seja capaz do processo de integração. Esse ambiente é representado, inicialmente, pelo que o autor inglês chamou de mãe-ambiente, que possibilita a entrada do recém-chegado no mundo humano; posição no mundo sempre reelaborada pela sua experiência cultural. Um conjunto de ideias e ações de cunho impositivo construiria um ambiente invasivo, excessivamente violento, que impõe ao sujeito uma adaptação rigorosa ao instituído; já um ambiente que permite a experiência criativa do sujeito (que suporta as suas experiências sem retaliações) é considerado como favorável para a emergência do “*self* verdadeiro”, que permite a construção de um sujeito singular e criativo. Sob um ambiente invasivo o sujeito constrói um *self* adaptativo para se defender da extrema violência externa.

O que caracteriza o desenvolvimento do *self* adaptativo ou falso é um sentimento de submissão, no qual o sujeito perde o interesse no que é comum e perde, também, sua capacidade criativa, já que sua apercepção criativa desaparece no seu isolamento (introspecção).

É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que se ajustar-se ou a exigir adaptação (WINNICOTT, 1975, p. 95).

O processo criativo, caracterizado pela apercepção, tal como descrito por Winnicott, está relacionado com a preservação da onipotência do sujeito, mas, ao mesmo

tempo, com a possibilidade de destruição do objeto. Para que o sujeito construa sua criatividade, é necessária a destruição o objeto interno. Esse objeto é característico de um isolamento (necessário inicialmente), que deve ser ultrapassado e colocado sob o crivo das relações coletivas para ser reconstruindo como objeto, “objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1975, p. 127). O objeto, incluindo nesse conceito as representações culturais, só pode ser usado (de modo criativo) quando o sujeito é capaz de destruí-lo (reconstruindo-o coletivamente), e isso requer o exercício da imaginação (fantasia).

Podemos entender que a apercepção é uma instancia não cognitiva, que permite que cada sujeito possa significar, ao criar os objetos, o mundo para si mesmo, mas não isolado da realidade compartilhada com os outros humanos. O que o sujeito irá significar, mesmo sendo singular, está relacionado com a experiência cultural; essa significação é compartilhada socialmente. A experiência cultural, definida pelo autor inglês, “como uma ampliação dos fenômenos transacionais e da brincadeira” (WINNICOTT, 1975, p. 137), é constitutiva do humano em suas possibilidades de viver criativamente; a interdição dessa experiência, por outro lado, cria um tipo de isolamento que apaga os traços de humanidade em cada um.

As experiências descritas por Winnicott em suas obras têm em comum a ênfase na intensa relação entre humanos, que podem ou não contribuir para o desenvolvimento de uma singularidade criativa. Os ambientes invasivos têm por característica impedir a identificação dos indivíduos, projetando apenas as determinações que sobre eles pesam e jamais os seus desejos.

Do ponto de vista da formação humana, a educação que privilegia as respostas, em detrimento da construção da pergunta, funda-se nesses princípios de interdição da singularidade, contribuindo para a formação de um *self* adaptativo e tornando-se um obstáculo para o exercício da criatividade. Seja com a presença física do aluno na sala de aula ou com a sua participação via comunicação remota, a educação não pode prescindir da proximidade, do sentido de que o conhecimento esteja impregnado de mundo e que esse mundo faça sentido (coletivo) para o sujeito.

#### 4. Considerações finais

A EAD nos dá a oportunidade não apenas de pensar em uma modalidade de educação, mas de interrogar a própria educação no nosso país. As críticas indicadas aqui sobre os possíveis obstáculos que alguns modelos criados para o professor e o aluno na

educação à distância não representam a condenação da modalidade, ao contrário disso, serve como argumento para o debate sobre a construção de uma educação mais democrática em seu acesso e ao mesmo tempo capaz de possibilitar um ambiente favorável para a criatividade do aluno.

Uma educação baseada no treinamento, na repetição, na “reconhecimento”, aposta na manutenção do instituído e nega a autonomia e a construção coletiva. E isso não tem nenhuma relação com a falta de eficiência instrumental, já que um “*self* adaptativo” pode dar origem a um profissional muito qualificado tecnicamente e capaz de exercer com destaque suas funções. O que a educação como treinamento não pode oferecer é o espaço para a construção das interrogações necessárias para o processo criativo, pois a “reconhecimento” visa a reprodução dele.

O conceito, segundo o referencial de Gallo (2008) – assim como para Deleuze; Guattari (1992), não é uma mera representação da ideia, mas a própria ideia em movimento, e por isso o pensamento conceitual é a atividade criadora por excelência: “o conceito deixa de ser referente para tornar-se consistente” (GALLO, 2008, p. 65). Para desenvolver sua atividade criadora o aluno necessita, seja no ensino da filosofia ou em qualquer processo de formação humana, de um ambiente “suficientemente bom”, isto é, de um ambiente que inclua o sujeito como capaz de criar as suas próprias perguntas sem o medo das retaliações. Obviamente, o processo de formação humana não é uma invenção no vácuo, a experiência da diferença que possibilita a construção da singularidade é sempre fundamentada pela vida social, já que somos herdeiros de um mundo pré-existente.

Os limites sociais, todas as regras e costumes não são impeditivos da criatividade, ao contrário, sem eles a capacidade criativa, que depende do outro, não existiria. Por outro lado, uma sociedade que gera regras punitivas contra a capacidade criativa do sujeito, impondo determinações, cumpre o papel da “reconhecimento” e busca formar um sujeito adaptado aos paradigmas vigentes. A despersonalização do professor, diluído em um “coletivo” que representa um corpo de especialistas, pode traduzir a imposição de um conhecimento incontestável; e associado a esse conhecimento baseado na “reconhecimento”, o aluno, autodidata, já não tem o outro para se contrapor, apenas possuiria um modelo para se adaptar.

As discussões sobre os modelos de professor e aluno na EAD ajudam a robustecer o debate sobre uma concepção de educação que seja capaz de permitir uma dimensão maior do que o do mero treinamento. Sobre a formação de professores de filosofia à distância, esse debate parece ser urgente, posto que dada a dimensão do iminente

crescimento da participação da filosofia como disciplina na Educação Básica esses modelos já podem estar em pleno vigor, causando um efeito contrário aquele que julgamos originais da filosofia, que surgida junto com a política (democrática) e a ética (cf. CASTORIADIS, 1992), criou um espaço educativo fundamentado para a possibilidade de criação de sociedade autônoma.

Por fim, é inegável que as tecnologias da informação e da comunicação criam espaços novos para o encontro entre as pessoas, como também é incontestável que essas mesmas tecnologias ajudam a democratizar o acesso à educação em um país continental como o Brasil. Porém, o que ainda não parece evidente, e por isso mesmo exige maiores reflexões, é o como esse espaço virtual está sendo utilizado. Engrossando as fileiras daqueles que não acreditam em uma panaceia para a educação, pensamos que é bastante importante refletir sobre os modelos, vias e objetivos que estão sendo estabelecidos para a formação de professores à distância. Principalmente, para que não se repitam na nova modalidade os mesmos paradigmas conservadores e avessos a construção de uma educação mais criativa e democrática

### Referências Bibliográficas

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

BRASIL; MEC; INEP. **Sinopse das ações do Ministério da Educação – novembro de 2010**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em 11/11/2024.

BRASIL; MEC; INEP. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 22/10/2024.

BRASIL; MEC; INEP. **Censo da Educação Superior 2009**. Disponível em: <http://inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 17/10/2024.

BRASIL; MEC; INEP. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do Labirinto I**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1997.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto IV: A ascensão da insignificância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CERNY, R. Z. **Uma reflexão sobre a avaliação formativa na educação a distância**. Disponível em: [http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/uma\\_reflexao\\_sobre\\_a\\_aaliacao\\_formativa\\_na\\_ead.pdf](http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/uma_reflexao_sobre_a_aaliacao_formativa_na_ead.pdf). Acesso em 27/10/2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FILHO, L. A. de M. *O que significa a autonomia do aluno de EAD fundamentada na flexibilidade do tempo e do espaço?* In: **SEEDNET – Revista Eletrônica de Educação a Distância**, v. 14, pp. 21-35. 2015. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/download/262/177/609>. Acesso em 05/11/2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p.55-78, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967/0>. Acesso em 17/10/2024.

KFOURI, S.; RAMPAZZO, S. **Um estudo sobre o perfil e a atuação do professor no espaço virtual da educação à distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200845805pm.pdf>. Acesso em 22/10/2024

LAASER, W. *Educação a distancia e recursos abertos*. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, v. 4, maio 2009. Disponível em: <http://www.rieoci.org/deloslectores/2879.pdf>. Acesso em 18/10/2024.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância?** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 29/10/2024.

PRETI, O. *Autonomia do aprendiz na educação a distancia: significados e dimensões*. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

VALLE, L. do. *Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum*. In: CANDAU, Vera M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

WINNICOTT, W. D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

*Data da submissão: 01 set. 2025.*

*Data do aceite: 30 nov. 2025.*



*Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).*