



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS (CSEH) NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

LEANDRO FERREIRA DE JESUS

A FORMAÇÃO DO HOMEM AUTÔNOMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA

ANÁPOLIS
2022

LEANDRO FERREIRA DE JESUS

**A FORMAÇÃO DO HOMEM AUTÔNOMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Ged Guimarães.

ANÁPOLIS

2022



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Leandro Ferreira de Jesus

E-mail: leoteog@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A formação do homem autônomo na Educação Superior a Distância

(X) Dissertação

Curso/Programa: Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Concorda com a liberação do documento?

[X] SIM

[] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 14 de março de 2023.

Assinatura do autor

Ass. do orientador

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JJ58f Jesus, Leandro Ferreira de
 A formação do homem autônomo na Educação Superior a
 Distância / Leandro Ferreira de Jesus; orientador Ged
 Guimarães. -- Anápolis, 2022.
 81 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
 Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
 ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

 1. Formação. 2. Autonomia. 3. Ensino Superior. 4.
 Educação a Distância. I. Guimarães, Ged, orient. II.
 Título.

LEANDRO FERREIRA DE JESUS

**A FORMAÇÃO DO HOMEM AUTÔNOMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA**

Aprovada em: 29 de setembro de 2022.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ged Guimarães (PPG-IELT/UEG)
(Orientador/Presidente)

Profa. Dra. Lílian de Aragão Bastos do Valle (PPGARTES/UERJ)
(Membro Externo)

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (PPG-IELT/UEG)
(Membro Interno)

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (PPG-IELT/UEG)
(Suplente Interno)

Universidade
Estadual de
Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Aos vinte e nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte e dois, às quinze horas, na forma de videoconferência, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa do mestrando **Leandro Ferreira de Jesus**, intitulado “**A FORMAÇÃO DO HOMEM AUTÔNOMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Ged Guimarães (Orientador) – PPG-IELT/UEG, Lílian de Aragão Bastos do Valle - PPGA/UERJ e Yara Fonseca de Oliveira e Silva – PPG-IELT/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Ged Guimarães, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do Programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às dezessete horas e trinta minutos, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa e, para constar eu, Lívia Cristina Corrêa de Paula, secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora via Sistema Eletrônico de Informações - SEI.



Documento assinado eletronicamente por **GED GUIMARAES, Orientador (a)**, em 30/09/2022, às 18:34, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA, Docente**, em 05/10/2022, às 11:36, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LILIAN DE ARAGÃO BASTOS DO VALLE, Usuário Externo**, em 05/10/2022, às 12:20, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LIVIA CRISTINA CORREA DE PAULA, Secretário (a)**, em 06/10/2022, às 10:52, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 000033537719 e o código CRC 31DAF606.



Referência: Processo nº 202200020012632



SEI 000033537719

Aos meus Amores, Patrícia e Bob. Vocês são minha fonte de inspiração, força e resiliência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da fé e pela esperança de dias melhores na jornada da vida.

À Patrícia Barbosa, companheira de todos os momentos. A vida é mais leve ao seu lado! *“Ainda bem/Que você vive comigo/Porque senão/Como seria esta vida?/Sei lá, sei lá.”* (Vanessa da Mata).

A Bob, meu filho *pet*. Meu “despertador” para indicar que já estava na hora de uma pausa nas leituras e na escrita.

Aos meus familiares, pelo apoio, incentivo e orações. Mesmo distantes geograficamente, o cuidado e o carinho de vocês sempre esteve presente.

Ao Prof. Ged Guimarães, meu orientador, agradeço por “pensar alto” diante de mim com suas aulas, suas orientações, conversas, observações, correções e sugestões, todas com rigor e, para além disso, com muito cuidado e sensibilidade. Termino essa etapa da minha inacabada e permanente formação com o desafio e o compromisso de perseguir e não abrir mão do rigor, da reflexão e da crítica no trabalho intelectual, aspectos que por sua natureza já lhes são inerentes, mas que também são imprescindíveis para que possamos pensar e acreditar que é possível criar novos modos de ser, estar, agir e conviver. Muito Obrigado, Prof. Ged Guimarães!!!

Às professoras Lílian do Valle e Barbra Sabota, pela participação na banca de qualificação. Às professoras Lílian do Valle e Yara Fonseca, por aceitarem o convite para a banca de defesa deste estudo. Obrigado por contribuírem com as suas reflexões.

Ao amigo João Paulo, amizade iniciada no mestrado e que a convivência fortalece a cada dia. Obrigado pela amizade, reflexões e partilhas. E que a vida nos permita outras mais.

Aos amigos Jossane, Ênio e Vinícius. Apesar de nos encontrarmos presencialmente poucas vezes em virtude da pandemia da Covid-19, o carinho e a parceria nos aproximou para além das aulas do mestrado.

Aos colegas, pelas discussões, reflexões e descontração nas aulas (remotas). A pandemia da Covid-19 não nos permitiu a permanência dos encontros presenciais, mas nem por isso deixamos de nos apoiar nos momentos difíceis.

Aos professores do PPG-IELT/UEG, pelas suas rigorosas e inspiradoras reflexões ao longo das aulas, seminários e grupos de estudos e pesquisas.

À Universidade Estadual de Goiás, através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação | PrP, pelo apoio à formação continuada dos seus servidores técnico-administrativos.

Muito Obrigado!!!

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

(CHAUI, 2000, p. 17)¹

¹ A busca instigante, árdua, espantosa, admirável e incessante da reflexão filosófica a que me propus nesta investigação evidencia a necessidade da Filosofia para nos inquietar, provocar, pôr em questão o senso comum, nossas crenças, “certezas” e silêncios. Por isso e por tudo que ainda há de vir, justifico a escolha dessa citação da professora, pesquisadora e filósofa Marilena Chaui como epígrafe de abertura deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação do homem autônomo na Educação Superior a Distância. Para isso, propôs-se a seguinte questão central: Qual a contribuição que a Educação Superior a Distância pode fornecer ao processo de formação do homem autônomo? Para investigar essa questão, definiu-se como objetivo geral: Analisar a contribuição que a Educação Superior a Distância pode fornecer ao processo de formação do homem autônomo. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: a) Discutir a ideia de formação humana; b) Examinar os fundamentos legais e estruturais da Educação Superior a Distância e suas implicações na formação humana; c) Apresentar a contribuição da Educação Superior a Distância com a construção da autonomia na formação humana. No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, esta investigação se insere no âmbito da Filosofia da Educação, adotando-se a pesquisa bibliográfica com base nos fundamentos da abordagem qualitativa. Realizou-se a pesquisa em fontes bibliográficas e *on-line*, procedendo-se à análise, à interpretação, à síntese e à crítica tendo em vista a questão central e os objetivos propostos. Conclui-se que a Educação Superior a Distância contribui com a formação do homem autônomo ao compreender e trabalhar o sentido da presença nas suas múltiplas dimensões – cognitiva, afetiva, psíquicas, ética e estética (VALLE; BOHADANA, 2017). O espaço da sala de aula na Educação Superior a Distância se constitui e se realiza no pensamento, no trabalho intelectual que é realizado por professores e estudantes, não deixando esse trabalho intelectual se comprometer pelo que é útil, prático, pela busca de resultados imediatos. A formação superior é, por excelência, a formação autônoma. Em outras palavras, a formação do homem autônomo para além da qualificação profissional, aquela que deve formar, sobretudo, o ser humano, aquele que é livre, crítico, que interroga a si mesmo, a sociedade, a natureza; enfim, aquele que põe em questão o mundo em que se vive para elevar a cada dia a sua humanidade.

Palavras-chave: formação; autonomia; ensino superior; educação a distância.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio la formación del hombre autónomo en la Educación Superior a Distancia. Para eso, ha sido propuesto la siguiente pregunta central: ¿Cuál es la contribución que la Educación Superior a Distancia puede traer al proceso de formación del hombre autónomo? Investigar esta pregunta, se definió como objetivo general: Analizar el aporte que la Educación Superior a Distancia puede proporcionar al proceso de formación del hombre autónomo. Como metas específicas, se establecieron: a) Discutir la idea de formación humana; b) Examinar los fundamentos legales y estructurales de la Educación Superior a Distancia y sus implicaciones para el desarrollo humano; c) Presentar la contribución de la Educación Superior a Distancia con la construcción de la autonomía en la formación humana. En lo que se refiere a los presupuestos teórico-metodológicos, esta investigación se inscribe en el ámbito de la Filosofía de la Educación, adoptando una investigación bibliográfica pautada en los fundamentos de un abordaje cualitativo. La investigación se realizó en fuentes bibliográficas y on-line, procediendo al análisis, interpretación, síntesis y crítica, llevando en consideración la pregunta central y los objetivos propuestos. Se concluye que la Educación Superior a Distancia contribuye a la formación del hombre autónomo al comprender y trabajar el sentido de presencia en sus múltiples dimensiones: cognitiva, afectiva, psíquica, ética y estética (VALLE; BOHADANA, 2017). El espacio del aula en la Educación Superior a Distancia se constituye y se realiza en el pensamiento, en el trabajo intelectual que realizan los docentes y los estudiantes, no dejando que ese trabajo intelectual se vea comprometido por lo útil, práctico, en la búsqueda de resultados inmediatos. La educación superior es, por excelencia, la educación autónoma. En otras palabras, la formación del hombre autónomo más allá de la cualificación profesional, la que debe formar, ante todo, al ser humano, el que es libre, crítico, que se cuestiona a sí mismo, a la sociedad, a la naturaleza; finalmente, aquellos que cuestionan el mundo en el que viven para elevar cada día su humanidad.

Palabras clave: formación; autonomía; enseñanza superior; educación a distancia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
A FORMAÇÃO HUMANA NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA: O PENSAMENTO GREGO ATENIENSE	18
1.1 O nascimento do pensamento grego	19
1.2 O ideal da formação humana para os gregos.....	25
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS LEGAIS E ESTRUTURAIS.....	38
2.1 Das questões legais, políticas e econômicas da Educação Superior a Distância	39
2.2 Dos fundamentos teóricos e didático-pedagógicos da formação humana na Educação Superior a Distância	46
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA FORMAÇÃO HUMANA	58
3.1 Presença e distância no processo de formação humana	59
3.2 Do treinamento profissional à formação do homem autônomo: a questão da universidade	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Ainda que, ao nascer, o homem necessite de cuidados para que possa sobreviver, não é sua fragilidade física inicial que torna a educação necessária à existência da espécie humana, mas o fato de que esta não é um dado, não está acabada, nem se encontra regulada pelo instinto e pela necessidade. Diferentemente dos outros seres vivos, os humanos precisam ser formados. Se não estão prontos, se a razão e a liberdade precisam ser desenvolvidas, a educação é a condição para a emergência e o aperfeiçoamento do humano em cada um de nós.

(COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 327)

Peters (2012) afirma que o interesse dos países na Educação a Distância (EaD) aumentou devido a sua expansão, principalmente em virtude dos progressivos avanços da telecomunicação. Em suas palavras, “Nunca antes houve tanta gente pesando os prós e os contras desta forma de ensino e aprendizagem, nunca antes houve tantos experimentos tentando argumentar a favor e contra neste campo e nunca antes houve tantos novos defensores deste novo formato.” (PETERS, 2012, p. 23).

Apesar de todo o interesse e o avanço na EaD, Mugnol (2016) observa que as pesquisas revelam um panorama fragmentado, um campo ainda em formação, no qual a EaD necessita de aprofundamento na investigação de seus fundamentos, principalmente de seus fundamentos teóricos.

Ademais, Valle; Bohadana (2017, p. 15) também observam que “[...] as práticas de educação a distância vêm-se acomodando, no que respeita a seus fundamentos teóricos, a padrões bastante rudimentares de elaboração, que se expressam claramente no caráter limitado e, por isso mesmo, persistentemente ambíguo dos conceitos de que se vale.” Isso implica na falta de definição da identidade da EaD, a saber, do seu sentido (a sua natureza em si), das suas características próprias, pois a imprecisão do que, de fato, constitui-se a Educação a Distância e, por assim dizer, a Educação Superior a Distância, impregna a EaD de fragilidade em seus fundamentos teóricos e didático-pedagógicos.

Sendo assim, ao considerarmos o rápido desenvolvimento da EaD e inquietações sobre o sentido da formação humana com vistas à construção da

autonomia na Educação Superior, suscitadas da nossa experiência na tutoria de um curso superior a distância de formação de professores para a Educação Básica, propusemos como objeto de estudo nesta investigação a formação do homem autônomo na Educação Superior a Distância, pois acreditamos que o sentido da formação humana, isto é, a sua natureza, a sua razão de ser, é a autonomia do ser humano, numa palavra, a formação do homem autônomo.

Desse modo, este estudo procura responder a seguinte **questão central**: Qual a contribuição que a Educação Superior a Distância pode fornecer ao processo de formação do homem autônomo?

Para investigar essa questão definimos como objetivo geral: Analisar a contribuição que a Educação Superior a Distância pode fornecer ao processo de formação do homem autônomo. Como objetivos específicos, estabelecemos: a) Discutir a ideia de formação humana; b) Examinar os fundamentos legais e estruturais da Educação Superior a Distância e suas implicações na formação humana; c) Apresentar a contribuição da Educação Superior a Distância com a construção da autonomia na formação humana.

No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, essa investigação se insere no âmbito da Filosofia da Educação. Conforme Severino (2006)

O seu objeto de preocupação e estudo são as condições reais da educação, tais como se desenham a cada momento histórico, e o recurso às referências históricas só se justifica quando se precisa estabelecer algumas balizas contextuais ou quando se trata de evidenciar a historicidade das manifestações lógico-conceituais do pensamento humano. Trata-se, pois, de uma reflexão analítica e crítica sobre a problemática da educação, com o propósito de tentar decifrar o seu sentido possível. (SEVERINO, 2006, p. 623).

Assim, propomo-nos a uma atitude de cunho filosófico que pressupõe pensar, interrogar e refletir a questão proposta, pois a certeza da verdade na percepção da realidade que se apresenta é ingênua, dado que a realidade não se apresenta em sua totalidade. A atitude filosófica é justamente para questionar essa realidade, examiná-la e submetê-la à crítica para compreendê-la.

Adotamos como procedimento a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008; LIMA; MIOTO, 2007; SEVERINO, 2007), com base nos fundamentos da abordagem qualitativa em pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2013). De acordo com Lima; Mioto (2007, p. 38) “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um

conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” Desse modo, entendemos que não há neutralidade nos procedimentos e técnicas definidas pelo pesquisador, o que se busca ao longo da trajetória da pesquisa é o máximo de afastamento possível para evitar juízos de valor sobre o objeto de estudo.

A pesquisa foi realizada em fontes bibliográficas e *on-line*, a saber: livros e capítulos de livros, artigos publicados em periódicos científicos, teses acadêmicas e documentos oficiais (Governo Federal). Na leitura desse material, procedemos à análise, à interpretação, à síntese e à crítica tendo em vista a questão central e os objetivos propostos.

No percurso para alcançar os objetivos dessa investigação, tomamos os seguintes procedimentos: a) Discutir a ideia de formação humana: buscamos no pensamento grego ateniense da Antiguidade Clássica o ideal de formação humana; b) Examinar os fundamentos legais e estruturais da Educação Superior a Distância e suas implicações na formação humana: constatamos nos fundamentos legais e estruturais da Educação Superior a Distância os elementos analíticos necessários à reflexão; c) Apresentar a contribuição da Educação Superior a Distância com a construção da autonomia na formação humana: relacionamos a ideia de formação do homem autônomo com os fundamentos legais e estruturais da EaD.

Salientamos, ainda, que “Não é o texto que deve interessar prioritariamente, mas o sentido que ele tem como sinal daquilo que o tornou possível, pois é isto que presentifica o histórico na medida em que nos capacita a decifrar nossa própria contemporaneidade.” (ULHÔA, 1997, p. 26). É na busca do sentido, isto é, da natureza, do porquê da questão posta, que nos propomos à examiná-la.

Além disso, Ulhôa (1997) ressalta que

Quem mergulha no passado, num trabalho de filosofia, deve fazê-lo em razão da natureza peculiar da intenção filosófica que norteia sua busca, principalmente para colher subsídios que lhe permitam enriquecer a reflexão com que ele, leitor, se posiciona, criticamente, em face da práxis de seu tempo. (ULHÔA, 1997, p. 43).

A perspectiva filosófica proposta nessa investigação se faz na intenção de uma leitura analítica e crítica dos textos, por assim dizer, uma leitura que seja rigorosa e

que as reflexões permitam interrogar a realidade, ver para além daquilo que é aparente, palpável.

A dissertação está organizada em três capítulos, além dessa Introdução e das Considerações finais. No Capítulo 1, discutimos a ideia de formação humana no pensamento grego ateniense da Antiguidade Clássica. No Capítulo 2, já posta a crítica dos gregos sobre a formação individual, chegamos à modernidade para examinar a Educação Superior a Distância em seus fundamentos e estruturas, dos aspectos legais aos aspectos didático-pedagógicos. E no Capítulo 3, apresentamos a contribuição da Educação Superior a Distância com a construção da autonomia na formação humana.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO HUMANA NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA: O PENSAMENTO GREGO ATENIENSE

Não se deve dizer, como o fazem freqüentemente seus detratores, que a cultura clássica ‘nasceu com a cabeça virada para trás’, olhando para o passado: ela não é como um outono, torturado com a lembrança nostálgica da primavera desaparecida. Ela se imagina antes de tudo como firmemente estabelecida num imóvel presente, em plena luz de um quente sol de verão. Ela sabe, ela repousa; os mestres estão ali. Pouco importa que eles hajam aparecido em tal ou qual momento do passado, sob o efeito de tal ou qual força histórica: o importante é que existam, que novamente os descubra, da mesma maneira, cada uma das gerações sucessivas, que sejam reconhecidos, admirados, imitados.

(MARROU, 2017, p. 275)

Neste Capítulo recorreremos ao pensamento grego ateniense² – mais especificamente ao período histórico conhecido como Antiguidade Clássica, compreendido entre o século VIII a. C. e o século V d. C. – para discutir a ideia de formação humana, que tem por finalidade elevar a vida e a dignidade humana ao máximo de perfeição.

Assim, destacamos que

Apesar do tempo, das diferenças, a Grécia Antiga tem condições de provocar nossa sensibilidade, imaginação e inteligência, de ajudar-nos a pensar e a recriar a vida coletiva, a esfera pública, a educação e a escola que temos. Não se trata de copiar nem de transpor supostos modelos de sociedade, de democracia, de educação e de escola, mas de aprendermos com os gregos a pensar o contemporâneo, em sua relação intrínseca com o futuro e com o passado. (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 326).

Para os gregos a plenitude da vida humana não se realiza na satisfação única e exclusiva de suas necessidades individuais, mas no bem-estar comum. Do contrário,

² A limitação aos gregos atenienses ocorre “[...] porque é sobre eles que temos informações mais completas [...]” (CASTORIADIS, 2002, p. 189).

em nada contribui para a busca de uma vida de excelência, que pressupõe formar para a liberdade, a imaginação, a sensibilidade e, por conseguinte, para a autonomia. Somente reforça a individualidade e a imediatez nas ações da vida humana.

Aprender com os gregos é aprender a pensar, dada a exigência e o rigor conceitual com os quais submetiam as suas reflexões. Desse modo, a contribuição dos gregos para pensarmos a nossa realidade nos permite “[...] procurar, no passado, subsídios que nos ajudem a resolver, no presente, problemas que a realidade suscita à nossa reflexão.” (ULHÔA, 1997, p. 35-36). Propomo-nos pensar a formação integral do homem, uma formação que lhe permite olhar e examinar as questões da sua realidade para além daquilo que está instituído, priorizando o bem comum, isto é, aquilo que é de todos, e não única e exclusivamente interesses individuais e imediatos.

1.1 O nascimento do pensamento grego

As origens do pensamento helênico estão ligadas diretamente à civilização micênica e, por assim dizer, ao poder micênico. Na realeza micênica o “Rei divino” centraliza a vida social em torno do palácio, tanto no que se refere ao aspecto religioso, político e militar, quanto ao aspecto administrativo e econômico.

No entanto, um novo período da civilização grega inaugurar-se-á quando o poder da realeza micênica desaba completamente. Sobre isso Vernant (2002) destaca que

Quando no século XII antes de nossa era o poder micênico desaba sob o ímpeto das tribos dóricas que irrompem na Grécia continental, não é uma simples dinastia a sucumbir no incêndio que assola alternadamente Pilos e Micenas, é um tipo de realeza que se encontra para sempre destruída, toda uma forma de vida social, centralizada em torno do palácio, que é definitivamente abolida, um personagem, o Rei divino, que desaparece do horizonte grego. **A derrocada do sistema micênico ultrapassa largamente, em suas consequências, o domínio da história política e social. Ela repercute no próprio homem grego; modifica seu universo espiritual, transforma algumas de suas atitudes psicológicas.** O desaparecimento do Rei pôde desde então preparar, ao termo do longo, do sombrio período de isolamento e de reconsideração dos fatos que se chama a Idade Média grega, uma dupla e solidária

inovação: **a instituição da Cidade, o nascimento de um pensamento racional.** (VERNANT, 2002, p. 10, grifo nosso).

O fim da realeza micênica representa muito mais que a destruição de um tipo de organização social e de vida em torno do palácio e centralizada na figura do “Rei divino”. Representa, para o povo grego, a preparação para uma nova forma de pensar a si próprio e, conseqüentemente, pensar o mundo, pensar a vida social. O homem³ grego transforma-se pelo pensamento racional que nasce ao se libertar das amarras e de todo o poder controlador da figura do mito – o Rei.

Ao se referir sobre a instituição da Cidade e as implicações que o seu nascimento provoca, Vernant (2002, p. 53) afirma que “O aparecimento da *polis* constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo.” É com o advento da *polis* grega, aproximadamente entre os séculos VIII e VII a. C., que os gregos da Antiguidade Clássica marcam, de maneira profunda e original, o pensamento sobre o ser humano, a sua forma de entender a vida e de se relacionar uns com os outros.

O comando da vida social deixa de ser de um rei, pois “[...] o Estado é precisamente o que se despojou de todo caráter privado, particular, o que, escapando da alçada dos *gene*, já aparece como a questão de todos.” (VERNANT, 2002, p. 50). A vida em sociedade, as decisões da Cidade, a *polis*, vão ocorrer na *ágora*, o “[...] espaço público em que são debatidos os problemas de interesse geral.” (VERNANT, 2002, p. 51). A partir desse momento, a questão pública torna-se uma questão que é de todos, de interesse comum, o que não é outra coisa senão uma questão transparente, aberta; ao contrário da vida palaciana, circunscrita na esfera do privado, secreto, na qual o rei era o senhor absoluto de todas as decisões.

Vernant (2002), ao analisar o sistema da *polis* do ponto de vista do seu universo espiritual, aponta três características essenciais no seu processo de constituição, a saber: primeiro, a preeminência da palavra como instrumento de poder por excelência; segundo, a publicidade das práticas públicas; e terceiro, a unidade da *polis* pelos seus semelhantes.

³ “Termo empregado no sentido do substantivo grego *ánthropos*, *άνθρωπος*, homem, em sentido genérico, incluindo homem e mulher; ser humano, em oposição a varão, aos deuses e aos animais.” (COÊLHO, 2016, p. 92).

É na Cidade, a “comunidade de cidadãos” conforme Aristóteles (*Política* I, 2, 1252a7), que as ações dos homens intentam a um bem maior, ou seja, o bem comum. O homem, um ser vivo “político”, encontra na palavra a sua razão de ser. Assim, sobre a preeminência da palavra, Aristóteles diz que

A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar) o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade. (ARISTÓTELES, *Política* I, 2, 1253a8-17).

A palavra é o atributo que dá ao homem a sua natureza política, distinguindo-o dos outros animais. É a palavra que permite ao homem viver o bem ou o mal na sua vida em comunidade. É pela “palavra” que a discussão da vida pública, isto é, das questões de interesse geral da Cidade, deverá estar submetida.

Desse forma, o debate pressupõe que o contraditório tenha lugar, desde que seja argumentado, defendido, uma vez que “A palavra não é mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação.” (VERNANT, 2002, p. 54). O poder da palavra, antes sob o controle exclusivo do rei, torna-se o instrumento pelo qual os cidadãos debatem os problemas da Cidade e buscam as soluções.

A segunda característica apontada por Vernant (2002) é a publicidade dada às práticas públicas. É na luz do dia que as questões da vida social são apresentadas, debatidas e deliberadas, pois são questões de todos, pertencem ao interesse comum, o que implica que sejam transparentes e divulgadas, negando-se qualquer caráter privativo.

Agora, “Tomando-se elementos de uma cultura comum, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levados à praça pública, sujeitos à crítica e à controvérsia.” (VERNANT, 2002, p. 55), já que é na publicização dos aspectos que permeiam a vida social que as práticas são colocadas em aberto para prestação de contas.

O terceiro traço característico da *polis* grega refere-se àqueles que a formam, os cidadãos. Vernant (2002) assinala que

Os que compõem a cidade, por mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de uma certa maneira “semelhantes” uns aos outros. Esta semelhança cria a unidade da *polis*, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *Philia*, associados numa mesma comunidade. O vínculo do homem com o homem vai tomar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio. (VERNANT, 2002, p. 65).

A unidade da *polis* consiste na relação de afeição entre os seus cidadãos, os “semelhantes”. Vernant (2002, p. 65) observa que “Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade.” Essa relação social se baseia no equilíbrio de suas diferenças, o que não quer dizer que não haja conflitos, o que os une é o vínculo com a Cidade.

Todo e qualquer esforço comum deve ser direcionado para assegurar aos cidadãos a vida boa, é essa a natureza da existência da Cidade (ARISTÓTELES, *Política* I, 2, 1252b30). Nesse sentido, as diferenças e os interesses individuais são colocados em segundo plano, posto que o bem comum, aquilo que é de todos, deve ser a prioridade na *polis*.

Já foi referido anteriormente que no processo de inovação e transformação do homem grego, imbricado com o nascimento e a instituição da *polis*, nasce também o pensamento racional (VERNANT, 2002). As indagações sobre a origem do mundo, dos seres vivos, as mudanças e as permanências da natureza não mais seriam explicadas pelo mito.

Chauí (2000) destaca que

Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. E essa autoridade vem do fato de que ele ou testemunhou diretamente o que está narrando ou recebeu a narrativa de quem testemunhou os acontecimentos narrados. (CHAUI, 2000, p. 32).

As narrativas mitológicas, consideradas inquestionáveis pela autoridade daquele que as proferia, explicavam o mundo e os seus diversos e variados fenômenos. Esses discursos, sempre carregados de elementos sobrenaturais, aventuras e façanhas “Haviam perdido força explicativa, não convenciam nem satisfaziam a quem desejava conhecer a verdade sobre o mundo.” (CHAUI, 2000, p. 28). Assim, surgem os primeiros filósofos, homens que questionam os mitos, as crenças e os silêncios que carregam, o que nega ao homem o direito de conhecer a realidade e, conseqüentemente, conhecer a sua verdade.

Com isso, nasce outro modo de pensar, e a essa “[...] forma nova e inusitada de pensar, os gregos deram o nome de Filosofia.” (CHAUI, 2002, p. 15), uma explicação racional para o mundo e seus fenômenos, para as indagações que o homem faz do mundo e de si próprio. O advento da Filosofia⁴, o começo de um saber de tipo racional, marca o declínio do pensamento mitológico (VERNANT, 2002). Agora, o homem busca as respostas para as indagações que o cercam por meio da Filosofia, uma forma de conhecimento racional, de investigação sistematizada.

Filosofia é uma palavra formada pelas palavras gregas *philo*, que quer dizer “amizade”, “amor fraterno”; e *sophia*, que quer dizer “sabedoria”. Portanto, Filosofia significa “amizade, amor pelo saber” (CHAUI, 2000). De acordo com Reali; Antiseri (2003, p. 3) “A filosofia, como termo ou conceito, é considerada pela quase totalidade dos estudiosos como criação própria do gênio dos gregos.” Sendo uma criação original e única dos gregos, a Filosofia surge para exprimir uma maneira nova de pensar, não encontrando paralelo com nenhum outro povo ou civilização da época.

Quanto ao surgimento da Filosofia, Chauí (2000) nota que

A Filosofia surge, portanto, quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da Natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma. Em suma, a Filosofia surge quando se descobriu que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisasse ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos, através da razão, que é a mesma em

⁴ “Os historiadores da Filosofia dizem que ela possui data e local de nascimento: final do século VII e início do século VI antes de Cristo, nas colônias gregas da Ásia Menor (particularmente as que formavam uma região denominada Jônia), na cidade de Mileto. E o primeiro filósofo foi Tales de Mileto.” (CHAUI, 2000, p. 28).

todos; quando se descobriu que tal conhecimento depende do uso correto da razão ou do pensamento e que, além da verdade poder ser conhecida por todos, podia, pelo mesmo motivo, ser ensinada ou transmitida a todos. (CHAUI, 2000, p. 24).

Ao questionar e negar a narrativa do mito de modo sistemático, a Filosofia utiliza a razão para investigar e compreender a natureza e os acontecimentos humanos. É pela razão que a verdade será posta e descoberta por todos de forma clara, como a luz do dia; a verdade não mais pertence aos domínios do palácio e ao controle de um poder absoluto e centralizado numa única figura.

O pensamento racional que surge com a Filosofia demarcou a superioridade dos gregos e isso não se deve somente a termos quantitativos, mas, principalmente, a termos qualitativos, pois constituíram uma novidade absoluta (REALI; ANTISERI, 2003). A originalidade dos gregos se refere às mudanças que realizaram nas contribuições que receberam de outras culturas, especificamente das culturas que os precederam e do contato com as culturas do Oriente. Os conhecimentos recebidos pelos gregos de outros povos eram repensados, recriados e transformados rigorosamente, adquirindo uma forma lógica (CHAUI, 2000; REALE; ANTISERI, 2003).

Dentre essas mudanças, podemos mencionar (CHAUI, 2000):

- em primeiro lugar, em relação aos mitos: as narrativas mitológicas foram ocupadas pela racionalidade para tratar sobre a origem do mundo e dos homens;
- em segundo lugar, em relação aos conhecimentos: os saberes da vida prática, de uso utilitário, foram transformados em conhecimento racional, ou seja, em ciência;
- em terceiro lugar, em relação à organização social e política: com a instituição da *polis*, a Cidade grega, inventaram a política, que organizou a Cidade em torno de leis e instituições públicas;
- em quarto lugar, em relação ao pensamento: invenção da ideia de razão, pensamento organizado de modo sistemático.

Notamos que todas essas mudanças que garantiram aos gregos uma originalidade incontestável em relação a outros povos, tornaram-se possíveis devido à criação do pensamento racional em substituição às explicações mitológicas carregadas de fantasias e crenças silenciosas.

Entretanto, a Filosofia não surge do nada, de forma inesperada, pelo contrário, foram condições materiais sociais e políticas que deram a base necessária para o seu aparecimento, desenvolvimento e consolidação. Reali; Antiseri (2003) destacam que foi o ambiente cultural, político e espiritual da Grécia que favoreceu o surgimento da Filosofia em solo grego.

Chaui (2000) aponta as seguintes condições econômicas, sociais, políticas e históricas como principais:

- as viagens marítimas, que permitiram refutar o que diziam ou explicavam os mitos;
- a invenção do calendário, que possibilitou compreender que o tempo é algo natural e não resultado incompreensível dos desígnios dos deuses;
- a invenção da moeda, o que permitiu uma forma de troca abstrata;
- o surgimento da vida urbana, o que possibilitou o surgimento de uma classe de comerciantes ricos devido ao comércio e ao artesanato, diminuindo o poder da aristocracia que era subsidiado nas narrativas mitológicas;
- a invenção da escrita alfabética, permitindo representar uma coisa com a ideia dela pensada e transcrita;
- a invenção da política, que permite que as decisões da Cidade, a *polis*, sejam discutidas e deliberadas pela palavra, mediante um discurso regulado e ordenado por um pensamento racional.

Essas condições materiais reafirmam que o pensamento racional não é outra coisa senão a essência, a gênese da Filosofia. O mito já não é mais o suficiente para explicar as perguntas sobre o mundo e sua origem. É pela razão que o homem grego aumenta a sua capacidade de abstração e generalização (CHAUI, 2000), o que lhe permite interrogar, pôr em questão a vida, as coisas da natureza e o próprio homem de uma outra forma.

1.2 O ideal da formação humana para os gregos

Para conhecer o sentido da educação nos dias atuais é fundamental conhecer a essência da formação grega, da qual a nossa tradição pedagógica encontra as suas

raízes diretas (JAEGER, 1994; MARROU, 2017). O ideal da educação para os gregos é a formação do homem completo, inteiro, o homem enquanto tal⁵.

A educação grega clássica, tendo em vista alcançar a formação integral do homem, não visa meramente uma formação instrucional, ou seja, aquela que consiste somente em atender o que é imediato e prático, mas uma educação que permita ao homem atingir o máximo de excelência e perfeição, numa palavra, a *areté*.

A essência da educação dos gregos deve-se ao elevado grau de desenvolvimento que alcançaram. Jaeger (1994) afirma que

O Helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um 'progresso' fundamental, um novo 'estádio' em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os Gregos. (JAEGER, 1994, p. 5).

É na vida em comunidade, isto é, na vida na Cidade, na *polis*, que o homem grego constrói o seu ideal de educação, de formação humana, ideal que atravessou os milênios e ainda hoje é uma referência para se pensar a formação do homem. No entanto, há que se considerar as condições históricas tanto no tempo quanto no espaço em que se deram esse ideal de formação para o povo grego, pois seria “[...] um erro fatal ver na ânsia de forma dos Gregos uma norma rígida e definitiva.” (JAEGER, 1994, p. 15).

Vernant (2002) diz que o grego não dissocia o homem do cidadão. É na vida pública e para a vida pública que a formação do homem grego acontece, pois é atuando na causa do que é da vida coletiva, naquilo que é para o bem de todos os cidadãos da *polis*, que o homem pode atingir o mais alto nível da formação. Essa formação prescinde qualquer intento que não tenha o bem-estar da Cidade como prioridade.

Nesse sentido, Reali; Antiseri (2003) afirmam que

Com a constituição e a consolidação da *Pólis*, isto é, da Cidade-Estado, o grego deixou de sentir qualquer antítese e qualquer vínculo

⁵ “O homem integral, mas o homem como tal – e não sob uma de suas formas ou em um de seus papéis particulares.” (MARROU, 2017, p. 368).

à própria liberdade; ao contrário, descobriu-se *essencialmente* como *cidadão*. Para o grego, o homem passou a coincidir com o cidadão. Dessa forma, o Estado tornou-se o horizonte ético do homem grego e assim permaneceu até a era helenística. Os cidadãos sentiram os fins do Estado como seus próprios fins, o bem do Estado como seu próprio bem, a grandeza do Estado como sua própria grandeza e a liberdade do Estado como sua própria liberdade. (REALI; ANTISERI, 2003, p. 10, grifo do autor).

A compreensão de que para os gregos não há distinção entre a formação do homem e a formação do cidadão, daquele que vive e convive na *polis*, é uma condição *sine qua non* para compreender o nascimento da Filosofia grega e os seus desdobramentos na formação do homem grego, particularmente no período da Antiguidade Clássica. O pensamento racional que nasce e é construído pelos gregos permite pensar e formar o homem para a vida em comum, na qual o desenvolvimento e o aprimoramento da *polis* na busca pela excelência sempre permanecerá em primeiro lugar.

Desse modo, “Sabendo-se limitados, inacabados, os gregos antigos procuraram elevar a existência humana a sua plena realização na vida pública, tornando-a excelente, virtuosa.” (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 325). Ao buscarem uma formação que eleve a vida humana à excelência para todos os cidadãos, reafirma-se que os gregos não diferenciam homem de cidadão (VERNANT, 2002). Por isso, a formação do homem não carrega em si nenhuma dificuldade em associar ideia e prática na vida comum.

O aperfeiçoamento da Cidade grega não ocorre, como já dissemos anteriormente, de modo separado da formação e aperfeiçoamento do cidadão. Ao interrogar, pôr em questão os problemas da Cidade, de forma rigorosa e argumentada, para que sejam deliberados coletivamente, forma-se o homem e o cidadão, o cidadão e o homem. É uma relação em que não é possível haver separação, pois o sentido da humanidade – individual e coletiva – e a busca pela sua elevação encontram-se intrinsecamente vinculados à vida coletiva, a saber, à vida na Cidade.

Marrou (2017) diz que a educação antiga percorreu um processo complexo de evolução, que de forma simples “[...] reflete a passagem progressiva de uma cultura de nobres guerreiros para uma cultura de escribas.” (MARROU, 2017, p. 23). Há civilizações em que a formação do homem preocupa-se exclusivamente com o desenvolvimento militar, isto é, com o fortalecimento do corpo, e civilizações que preocupam com uma formação voltada para a inteligência.

A formação do homem para os gregos também percorreu esse processo. De acordo com Marrou (2017) Homero desempenha relevante papel na educação clássica grega, pois os guerreiros homéricos não são do tipo bárbaros, são guerreiros cavalheiros, uma vez que o fato de viverem na corte, em meio à classe nobre, também os fazem dotados de atitudes e comportamentos refinados.

Ainda nesse sentido, Cambi (1999) diz que a partir da leitura de Homero (Ilíada e Odisséia) o modelo educativo, que é destinado aos adolescentes da aristocracia grega, caracteriza-se como uma educação heroica, na qual “O espírito de luta é aqui o critério educativo fundamental, que abrange tanto o aspecto físico-esportivo quanto o cortês-oratório-musical [...]” (CAMBI, 1999, p. 77). Observamos que o processo de formação, apesar de priorizar-se no desenvolvimento do vigor físico, já considera na formação um aspecto que não se identifica somente com o domínio da técnica.

No longo processo de formação do homem grego, expresso no conceito global de *paidéia* (JAEGER, 1994), vamos encontrar diferentes projetos de formação, cada um com suas finalidades e características. De um lado, tem-se o projeto de formação conforme os sofistas e, de outro lado, a formação proposta pelos filósofos.

Guimarães (2009, p. 125, grifo do autor) salienta que “Os sofistas, preocupados em agradar aos ouvintes, ensinavam o que era prático, utilitário, pontual. Contrários ao agrado, ao discurso fácil quase sempre apartado da verdade, os filósofos propunham a dúvida, a *inquietação interior*, a insatisfação com os fatos.” É no embate entre esses dois projetos que se desenvolve a formação dos gregos, sendo imprescindível conhecer aspectos de cada um deles para compreender a essência do ideal de formação para o homem grego.

Pensando na formação do homem para atuar na política, a atividade dos sofistas voltava-se para esse fim. A saber, “Os Sofistas dirigem-se a quem quer que deseje adquirir a superioridade necessária ao triunfo na arena política.” (MARROU, 2017, p. 104). Ora, o que nos parece ser o “triunfo político” não é outra coisa senão aquilo que é pontual, a técnica para se ter êxito naquilo que for prático, numa palavra, naquilo que for “útil”.

Os sofistas propunham uma formação imediata e para isso não poderiam “perder tempo”, a atividade desses profissionais encaminha para o caráter do tipo comercial, isto é, os sofistas vendiam os seus serviços.

Protágoras foi o primeiro a propor um ensino deste tipo comercializado: não havia, antes dele, semelhante instituição; os Sofistas não encontraram, pois, uma clientela já feita: foi-lhes necessário granjeá-la, persuadir o público a recorrer a seus serviços, o que explica toda uma série de expedientes publicitários; o Sofista vai de cidade em cidade à cata de alunos, levando atrás de si aqueles que já arrebanhou. Para fazerem-se conhecer, para manifestarem a excelência do seu ensino e darem mostras de sua habilidade, os Sofistas oferecem de bom grado uma exibição [...], seja na cidade aonde seu itinerário os conduz, seja num santuário pan-helênico como Olímpia, onde se aproveitam da [...], do público internacional que aí se acha reunido por ocasião dos jogos: a mostra pode ser um discurso cuidadosamente excogitado ou, ao contrário, um brilhante improviso sobre qualquer assunto proposto, uma discussão livremente encetada *de omni re scibili* ao gosto do público. Com isto, inauguram eles o gênero literário da conferência, desde a Antigüidade fadado a tão espantoso sucesso. (MARROU, 2017, p. 106).

A formação à qual os sofistas se dedicam visa obter lucro, dado que ela se destina àqueles que querem conseguir resultados “eficientes”, rápidos e de destaque nas atividades políticas, para isso era preciso saber persuadir, ou seja, saber convencer pelo discurso bem articulado e bem argumentado.

Conforme Marrou (2017, p. 108) “Urge viver e, na vida, sobretudo na vida política, possuir a Verdade importa menos que lograr impor *hic et nunc*, a um público determinado, a admissão de tal ou qual tese, como verossímil.” Se a intenção era vencer pelo argumentado, pelo poder da persuasão, não interessava se o que fosse construído era a verdade, mas em dada circunstância e em dado momento tinha que ser a verdade útil.

Marrou (2017) observa que, apesar da procura pelos sofistas, esse não era um serviço fácil para eles, pois era preciso buscar clientes e aqueles que já tinham sido conquistados tornavam-se objeto de propaganda dos resultados úteis dos serviços que os sofistas prestavam. Os sofistas tinham que ser “empreendedores”, buscar a clientela, e na prática da persuasão transformar indivíduos em seus clientes.

Com uma prática baseada no ganho, no lucro, os sofistas não consideram e não se preocupam com a importância de valores que sejam universais, por exemplo, a verdade. O que lhes importa é oferecer as condições que atendam, de forma rápida, aquilo que deve ser pragmático.

A prática dos sofistas, segundo Platão, faz coro a vozes que ressoam das exigências utilitárias, contingentes, por assim dizer, instituída na sombra, sempre obscura e silenciosa da verdade. A fidelidade deles

é, antes de tudo, com o que lhes traz sucesso. Daí o discurso agradável, simplificado, facilitado. (GUIMARÃES, 2009, p. 132).

O objetivo dos serviços que oferecem é preparar o indivíduo para o exercício político com vistas a interesses particulares, privados, o que contradiz fundamentalmente o sentido do ser cidadão na *polis*, que é colocar sempre em primeiro lugar os interesses e as necessidades coletivas e não individuais.

Os sofistas não escaparam da acusação de serem charlatães por comercializarem o ensino, envolvido no discurso fácil e persuasivo.

É claro, esta franca publicidade não se faz sem algum charlatanismo: estamos na Grécia e na Antigüidade: para impressionar seu auditório, o Sofista não hesita em pretender a onisciência e a infalibilidade. Aparenta um tom doutoral, um comportamento solene ou inspirado, pronuncia suas sentenças do alto de um trono elevado, revestindo mesmo às vezes, parece, o costume pomposo do rapsodo em seu grande manto de púrpura. (MARROU, 2017, p. 107).

Por isso, são incisivas as críticas que os sofistas recebiam, principalmente dos filósofos. Nesse sentido, Guimarães (2009) diz que

Platão considerava os sofistas reféns de quem os pagasse, pois, ao terem como principal objetivo os ganhos que os bons alunos propiciavam, ficavam à mercê dos desejos dos pais e da vontade dos alunos. A questão central era agradar e, para isso, lançavam mão da polidez no discurso, constituindo-o de uma bela argumentação retórica. Se, de um lado, essa prática fazia encher seus bolsos, de outro, ela ficava devedora da sabedoria que, para Platão, só pode ser compartilhada entre aqueles que se igualam na procura da verdade. Para ele, a igualdade era quebrada porque a finalidade do sofista não era vencer o desconhecido em favor do saber, e sim agradar ao aluno, ajustá-lo ao instituído, fazê-lo bom no uso da palavra necessária a interesses particulares. Uma prática, portanto, desprovida de valores universais. Platão mostra-se radicalmente contrário a esses educadores, cuja principal preocupação consiste em agradar. Quem assim procede não pode formar o homem virtuoso, pois, apegado ao que é prático e imediato, perde-se o fundamental: o compromisso com a verdade. (GUIMARÃES, 2009, p. 129).

Desse modo, os sofistas percorriam uma via de mão dupla: se por um lado garantiam lucros ao preparar os homens para a política, dotando-os do domínio do discurso bem ordenado e da bela e convincente oratória; por outro lado, a sua prática era direcionada pura e exclusivamente pelos interesses da clientela, nesse caso, como bem observa Guimarães (2009), dos alunos e dos seus pais. O que nos parece

que importava aos sofistas era treinar indivíduos mais que formá-los para viver dignamente na *polis* e defender aquilo que fosse para o bem de todos os cidadãos da Cidade.

De acordo com Marrou (2017) Sócrates, ao se opor aos sofistas, criticava duramente o ensino do qual se beneficiavam.

[...] em face do profundo utilitarismo da Sofística, deste humanismo estrito que em toda matéria de ensino vê apenas um instrumento, um meio de dotar o espírito de eficácia e de poder, Sócrates mantinha a transcendência da exigência da Verdade. Ele aparece, aqui, como o herdeiro dos grandes filósofos jônios ou itálicos, deste poderoso esforço de pensamento dirigido, com tanta gravidade e seriedade, para a decifração do mistério das coisas, da natureza do mundo ou do Ser. Este esforço Sócrates transpõe agora as coisas para o homem, sem que nada se perca do seu rigor. E pela Verdade, não mais pela técnica do poder, que ele quer formar seu aluno na *ἀρετή*, na perfeição espiritual, na 'virtude': a finalidade humana da educação cumpre-se na submissão às exigências do Absoluto. (MARROU, 2017, p. 119).

A verdade, como valor universal que exige pensamento rigoroso, esforço e disciplina, e da qual a educação do homem não podia desviar-se, era negada no ensino praticado pelos sofistas, tendo lugar central em suas práticas ações com objetivos pontuais e imediatos baseados na facilitação, ou seja, atendiam àquelas demandas que estavam na ordem dos interesses de seus clientes.

Os filósofos defendiam que a formação do homem devia estar submetida a uma permanente busca da verdade como valor universal e emancipador, pois como diz Platão “[...] qualquer que seja o campo da atividade humana para o qual alguém se oriente, não há mais que uma alta cultura válida: a que aspira à Verdade, à possessão da verdadeira ciência.” (MARROU, 2017, p. 130). Por isso, os filósofos eram contrários ao que os sofistas ensinavam e combatiam com fortes críticas as suas práticas.

Conforme Guimarães (2009), os gregos

Sabiam dos riscos para a cidade, cuja norma, a medida são os interesses do indivíduo, qualificado como carente, susceptível a imprecisões e a enganos (*léthe*) nos julgamentos. Contrários à conduta que afastava a ética da política, e em disputa, sobretudo na praça, estavam os defensores da *polis* que apontavam para a necessidade da busca perene da verdade (*alétheia*), coisa que não se faz sem esforço, sem disposição, sem coragem, sem insatisfação com tudo que é fácil e gratificante para o indivíduo, a rigor, uma ilusão vivida aqui ou acolá, sempre abandonada em favor de uma outra mais

brilhante, agradável, porque, como ilusão não há limite. (GUIMARÃES, 2009, p. 127).

Assim, uma formação aligeirada para atender somente às necessidades pessoais do indivíduo tornava-se um perigo para a *polis*. É no esforço de todos os cidadãos, os “semelhantes”, que o equilíbrio da Cidade era mantido, mas isso não significa, de modo algum, a ausência de conflitos ou a oposição de ideias, o principal era a busca do equilíbrio no debate da vida social.

A permanência desse equilíbrio só seria abalada caso os interesses da *polis* fossem sobrepujados pela satisfação desmedida e privada de cada indivíduo em particular. A esse respeito, Guimarães (2009) assinala que

Por mais contraditória e conflituosa que fosse a *pólis*, o fim político – a boa convivência, o equilíbrio – não se perdia em meio a interesses privados, causadores da *dysnomía*. Sabe-se que a igualdade defendida pelos gregos era política e não material. Sabiam que o excesso material levava, de um lado, à riqueza e, de outro, à pobreza, e por isso teciam duras críticas àqueles que teimavam em pender a vida individual e, sobretudo a política, para esse rumo, terreno fértil do desequilíbrio social. (GUIMARÃES, 2009, p. 128).

A inclinação para o luxo, para a ostentação e para a riqueza desmedida perverte a formação do homem, isto é, do cidadão, e por consequência leva-o a perverter o bem-estar dos seus semelhantes, causando a desigualdade e, por assim dizer, a desordem na Cidade. Em outras palavras, diz Vernant (2002, p. 89) que “A riqueza acaba por já não ter outro objeto senão a si própria; feita para satisfazer as necessidades da vida, simples meio de subsistência, torna-se seu próprio fim, coloca-se como necessidade universal, insaciável, ilimitada, que nada poderá jamais saciar.”

Como já observamos, a formação do homem é também a formação do cidadão, pois para os gregos não há diferenciação (VERNANT, 2002), supõe uma formação para buscar o bem-estar da comunidade e não buscar satisfazer as necessidades próprias, individuais, atitudes essas que criam na comunidade o mal-estar, estendendo-o a toda à Cidade.

Para isso é necessário que a natureza, ou seja, o sentido da formação do homem, tenha como exigência principal o que não é outra coisa a formação da

autonomia⁶. É para a excelência da *polis*, a saber, para o bem-estar da Cidade e, por conseguinte, dos seus cidadãos, que os gregos se referem ao ideal de autonomia na formação, e não ao indivíduo, ao ser individual.

Discutir as questões da Cidade, da coisa pública, só é possível e equilibrado para um homem autônomo. Guimarães (2009, p. 127) diz que os gregos “Para esse fim, procuravam dar a si mesmo uma norma (*nómos*), expressão da vontade de si mesmo, ele mesmo (*autós*).” Ora, somente o homem guiado por si mesmo é capaz de colocar os interesses do bem comum acima dos seus desejos e vontades particulares. O que orienta o homem da Cidade não é o imediato, o pragmático, mas sim o saber emancipador, a Verdade, aquela capaz de equilibrar a *polis* em nome do que é público, aquilo que é de todos e para todos.

Nesse sentido, a formação não deve buscar outra coisa senão a formação da autonomia. Chauí (2002), ao examinar a crítica de Sócrates aos sofistas, diz que

Quando critica o sofista por ensinar a quem lhe pague e, portanto, por aceitar conviver com qualquer um que lhe pague, Sócrates critica a perda de autonomia daquele que passa a agir conforme a vontade de quem lhe dá o pagamento. Sócrates critica a heteronomia do sofista. Também o critica porque impõe a heteronomia aos alunos: apresentando-se como um mestre que tudo ensina, não os deixa pensar por si mesmos. E, finalmente, o critica porque ensina apenas técnicas de combate verbal e, portanto, uma relação de violência recíproca, para que vença o mais forte e não a verdade, comum a todos. (CHAUI, 2002, p. 202).

A verdade ensinada pelos sofistas é a verdade decorrente das necessidades e interesses da sua clientela, aquela que paga aos sofistas. Então, podemos dizer que é uma verdade circunstancial, ou seja, o instrumento necessário para vencer o oponente numa dada situação de embate verbal, atendendo a um interesse imediato. Essa prática distorce o sentido, a natureza da verdade, tão cara ao pensamento racional rigoroso e sistematicamente organizado, impedindo o indivíduo de pensar, organizar o pensamento e raciocinar por si mesmo.

⁶ “*Autonomía*: Palavra composta de *autós* e do substantivo *nómos*. A palavra *nómos* se origina no campo social para indicar aquilo que se recebeu numa partilha e que se tem o direito de usar ou de dispor como se quiser; deste primeiro sentido, *nómos* passa a significar costume, regra, norma, lei. Autonomia significa o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras; independência. Difere da autarquia apenas porque se refere aos costumes e às leis, enquanto esta se refere ao modo de ser de quem é livre ou independente. *Autónomos*: o que se rege por suas próprias leis, independente, autônomo.” (CHAUI, 2002, p. 496).

Nesse sentido, Castoriadis (1982) nos auxilia no entendimento de que um “indivíduo autônomo” é um “indivíduo não alienado” e, por assim dizer, uma “sociedade autônoma” é uma “sociedade não alienada”. Ser autônomo é regular por si mesmo e não pelo outro, a saber, a autonomia é a consciência e a vontade reguladas pelo consciente do indivíduo.

No entanto, Castoriadis (1982 p. 126) diz que “A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito.” Ser autônomo é ter o seu próprio discurso e saber distinguir o discurso do outro, o que não significa negar esse discurso, o sentido da autonomia se constrói ao compreender a sua dimensão individual e dimensão social. Na *polis* grega o homem, o cidadão, ao assumir a sua posição de sujeito interroga e reflete – dimensão individual –, para de forma coletiva decidir o que deve ser o bem comum, de todos – dimensão social.

A *paidéia* grega com Sócrates se caracteriza como “[...] problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo.” (CAMBI, 1999, p. 88). Aquele que ensina, tendo a autonomia como o sentido da sua ação, possibilita àquele que aprende pensar e refletir por si mesmo, construindo a sua autonomia num processo contínuo de formação.

Assim, a formação humana ocorre quando há “[...] um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica [...]” (CAMBI, 1999, p. 88). Nessa perspectiva, a formação é permanente, constituindo-se numa obra inacabada, que ao perseguir a busca da verdade forma um homem que seja livre, crítico, independente, aquele que pensa por si próprio, é sujeito de si, qual seja, um homem autônomo.

A formação do homem autônomo, necessária para a vida comum na Cidade, implica também que a formação não seja desviada da ética. Guimarães (2009) diz sobre essa questão que

Quando se refere ao homem, que para Aristóteles é político, a ética é o seu maior bem, e a prática política constitui-se no exercício da convivência, esforço comum, em favor de um bem maior: a grandeza da *Pólis*. Ela deve revelar o desejo de grandeza de cada um daqueles que a constituem. [...] Isolados, os homens não têm força nem valor.

A grandeza e a sabedoria revelam-se na amizade como forma de elevar a autonomia, só possível na associação elaborada por homens que desejam o bem para si e para todos os outros. Ao definir a virtude como política, Aristóteles afasta o caráter individualmente utilitário da ação política, em favor do bem comum. Na prática da política, cumpre-se o fim do animal político; elevar o grau de socialização que cada um traz em si. (GUIMARÃES, 2009, p. 134).

A vida na *polis*, a Cidade grega, não se sustenta na satisfação dos desejos privados de cada cidadão, mas na busca dos interesses coletivos. O destino da *polis*, ou seja, a sua finalidade é atingir o máximo grau de perfeição, a saber, de excelência. Ora, se a construção da *polis* se dá pelas ações dos seus cidadãos e essas ações estão imbricadas e dependem do seu processo de formação (*paidéia*), a excelência da Cidade só será atingida quando os seus cidadãos também atingirem a excelência (*areté*).

A grandeza da *polis* revela o desejo de grandeza de cada um dos seus cidadãos (GUIMARÃES, 2009). Em nome desse fim, que se constitui como projeto inacabado e em permanente processo de construção, a autonomia revela-se necessária e indispensável, pois somente homens que pensam e agem por si mesmos são capazes de compreender que o bem-estar da *polis*, que é o bem-estar de todos os seus cidadãos, só se constrói quando as necessidades comuns, aquilo que atende a todos, são colocadas em primeiro plano e assumidas de forma comum pelo compromisso dos cidadãos.

Ao pensar uma formação que preze pela busca da verdade e não por objetivos pontuais, imediatos, há que se imaginar que os filósofos também recebiam críticas pela postura que adotavam. Marrou (2017, p. 148), ao discorrer sobre a grandeza e, ao mesmo tempo, a solidão do filósofo, diz que “Ele será, sempre, um fracassado entre os homens: alheio à vida política e mundana, o pensamento absorvido por seu objeto supremo, semelhará um néscio, tal qual Tales caindo no poço ao observar os astros, por inépcia; e, todavia, somente ele é livre...” O filósofo também era visto com um olhar de reprovação como se estivesse preso a um mundo fora da realidade. No entanto, ele era, de fato, o mais livre dos homens, pois não se apegava ao que era utilitário, pragmático.

Guimarães (2009, p. 134) ressalta que “Voltar-se para a busca da verdade e do aprimoramento da *areté* era propósito dos filósofos.” O projeto de formação para os filósofos ancorava-se na exigência de buscar, sem desvio, a verdade e somente a

verdade. Isso só é possível a uma formação humana autônoma, aquela em que o sujeito pensa e age por si mesmo, por isso a sua formação não deve consistir no que refere à esfera privada e, sim, naquilo que é da esfera pública, isto é, naquilo que compreende e assegura o bem-estar de todos.

Os gregos ao interrogarem de maneira profunda o que é a vida e o que é o homem deixaram a sua marca no modo de pensar a formação humana. Sobre a educação clássica grega, Marrou (2017, p. 362) diz que é preciso “[...] examinar-lhe a essência e compreender-lhe os valores.” O ideal de formação pensado pelos gregos da Antiguidade Clássica encontrou a sua Forma definitiva nestes dois sentidos, que são “contraditórios”, mas que formam a essência do pensamento grego sobre o homem ideal:

O homem grego quer ser, ao mesmo tempo, artista e sábio, o letrado de discernimento jovial e requintado e o pensador que conhece o enigma do mundo e do homem, que sabe explicá-lo com rigor geométrico e dele extrair uma regra de vida: pois tudo isso é o Homem, e escolher é, para ele, mutilar-se. (MARROU, 2017, p. 366).

É no conflito, na contradição, exercidos na base do equilíbrio que o grego pensa a formação humana, mas uma formação que se organiza para atender ao interesse da Cidade, a saber, uma formação que esteja nas exigências daquilo que é comum e não no plano do individual. A harmonia impede que as ideias sejam postas, debatidas, argumentadas, contra-argumentadas e, por assim dizer, amadurecidas pelo pensar rigoroso.

A formação que preza pelo silêncio da harmonia em desfavor da disputa equilibrada de ideias não forma seres autônomos, mas sim técnicos, que dominam conhecimentos utilitários, pragmáticos. A formação do homem autônomo está para além da especificação técnica, com um fim em si mesma, pois

No seio de toda técnica, enquistar-se um terrível imperialismo: em virtude de sua lógica própria, a técnica tende a desenvolver-se segundo sua própria linha, em si mesma e para si mesma, acabando por subjugar o homem que a pratica: quem ignora hoje o grau de desumanidade a que pode ser levada a ciência pelo cientista, a biologia pelo médico que se esquece de que lhe compete curar homens, a ciência política pelo estadista que, inspirado numa doutrina excessivamente dogmática, se torna implacável? Os clássicos repetem-nos que nenhuma instituição, nenhum conhecimento, nenhuma técnica jamais deve tornar-se um fim em si mesmo;

manobrados por homens, a serviço do homem, devem sempre subordinar-se, em seu emprego e em seus resultados, a este valor supremo: o humano. (MARROU, 2017, p. 372).

É para a excelência do humano que se postula o ideal de formação da Antiguidade Clássica. E esse ideal de formação não é outra coisa senão a formação do homem autônomo, o homem que domina a palavra para discutir e resolver as demandas da Cidade – por isso há que se reconhecer as contribuições das práticas dos sofistas na educação do homem grego, mesmo diante das críticas às quais são submetidos –, mas que, por pensar por si mesmo, sabe que a essência da sua formação se atinge não na busca de seus próprios interesses e sim na busca do bem comum.

Portanto, o sentido, isto é, a natureza do ideal formativo que compreende a gênese e a finalidade à qual a formação se sustenta, encontra-se na subsunção da individualidade ao social, reafirmando que o homem não se aparta do cidadão. A formação que atende tão somente ao que é pontual, imediato ou prático afasta o homem do verdadeiro sentido da sua formação, qual seja, uma formação rigorosa do livre pensar, da reflexão, da análise e da crítica, em outras palavras, a formação do homem autônomo.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS LEGAIS E ESTRUTURAIS

[...] a ênfase na formação profissional significa estreitamento de horizontes e uma redução da pesquisa, do ensino e da aprendizagem ao que é prático e útil. O predomínio da rotina e da repetição e a busca da destreza, da rapidez, dos resultados, da quantidade, da eficiência e da produtividade na educação e na escola comprometem inevitavelmente a dimensão humana, intelectual e autônoma da formação. A própria informação é cada vez mais reduzida a um conjunto de números, de letras e de outros caracteres simbólicos lidos e interpretados pelas máquinas e pelos *softwares*. Ao privilegiar o fazer, o aprender a fazer, a formação dificilmente terá condições de contribuir para a superação do senso comum, do pragmatismo, do utilitarismo, do empirismo psicologista.

(COÊLHO, 2011b, p. 133)

Tendo em vista as questões postas no Capítulo 1, no qual recorreremos à ideia de formação humana para os gregos, destacamos que buscar as contribuições dos gregos é considerar a sua “[...] capacidade inesgotável de pensamento, que apesar do tempo que nos distancia dele, nos provoca ainda hoje a pensar sobre nossa própria atualidade.” (DALBOSCO; MÜHL, 2020, p. 265). Reconhecemos que o tempo cronológico distancia, mas o que aproxima e permite um diálogo vivo, crítico e, por assim dizer, rigoroso, é o tempo lógico.

Para os gregos a “formação humana” é um processo permanente da constituição da humanização do homem e se dá pela formação política. Ao chegarmos à modernidade, a concepção de mundo e, conseqüentemente, de homem se altera, uma vez que para os modernos a preocupação central é formar o “indivíduo” e não o homem. Desse modo, vamos ao encontro da crítica já posta pelos gregos sobre a ideia de formação na modernidade.

Guimarães (2004) diz que

[...] a formação na modernidade também é prática, o que houve foi uma substancial mudança de seu conteúdo: formar o indivíduo, o que significa dizer que a formação de que falamos os modernos, direciona-

se para a constituição do homem-cidadão: um homem, antes de mais nada, voltado para si mesmo, um indivíduo, ou seja, aquele que é, em relação ao todo – a sociedade – tão-somente unidade numérica. (GUIMARÃES, 2004, p. 100-101).

Notamos que os modernos não se ocupam com a ideia de formação política, mas quase tão somente com a formação individual. A necessidade prática na modernidade se refere ao “indivíduo”, em outras palavras, a formação (profissional) não é outra coisa senão aquilo que atende ao que é útil, imediato, ou seja, ao dispor das vontades e desejos pessoais do indivíduo.

Sendo assim, neste Capítulo pomos em questão os fundamentos e as estruturas da Educação Superior a Distância, para interrogar e examinar os seus aspectos legais, políticos, econômicos, didático-pedagógicos e quais as suas implicações na formação humana, considerando as peculiaridades dessa modalidade de ensino.

2.1 Das questões legais, políticas e econômicas da Educação Superior a Distância

A questão legal nos parece fundamental ao interrogar, pensar e refletir os fundamentos e as estruturas da Educação Superior a Distância. No que se refere aos aspectos legais, à questão da lei, remetemo-nos aos gregos, pois essa é uma questão antiga.

Sobre isso, Valle; Souza (2017) dizem que

A questão da lei remete, como se disse, a um problema muito antigo – tão antigo quanto a própria noção de *nomos* – de convenção humana, tal como os gregos, pela primeira vez na história, a pensaram. O contexto era o da invenção da *pólis* democrática, de instituição de uma série de princípios, de procedimentos e de dispositivos legais que não mais se apoiavam sobre a noção de lei natural, de tradição ou de vontade dos deuses, mas sobre a decisão da comunidade reunida em assembleia. Pois, na democracia, é a deliberação coletiva, e não a natureza humana ou o mandamento divino, que cria a sociedade. (VALLE; SOUZA, 2017, p. 108).

É na *polis* grega, mediante a decisão em comum, que as questões da vida social dos seus cidadãos são apresentadas, debatidas e deliberadas, ancoradas

naquilo que representa o interesse e a necessidades de todos, e não somente de um indivíduo em particular, mesmo que por vezes as práticas instituídas pelas leis não estejam em conformidade com as suas intencionalidades.

Nesse sentido, ao abordarmos a questão legal nos dias atuais e no contexto da Educação, mais especificamente na Educação Superior a Distância, compreendemos ser necessário considerar o que a legislação brasileira prescreve e estabelece para a Educação, para a Educação Superior e, por fim, para a Educação a Distância⁷.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 1º, incisos II e III, respectivamente, estabelece “a cidadania” e “a dignidade da pessoa humana” como fundamentos. Assim, o Estado Democrático de Direito que a Constituição Federal (CF/1988) institui, resguarda que ser cidadão, livre, no pleno exercício dos seus direitos sociais e individuais para participar da vida social e política do país, é condição fundamental para a emancipação da pessoa humana.

No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, a questão da educação é apresentada do Art. 205 ao Art. 214. O Art. 205 diz que “Art. 205. A educação, 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 e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2021a, grifo nosso). Esse artigo preceitua que a educação, responsabilidade primeira do Poder Público, objetiva desenvolver a pessoa humana plenamente: a sua dignidade, a sua emancipação, a sua atuação cidadã, a saber, a permanente formação e constituição da sua humanidade é inerente à educação.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional, define em seu Título V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, Art. 21, inciso II, que a educação superior compõe um dos níveis da educação escolar. Ao tratar do tema da

⁷ A opção pela terminologia Educação a Distância tem por base a compreensão de Mill (2013, p. 49, grifo do autor): “*Ensino a distância* ou *aprendizagem a distância* são termos restritivos demais: um voltado para a docência e outro para o aluno. Somente a terminologia *educação* abarcaria essa concepção ampliada com destaque para alguém com interesse em aprender e alguém com intenção de ensinar.”

educação superior no Capítulo IV, Da Educação Superior, do Art. 43 ao Art. 57, a LDBEN diz nos incisos I e II do Art. 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

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; [...] (BRASIL, 2011b).

Conforme o que foi exposto, observamos que a formação na educação superior, de acordo com aquilo que preconiza a legislação em vigor, tem por finalidade elementar desenvolver o pensamento e a reflexão, que são as bases para desenvolver a ciência e, com isso, promover o que não é outra coisa senão a criação de uma “obra de cultura” (COELHO, 2009).

Chauí (2021, p. 8) destaca que a formação “[...] é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.” Nesse sentido, a ideia primeira de formação relaciona-se com o tempo, dado que resgata as experiências (a cultura) daqueles que vieram antes de nós.

No que se refere à Educação a Distância (EaD), o amparo legal aparece no Art. 80 da LDBEN⁸

Art. 80. 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.**

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

⁸ “Muito embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no país (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, permitisse em seu artigo 104 a criação de cursos ou escolas experimentais, dependendo de autorização do antigo Conselho Federal de Educação – CFE, quando se tratasse de curso em nível superior, pode-se afirmar com segurança que a educação a distância neste nível de ensino é posterior à promulgação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou a referida lei nº 4.024/61 e as demais disposições em contrário e, estabeleceu novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em todos os níveis e modalidades.” (MUGNOL, 2016, p. 45-46).

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 2021b, grifo nosso).

Para regulamentar o Art. 80 da LDBEN, o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, dispõe que

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se **educação a distância a modalidade educacional** na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A **educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto**, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. (BRASIL, 2021c, grifo nosso).

Notamos nestes dispositivos legais (Art. 80 da LDBEN/1996 e o Decreto n. 9.057/2017 que o regulamenta) que a EaD, já considerada uma modalidade de educação para os diferentes níveis, tem o seu desenvolvimento incentivado pelo Poder Público por meio de políticas de acesso, no qual os “espaços e os tempos” do processo de ensino-aprendizagem são mediados pelos meios tecnológicos.

No entanto, o que se constata na legislação é ambiguidade nos textos ou, como dizem Fétizon; Minto (2007), “impropriedade”, principalmente na confusão que a legislação faz entre “educação” e “ensino”, em suas palavras, “[...] ensino não se confunde com educação, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda.” (FÉTIZON; MINTO, 2007, p. 94). Podemos mencionar ainda que

[...] a legislação sobre EaD é, no mínimo, genérica, ostentando características inaceitáveis em textos dessa natureza, sobretudo pela

possibilidade, ainda que eventual, de evocar leituras diversas e contraditórias, o que deve ser evitado a todo custo. Por um lado, se tal legislação exacerba os aspectos técnicos e burocráticos, por outro lado, descuida-se das questões de cunho propriamente educacional – aliás, raramente mencionadas, a não ser enquanto dogmas assumidos. (FÉTIZON; MINTO, 2007, p. 100).

A linguagem genérica usada na legislação, que por vezes ou quase sempre é uma linguagem dúbia, principalmente na utilização dos verbos, o que altera de forma significativa o sentido, permite-nos questionar: Por quê? Ou ainda: A quem interessa essa dubiedade na linguagem da legislação que dá margens a interpretações diversas? Como isso implica na formação e, por assim dizer, naquilo que tem sido instituído como formação?

Há também, ao que nos parece, um equívoco das políticas educacionais que amparam a EaD, que por vezes tomam o avanço do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como um padrão de referência e “qualidade” na EaD, como se por si só as tecnologias garantissem tal qualidade.

Em relação ao suporte técnico das TIC na Educação a Distância, Valle; Bohadana (2017) observam que

Porém, sob que *outras* bases, além da técnica, essa “verdadeira revolução” se estaria sustentando? Quais seriam, a rigor, as fortes razões que sustentariam a necessidade de se repensar *desde o zero* uma prática tão antiga como a educação? É de se esperar que a introdução deliberada de um novo termo corresponda, se não à irrupção de uma novidade para qual ainda não se tem um nome preciso, ao menos a uma profunda modificação que justifique o recurso à nova denominação. Mas o que, então, se modificou, ou se acrescentou em termos de elucidação, ao processo formativo, ou aos mecanismos em que ele se apoia, com essa simples oposição entre *distância* e *presença*? O que se ganhou de clareza acerca da forma pela qual a educação vinha sendo praticada, ou sobre as novas possibilidades introduzidas pelo ciberespaço? (VALLE; BOHADANA, 2017, p. 18, grifo do autor).

O entusiasmo causado pelo avanço da técnica, que sustenta as práticas de EaD, quase sempre encobrem as questões que exigem reflexão crítica e rigorosa, a saber, as finalidades, o fim dessa modalidade no processo da formação humana. Isso evidencia a ausência de fundamentos e bases teóricas próprias da EaD, o que provoca a exposição da sua fragilidade.

Desse modo, a tecnologia, que não é outra coisa senão o suporte para a EaD, tornou-se o seu “fundamento” nos discursos mais empolgantes sobre a modalidade, reduzindo-a, quase sempre, às TIC, em que a qualidade (ou a suposta qualidade) da formação está associada às contribuições das ferramentas tecnológicas mais atuais e avançadas. Com isso, ao invés de pôr em questão a fundamentação teórica própria da modalidade (ou a falta dela), reforçam a sua fragilidade, principalmente pelos aspectos impostos por fatores político-econômicos.

Assim, Lima (2007, p. 84) ressalta que “A educação a distância é, portanto, direcionada para os segmentos mais pauperizados da população e pressupõe a diversificação das fontes de financiamento da educação superior, colocando no centro dessa política a diluição das fronteiras entre público e privado.” Observamos a lógica empresarial na educação a distância, de modo particular na educação superior a distância, tanto nas diretrizes que orientam os processos formativos como na gestão da universidade.

Outra questão fundamental e ao que nos parece fragiliza a EaD, refere-se ao quanto a legislação destaca a necessidade de atividades de forma presencial na modalidade de educação a distância, notadamente observadas na Educação Superior a Distância. O Decreto n. 9.057/2017, que regulamenta o Art. 80 da LDBEN/1996 define que

Art. 4º As **atividades presenciais**, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 5º O **polo de educação a distância** é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o **desenvolvimento de atividades presenciais** relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação. (BRASIL, 2021c, grifo nosso).

Já os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, publicados pelo Ministério da Educação em 2007, destacam que

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.” (BRASIL, 2007, p. 7).

Ora, notamos que a legislação que normatiza, regulamenta e norteia a Educação a Distância no Brasil ainda se preocupa, adotando como critério de qualidade, que os cursos – principalmente na Educação Superior a Distância – ofereçam condições de ensino e aprendizagem daqueles chamados cursos presenciais. Se a lei define a EaD como “modalidade de ensino” com características próprias, essa insistência em aproximá-la da chamada “educação presencial” nos parece que evidencia a falta de fundamentos, revelando, então, a ausência de pressupostos teóricos e didáticos-pedagógicos próprios, isto é, de finalidades educativas próprias.

Sob o pano de fundo das tecnologias a Educação Superior a Distância propaga “qualidade”, mas o que se vê é “[...] a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano.” (LIMA, 2007, p. 90). No entanto, há que se considerar nesse processo que o “inimigo da educação” a ser combatido não é a tecnologia, o suporte técnico em si, e sim a falta de critérios bem definidos para a formação humana na modalidade EaD.

Ao que tudo indica, a cortina de fumaça das TIC aparece como um subterfúgio para a urgência da sociedade capitalista em formar indivíduos para competir por uma vaga no mercado de trabalho, o que impele à escola e, por assim dizer, à universidade, a se amparar nos princípios de um ensino rápido, descartando do trabalho educativo o que é “inútil”. Mas, o que se classifica como inútil na educação? Quem define aquilo que é e aquilo que não é inútil?

Coelho (2011), ao interrogar o trabalho educativo com base num ensino pragmático, observa que

São então valorizadas e privilegiadas as soluções, os modos considerados racionais, práticos e eficazes de educar, de escolarizar,

em detrimento do aprendizado e do cultivo do pensamento, da imaginação e da sensibilidade, pelos estudantes, professores e administradores da escola. (COELHO, 2011a, p. 314).

A formação pragmática busca resultados imediatos, isto é, utilitários. Para isso, forma indivíduos tarefeiros para atuarem no mercado de trabalho, no qual, a qualquer tempo e em qualquer circunstância, também estejam aptos a mudar de função conforme as demandas provocadas pelas constantes e imprevisíveis transformações nas relações produtivas.

A modalidade de Educação a Distância (EaD), particularmente a Educação Superior a Distância, é vista como “[...] adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.” (BELLONI, 2015, p. 1). A questão que não se pode perder de vista em todo esse processo não é outra coisa senão o sentido que é dado à formação, a saber, que fundamentos teóricos e didático-pedagógicos da Educação Superior a Distância orientam e sustentam a formação humana.

2.2 Dos fundamentos teóricos e didático-pedagógicos da formação humana na Educação Superior a Distância

Na sociedade moderna a redução do tempo, do espaço e do trabalho tornou-se um imperativo no processo de formação. Comenius (2002), ao pensar a didática a partir dos ideias da sociedade capitalista, argumenta que “Quem não sabe, porém, que mesmo as coisas longas podem ser abreviadas e as trabalhosas, resumidas?” (COMENIUS, 2002, p. 203).

Sendo assim, observamos que há uma aproximação entre os pressupostos da EaD – principalmente na Educação Superior – e os princípios formulados por Comenius (2002), uma vez que “O tempo de Comenius há muito se esvaiu, mas a vitalidade, extensão e profundidade de suas formulações evidenciam sua força.” (BARCELOS, 2020, p. 52).

Desse modo, conforme o que assinala Comenius (2002), não há por que a educação ser um fardo pesado a ser carregado, a escola (em todas as etapas, níveis e modalidades) atingirá os seus objetivos de forma rápida e breve reduzindo o tempo das atividades de ensino e do trabalho executado em todo o processo educativo.

Para realizar tal empreendimento é preciso que a escola transponha os obstáculos que impedem que um ensino rápido e conciso seja efetivado. Nesse seguimento, faz-se necessário rever toda a estrutura da escola até então, pois, a distração e a perda de tempo com coisas “inúteis”, “desnecessárias”, dificultam a aprendizagem daquilo que é essencial.

Todavia, cabe interrogar: o que é “essencial” para a aprendizagem? A saber, quem define o que é e o que não é “essencial”? Ora, não há que se negar que o currículo da escola apresenta – quase sempre – propostas de aprendizagens sem nenhum sentido para uma formação humana livre e autônoma, escorregando, por vezes, em um currículo enxuto e carregado de “prioridades”. E quais seriam essas “prioridades”?

Coêlho (2009) diz que o “papel da escola” para a “formação do indivíduo” pode ser notado quando

A mídia, a sociedade e a escola, em todos os níveis de ensino, procuram formar indivíduos para serem bem sucedidos na vida, arrumarem um bom emprego, ganharem dinheiro, usufruírem de todos os prazeres imagináveis e possíveis, muitas vezes entendidos em si mesmos como fins, livrando-nos das preocupações com o mundo natural, o meio ambiente, o esgotamento dos recursos naturais lentamente renováveis e, sobretudo, com o outro, o desemprego, a fome, a miséria, a vida coletiva, a sociedade e a ética, numa palavra, da responsabilidade com o presente e o futuro da humanidade. Os indivíduos são, então, valorados, avaliados, idolatrados ou ignorados, pelo que têm e consomem, pela aparência corporal, pelo que alcançaram em termos de dinheiro, poder e sucesso, e não por sua dignidade e pelo que fizeram pela humanidade [...]. (COÊLHO, 2009, p. 16).

Vejamos que a escola é entendida a partir de um “papel”, uma “função”, e não de um “sentido”, isto é, a sua “razão de ser”. O indivíduo, visto como um fim em si mesmo, é reduzido ao ter e ao consumir, negando, de fato, a sua humanidade, que é formada não somente pela sua dimensão individual, mas também coletiva.

Assim sendo, a prerrogativa de manter o que é “essencial” no exercício do “papel da escola” não é outra coisa senão manter aquilo que é utilitário, aquilo que é mais prático para a sociedade capitalista, que por um lado exige um indivíduo polivalente, dotado de múltiplas habilidades; por outro lado, a efemeridade das suas exigências não permite a esse mesmo indivíduo pensar, indagar, refletir sobre o que se aprende, ou seja, reafirmar de modo permanente a sua humanidade.

A educação, mediante o processo de formação, humaniza o “homem”, entendido como um ser que não é um fim em si mesmo. Severino (2006) assinala que

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa [...]. (SEVERINO, 2006, p. 621).

A “humanização” do homem, qual seja, a permanente busca de perfeição do seu ser, não se alcança com a sua individualidade sobrepondo aquilo é comum, a saber, aquilo que é o bem de todos e para todos. Assim, uma formação que nega ao homem a possibilidade de constituição incessante da sua humanidade, nega também a sua autonomia, isto é, o seu sentido. Logo, uma formação rápida, concisa, voltada somente para aquilo que é pontual, utilitário, dificulta a formação do homem autônomo.

Compreendemos que a modalidade EaD não está separada do contexto maior que é a educação, ou seja, a EaD não é um fenômeno à parte (LOPES; FARIA, 2013), isolado, sem as implicações históricas, sociais, políticas, econômicas e filosóficas da educação como processo de formação humana. Portanto, sem desqualificar a modalidade, particularmente, a sua atuação na Educação Superior, entendemos que é preciso pôr em questão os seus fundamentos e as dificuldades apresentadas no processo de formação em vista dos avanços que o progresso da técnica permitiu à modalidade, mas que também trouxe ambiguidades à educação. Isto posto, Valle (2001) observa que

A perspectiva aberta pelos avanços da técnica – ou, de maneira geral, a perspectiva aberta pela técnica – sempre inspirou, por parte daqueles que se dedicam à Educação, sentimentos bastante díspares. Isto, sem dúvida, não vem de hoje, mas também hoje pode ser evidenciado nas discussões sobre tecnologia e educação. Por um lado, a recusa sintomática, nas várias gradações em que se pode apresentar, de qualquer inovação técnica. Por outro, a adesão entusiástica e irrestrita, não menos sintomática, a estes avanços. (VALLE, 2001, p. 21).

Os avanços tecnológicos quase sempre são apresentados como sinônimo da EaD, ou melhor, como critério por excelência de sua “qualidade”. Na Educação Superior a Distância é “cartão-postal”, principalmente ao se referir à rápida possibilidade de qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho. Dessa forma, há a negação, a resistência, mas também há a aceitação sem interrogar; aí, ao que nos parece, está o maior perigo: definir o demasiado uso da tecnologia na Educação Superior a Distância como a solução para quaisquer problemas. Por isso, é preciso não negar a necessidade de “pôr em questão” qualquer que seja a posição defendida.

Na Educação Superior a Distância, no que concerne ao “papel” do professor no processo de ensino-aprendizagem, observamos que, em geral, o papel do professor é reduzido na formação humana, em que o ato de educar é sobreposto pelo que é mais agradável e prazeroso, direcionando a formação para a instrumentalização, ou seja, para o “aprender a fazer”.

Comenius (2002), ao tratar sobre os princípios de um ensino rápido e conciso, afirma que um único professor basta para ensinar um número grande de estudantes. Ele diz que

Se nunca ensinar, nem em particular nem na escola, uma só pessoa, mas todas juntas e de uma só vez, em virtude do que nunca se aproximará de um aluno apenas nem permitirá que apenas um se lhe aproxime. Em vez disso, da cátedra (de onde poderá ser visto e ouvido por todos), espalhará como o sol os seus raios sobre todos, de tal modo que todos, com os olhos, os ouvidos e os espíritos voltados para ele, possam receber tudo o que for explicado com palavras ou mostrados com as mãos ou com desenhos. (COMENIUS, 2002, p. 210).

Para Comenius (2002) o professor é visto como o único detentor do saber, cuja tarefa é transmitir (depositar) o máximo possível de informações para os seus aprendizes, como se o ensino baseado na quantidade de informações transmitidas fosse garantia de qualidade na formação.

Coelho; Guimarães (2012, p. 329) destacam que “Educar é trabalhar para que o Homem que está em cada indivíduo como possibilidade se torne real [...]”. O sentido do trabalho do professor encontra-se em contradição com o que é superficial, passageiro e, ao nosso ver, utilitário. A aprendizagem que eleva o homem a ser livre,

autônomo, perpassa pelo ensino de um pensamento rigoroso, que reflete o sentido de ser e estar no mundo.

O trabalho do professor na Educação Superior a Distância é exercido em diferentes funções e em diversas tarefas, entretanto, todas com a finalidade última de atender o maior número possível de estudantes. O que se nota como preocupação primeira é a quantidade, enquanto a qualidade do processo de ensino-aprendizagem é jogada para segundo plano.

Notamos, ainda, que esse papel do docente de atender o maior número possível de estudantes é sustentado, por via de regra, pelo acentuado uso das tecnologias digitais, pois “O uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo essa segmentação a característica principal do ensino a distância.” (BELLONI, 2015, p. 85).

Sobre a divisão de tarefas no ato de ensinar Belloni (2015, p. 87) ainda destaca que “Embora muitas das tarefas sejam meramente técnicas, elas influem na qualidade do produto final e exigem um trabalho de integração e coordenação de equipe, que é talvez uma das novas funções mais difíceis do professor.” Mesmo sendo segmentado o ato de ensinar, todas as funções docentes na Educação Superior a Distância (professor gestor, professor autor de conteúdo, técnico de *designer* de conteúdo ou professor tutor), a chamada “Equipe Multidisciplinar” (BRASIL, 2007), no cumprimento das suas atribuições, objetivam atender o maior público possível.

Outra questão que merece destaque é que a ideia de convivência deixa de existir. Comenius (2002, p. 215) diz que “Desse modo se viu que um só professor pode bastar para centenas de alunos sem mais trabalho do que se tivesse de ocupar-se com um ou dois apenas.” Na Educação Superior a Distância, por força das características próprias da modalidade, não há convivência física entre professor e estudante, a forma de interação entre pares é por “[...] meio das ferramentas disponíveis no ambiente virtual em uso [...]” (ALMEIDA, 2013, p. 91).

Sendo assim, o material didático utilizado – por exemplo, o livro – deve atender a todos de uma só vez, de modo que esteja sempre disponível, poupe tempo e evite desperdício. Notem o que afirma Comenius (2002) sobre o livro

Os livros, pois, deverão ser redigidos para todas as escolas segundo os nossos **princípios de facilidade, solidez e brevidade**, contendo

tudo o que for necessário e de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado nas mentes dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que **os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre**. (COMENIUS, 2002, p. 217, grifo nosso).

Nessa lógica o material didático é visto como suficiente para um ensino rápido e conciso. Observemos o quanto um material didático conciso evidencia e mascara uma intencionalidade, o que não é outra coisa senão impedir que aqueles que o utilizam não percebam objetivos outros para além do que é aparente.

A linguagem fácil, com aparência de maior acessibilidade, atua nesse processo de ocultação do real, no qual nem a figura do mestre seja mais necessária. Aqui, constatamos que o papel do professor, caso seja imbuído de um espírito crítico e autônomo, adquire as condições necessárias para impedir tal predomínio de pensamento único, de única visão de mundo e de sociedade.

A produção de material didático na Educação Superior a Distância atende a “[...] uma diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no ato de ensinar, tendo como objetivo a aprendizagem por parte do estudante. Portanto, não se restringe ao material didático impresso.” (PRETI, 2013, p. 163). Nas diferentes funções do papel do professor pensar, estruturar e produzir materiais didáticos diversos utilizando as distintas possibilidades, constitui-se requisito fundamental para que se concretize uma aprendizagem efetiva.

O livro didático produzido para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior a Distância, seja impresso, digital ou de forma *on-line*, de modo algum deve ser visto como substituto do professor. A sua concepção e elaboração, em permanente articulação com as ferramentas tecnológicas disponíveis, ancoram-se na fundamentação didático-pedagógica da formação em curso implementada pela equipe docente, resguardando as suas diferentes funções.

É preciso atenção para que as práticas pedagógicas adotadas na Educação Superior a Distância, quanto ao uso do livro (material didático), não corrobore com um discurso de desqualificação do professor. Apesar das contribuições significativas do livro na aprendizagem na modalidade Educação Superior a Distância, Preti (2013) observa que

Por outro lado, em seu nascimento, trouxe com ele a possibilidade de desqualificação do professor, daquele que “organiza aulas” para determinadas classes de estudantes, que “professa” conhecimentos próprios acumulados ao longo de anos de estudo e de experiência, congregando as condições técnicas e intelectuais para ensinar. O livro didático credenciou à função docente qualquer pessoa com domínio básico de leitura, pois bastaria seguir o que está proposto e sequenciado no livro didático. Até livro com “gabarito” e respostas elaboradas as editoras disponibilizam ao professor. (PRETI, 2013, p. 165).

Um outro ponto a ser observado no que se refere à produção do material didático na Educação Superior a Distância é a participação dos estudantes e de que forma essa participação pode ocorrer, considerando as suas limitações. Acreditamos que a produção dos materiais, impressos ou não, deve passar pela avaliação dos estudantes, não ficando restrita somente à equipe técnica, pois é imprescindível a “[...] inserção do discente no processo avaliativo da produção de material didático, respeitando suas limitações, funções e competências como forma de contribuir na reconstrução das práticas docentes e na renovação das linguagens propostas por esses materiais.” (PEREIRA; PINTO, 2013, p. 106).

Então, é um contrassenso quando na Educação Superior a Distância as atividades não são diferenciadas e todos realizam as mesmas coisas ao mesmo tempo. Podemos notar que, além das funções docentes, as práticas curriculares e de avaliação também podem ser segmentadas, com a adoção de diferentes procedimentos. Almeida (2013) diz que

Em um mesmo projeto de EaD é possível identificar a convivência de diferentes modelos nas práticas e procedimentos de avaliação, uma vez que a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais frequentemente preconizam procedimentos avaliativos com base em notas, certificação e classificação, fazendo com que a avaliação contínua e formativa conviva com limitações tanto de ordem legal como teórica e metodológica. (ALMEIDA, 2013, p. 96).

No intuito de reduzir tempo, mediante um discurso de modalidade de educação que se ajusta às condições do estudante em seus “tempos e espaços” de aprendizagem, percebemos processos avaliativos que sobrepõem os aspectos quantitativos aos qualitativos, com fins meramente utilitários de formação. A avaliação formativa, processual e contínua, evidencia que o percurso trilhado para atingir as

metas de aprendizagem propostas são tão importantes e necessárias quanto a perspectiva do produto final.

Desse modo, não se pode proceder o processo de ensino-aprendizagem com um único método, como se não houvesse diferenças entre as várias ciências. Essa é uma proposta que não considera, ou melhor, não observa as necessidades de cada estudante. “Todos” não aprendem da mesma forma, mesmo usando um único método. Logo, não há como atender a todos da mesma maneira, nem todos serem atendidos do mesmo modo, é necessário que o estudante seja pensado a partir da sua própria condição.

A Educação Superior a Distância, ao reverberar uma prática educativa homogênea, recaindo unicamente na formação que qualifica para o mercado, perde a possibilidade de pensar e refletir o ser humano em sua condição mais ampla, não como um objeto a ser moldado e controlado.

De acordo com Mill (2013)

[...] as TIC e outras técnicas e tecnologias que estruturam as novas redes comunicacionais criaram a possibilidade de colonização dos indivíduos em si, estando interessados nisso ou não – o que possibilita, agora, formas de controle e coesão social cada vez mais eficazes, uma vez que elas são também mais agradáveis. (MILL, 2013, p. 45).

Ao se valer do uso massivo das tecnologias digitais a Educação Superior a Distância pode reforçar o cultivo da individualidade, disfarçado no processo de interação habitual necessário ao processo de ensino-aprendizagem da modalidade. Mais que receber e reproduzir informações, as tecnologias precisam alargar as possibilidades de comunicação.

Centralizar o processo de formação na reprodução e na disseminação de informações é entender que basta aos “[...] livros que ponham diante dos olhos as coisas fundamentais para os escolares tais quais são, com poucos teoremas e poucas regras, mas bem escolhidos e fáceis, de tal sorte que as outras coisas sejam depois facilmente entendidas.” (COMENIUS, 2002, p. 221). Um ensino que garanta a economia de tempo não pode se ocupar de aprofundar o sentido das questões. Ora, então de que se ocupará? Ao que parece, de questões outras que sejam breves e superficiais.

Retornemos ao ponto da produção do material didático na Educação Superior a Distância para pensarmos como a superficialidade das informações trabalhadas, conforme as intencionalidades, pode interferir na construção do conhecimento rigoroso, crítico e livre. Lopes; Faria (2013) ressaltam que

A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, sites, objetos de aprendizagem, entre outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. (LOPES; FARIA, 2013, p. 128).

O que pode ser pouco em termos de quantidade de palavras, pode ser muito no que se refere aos aspectos que negam e corroem a formação de um pensamento que seja dotado de rigor e crítica, construído a partir da permanente interrogação do sentido das coisas.

Além disso, não podemos ver como algo natural a ideia de que a escola alcança mais resultados e de forma rápida quando se preocupa com o que é importante, ou, nas palavras de Comenius (2002, p. 222), de que “A natureza nos mostra com vários exemplos que é possível fazer várias coisas ao mesmo tempo e com uma única atividade.” Nessa lógica, parece-nos que seja o que é imediato, prático, mais importante e útil. O que se define como importante e útil? Quem os define?

Na busca incessante pela economia de tempo e trabalho, a formação que não se abdicar de questionar o sentido das coisas não encontra lugar, já que

A ninguém seja permitido falar do que não sabe ou entender o que não possa expressar. Porque quem não consegue expressar-se é como uma estátua, e quem fala de coisas desconhecidas é como um papagaio. **Nós, porém, estamos formando homens, e queremos formá-los no tempo mais curto possível:** isso acontecerá se as palavras sempre caminharem *pari passu* com as coisas, e as coisas com as palavras. (COMENIUS, 2002, p. 223, grifo nosso).

A Educação Superior a Distância não escapa a esse pressuposto de formar indivíduos no menor tempo possível, contraditoriamente, a sociedade capitalista requer um trabalhador com competências múltiplas. Belloni (2015) afirma que

Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autossugestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho),

resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades, aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo, de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (BELLONI, 2015, p. 3).

Diante disso, podemos interrogar: que formação é essa? Para quê? A formação humana de modo apressado, a curto prazo, não lhe servirá para pensar, questionar a vida, a estar e sentir-se com o outro. O que se vê são práticas educativas mediadas pelas tecnologias – nesse caso, também a Educação Superior a Distância – que impelem a formação para a colonização do indivíduo (MILL, 2013).

Na sociedade do capital economizar tempo é ganhar dinheiro, e ganhar mais e mais dinheiro. Por isso, de modo algum se pode abrir mão do controle do tempo na formação do indivíduo, sequer do controle do seu comportamento, uma vez que até o seu tempo livre – ao menos a ilusão de que ele o seja – também seja usado para ganhar dinheiro (ADORNO, 2002).

Desse modo, constatamos que é na observância e na economia de tempo que o trabalho rápido e breve do professor permitirá aos estudantes a gradação da aprendizagem. Na Educação Superior a Distância essa questão pode ser notada do ponto de vista do material didático utilizado, pois esses materiais evidenciam a visão de currículo e de avaliação da formação proposta. No entanto, “É necessário entender também que o material didático do curso apresenta suas limitações. É um recorte no campo do saber que necessita ser expandido com a leitura de outros materiais bibliográficos (leituras complementares) e com a pesquisa (seminários temáticos).” (PRETI, 2013, p. 182).

Na gradação da aprendizagem na Educação Superior a Distância o material didático é uma referência, a saber, um suporte articulado com os meios e/ou ferramentas tecnológicas. Caso seja tomado com a única base para a prática educativa, recai no simplismo e no que for mais prático e, por assim dizer, perde a oportunidade de avanço na aprendizagem dos estudantes.

Retomando a questão da economia de tempo e trabalho para um ensino e uma aprendizagem rápida e concisa, destacamos o que Comenius (2002) diz sobre como evitar os obstáculos que podem impedir a escola desse intento: “Portanto, nas escolas, basta ensinar de modo completo e sólido apenas os gêneros das coisas, com as diferenças mais importantes (e verdadeiras): as outras serão facilmente conhecidas quando se apresentar a ocasião.” (COMENIUS, 2002, p. 228). Para o autor, os

obstáculos que impedem um ensino rápido e conciso são removidos quando a escola não se ocupa de coisas “inúteis”, sem relevância para a vida prática do indivíduo e que sejam muito específicas, pois

Já que se disse com justeza que nada é mais baldado que saber e aprender muitas coisas, aliás que isso é de utilidade nula, e também que não é sábio quem conhece muitas coisas, mas quem conhece coisas úteis, poderemos facilitar as tarefas escolares se soubermos fazer um resumo das matérias. (COMENIUS, 2002, p. 226-227).

Parece-nos que há na Educação Superior a Distância o princípio de um ensino rápido, conciso, um ensino que poupa tempo e trabalho, encarregando-se meramente daquilo que é de “utilidade”. Isso não é uma característica exclusiva da Educação Superior a Distância, envolve todo o processo formativo na educação, mas é nessa modalidade que essa percepção pode ser constatada com mais clareza, de forma mais acentuada.

Belloni (2015) observa que

A expansão e as mudanças dos sistemas educacionais, exigidas pelas novas condições socioeconômicas, são demasiado significativas para serem baseadas apenas na expansão de sua força de trabalho: será necessário criar outros processos e métodos de trabalho que possibilitem aumentar a produtividade dos sistemas, o que significa investir também em tecnologias novas e adequadas. (BELLONI, 2015, p. 4).

O atendimento aos imperativos econômicos na Educação Superior a Distância se revela quando se adota uma concepção didático-pedagógica que privilegia uma formação que seja rápida e funcional, valorizando o fazer em detrimento do ser e do conviver. Destarte, o sentido da formação para além do utilitário é perda de tempo e trabalho, ou seja, algo desnecessário e que deve ser descartado.

A Educação Superior a Distância é parte constitutiva do processo da educação, então, a qualidade do ensino não pode ficar à margem da formação. É na relação direta entre professor e estudante, isto é, na presença, que não é outra coisa senão a coexistência de dimensões múltiplas (VALLE; BOHADANA, 2017), que há a possibilidade de construir um conhecimento elaborado, rigoroso, em face de uma formação humana crítica, autônoma, cujo sentido não se esgota na formação utilitária

para o mercado de trabalho, uma vez que esse tipo de formação é um ensino puramente rápido e conciso que se realiza.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA FORMAÇÃO HUMANA

A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva.

(SEVERINO, 2006, p. 621)

O sentido da formação do homem autônomo, a saber, da dimensão da autonomia na formação, não se aparta da ideia de bem coletivo. Coêlho (2009) destaca que

A formação humana supõe, hoje, a interrogação da crise da razão, que permeia sua trajetória desde seu nascimento, a crítica e o rigor inerentes ao trabalho do pensamento e da criação. Visa transcender, elevar-se além do que há de animal em cada um de nós, do individualismo, dos horizontes particulares, estreitos, limitados e pobres, da heteronomia; ultrapassar, ir além de nossas limitações. Embora imprescindível, a formação rigorosa e crítica não é, entretanto, suficiente para a instituição da vida coletiva e pessoal à luz da autonomia, da liberdade, da ética e da justiça, instituição essa que implica uma profunda transformação em todas as dimensões da existência humana [...]. (COÊLHO, 2009, p. 17-18).

Portanto, o sentido da formação humana é que seja autônoma, isto é, a formação de um homem que seja livre, crítico, que compreenda que o exercício do pensamento, da reflexão, da crítica e da ação encontra a sua razão de ser e a sua finalidade no que não é outra coisa senão a elevação do bem comum.

Sendo assim, após discutirmos a ideia de formação humana no Capítulo 1 e, no Capítulo 2, examinarmos os fundamentos legais e estruturais da Educação Superior a Distância e as suas implicações didático-pedagógicas na formação

humana, buscamos neste Capítulo apresentar a contribuição da Educação Superior a Distância com a construção da autonomia na formação humana.

Na Educação Superior a Distância a formação do homem autônomo pode ser construída na compreensão da noção de presença e distância, para além da esfera do espaço físico, situando-as na esfera do pensamento. Ademais, a formação do homem que se quer integral, completa, não se limita tão somente ao treinamento profissional, à preparação para o mercado de trabalho; ao contrário, tem em seu horizonte a formação da autonomia.

3.1 Presença e distância no processo de formação humana

De acordo com Amaral Filho (2017) no processo de humanidade do homem, no seu fazer-se humano, presença e distância estão imbricadas. Desse modo,

Todos nós, de uma forma ou de outra, experimentamos esse fato, quer o percebamos, quer não, o que, evidentemente, só o confirma, pois, talvez, ao extremo, com uma frequência maior do que estejamos dispostos a admitir, na agitação da vida comezinha, no afanar-se junto às coisas, é bem provável que acabemos nos distanciando da nossa própria presença. Tanto quanto o distante, pela própria distância, pode ser a presença soberana que acaba regendo, das mais variadas formas, o nosso viver. (AMARAL FILHO, 2017, p. 41).

Presença e distância, considerando as suas múltiplas dimensões, fazem parte do dia a dia do ser humano, seja nas suas ações, seja nas suas práticas. Amaral Filho (2017, p. 41) nos diz ainda que “Afinal, se continua valendo a velha fórmula grega que define o humano que habita em nós – *Anthropos kai zoon logon* –, o homem é o ser da linguagem (*lógos*) [...]” Logo, é no plano do pensamento que ocorre a relação intrínseca entre presença e distância, constituindo o humano no ser humano.

Sendo assim, na Educação a Distância (EaD), especificamente na Educação Superior a Distância, a reflexão sobre presença e distância em nada contribui quando são colocadas como uma “contradição analítica” (AMARAL FILHO, 2017) na educação,

Pois, presencial e não presencial (distância) são apenas dois conceitos, se é que são dois, e uma contradição analiticamente formal

não se dá pela oposição de conceitos, mas sim pela oposição de **proposições**, levando em conta, ainda, o quantificador lógico que comportam. Assim, teríamos efetivamente uma contradição formal se levássemos em conta, por exemplo, a oposição entre as seguintes proposições: toda educação presencial é boa; alguma educação presencial não é boa. Ou ainda: toda EaD é boa; alguma EaD não é boa. (AMARAL FILHO, 2017, p. 42, grifo do autor).

A contradição (analítica) não se encontra nos conceitos, mas sim naquilo que cada educação propõe, a saber, na sua proposta, na sua promessa, tanto a que se chama de Educação Presencial, quanto a que se denomina por Educação a Distância (EaD).

Além disso, considerando que, geralmente, a discussão sobre EaD não avança para além dos meios, há que se compreender também que “A oposição entre EaD e educação presencial deveria, para não se restringir a um debate sobre *meios*, ser capaz de engajar, a cada vez, um questionamento profundo acerca das *finalidades* a que esses meios servem – das mais próximas e corriqueiras às mais distanciadas e singulares.” (VALLE; BOHADANA, 2017, p. 19-20).

Outra questão que Amaral Filho (2017) ainda nos alerta é o risco de sobrepor ou de subjugar uma proposição em relação à outra, pois “[...] tanto a **presença** quanto a **distância**, referem-se, originariamente, ao mesmo sujeito da predicação: a **educação**.” (p. 42-43, grifo do autor). Cada educação tem a sua proposição, a sua contribuição na formação do homem.

Portanto, pode-se crer que, apesar das possíveis intransigências, dificilmente alguém sustentaria, para além da mera doxologia, que **toda** educação presencial é boa, ou ainda, que **toda** EaD é boa. Assim, se é o caso que não podemos atribuir o valor de verdade para ambas as proposições, devemos necessariamente atribuí-lo às suas respectivas contraditórias: **alguma** educação presencial não é boa; **alguma** EaD não é boa. Evidentemente, valendo o mesmo se partirmos das respectivas negações universais: **nenhuma** educação presencial é boa; **nenhuma** EaD é boa. Pois, se também é o caso que não podemos atribuir o valor de verdade para ambas, segue necessariamente que devemos atribuí-lo às suas contraditórias: **alguma** educação presencial é boa; **alguma** EaD é boa. (AMARAL FILHO, 2017, p. 42, grifo do autor).

Destarte, compreendemos que a EaD – apesar das dificuldades, seja na esfera política, econômica ou no campo didático-pedagógico – pode contribuir, efetivamente,

no processo de formação do homem autônomo, pois, se essa for a proposição, há que se considerar que alguma EaD é boa (AMARAL FILHO, 2017).

Nesse sentido, Valle; Bohadana (2017) contribuem ao interrogarem e observarem que a noção de “presença”, quando nos referimos à educação, aparece como uma questão das mais complexas.

Na medida, porém, em que se aceita a dificuldade sem encobri-la, ou sem buscar erradicá-la o mais rapidamente possível, na medida em que se aceita conviver com a interrogação, há um ganho decisivo na operação: a possibilidade de pensar a *presença* em toda sua riqueza, não como condição necessária de uma *modalidade* específica, mas ainda aqui como requisito essencial de todo processo formativo – e, portanto, como *disposição*, se não consubstancial às duas modalidades, ao menos igualmente a ser *conquistada*, tanto na proximidade quanto na distância. (VALLE; BOHADANA, 2017, p. 28, grifo do autor).

A presença é essencial em qualquer processo formativo, independentemente da modalidade oferecida. Para nós, ao que parece, não há formação sem presença, ainda mais a formação humana na perspectiva da autonomia do homem. Assim, “[...] um *certo tipo de presença* do sujeito sempre é requerida, não há como evitar que toda educação se converta em... *uma forma de educação presencial*.” (VALLE; BOHADANA, 2017, p. 29, grifo do autor). Na educação, a saber, na formação do homem, a presença é imprescindível para o processo de construção da sua autonomia.

Desse modo, a contribuição da Educação a Distância (EaD) no processo de formação do homem autônomo na Educação Superior pode se efetivar na permanente conquista da “presença”.

[...] a presença, no que se refere à complexidade do humano, nunca é a simples apresentação de um todo monolítico, mas *coabitação* de múltiplas dimensões e de incontáveis possibilidades em uma mesma unidade temporal, em um só conjunto indeterminável. Portanto, introduzindo a questão da subjetividade, a presença define-se, pelo menos em termos muito atuais, como coexistência de dimensões ou de manifestações do humano que fazem a cada vez existir para nós um *sujeito* (sempre um sujeito específico, e não um sujeito qualquer – como, por exemplo, o que ele próprio foi antes, ou o que será depois). Por isso mesmo, se, em educação, a distância é tempo, a presença, fazendo-se coexistência, só pode ser espacial. (VALLE; BOHADANA, 2017, p. 29).

A distância ao ser considerada, em educação, do ponto de vista da categoria do tempo, não resume a presença em presença única e exclusivamente física, isto é, corpo presente. A distância diz sobre a aproximação realizada pelo sujeito ou do distanciamento causado mesmo estando “presente fisicamente”. Já a presença, considerada do ponto de vista da categoria espaço, é compreendida como manifestações múltiplas do sujeito para além da “presença corpórea”.

Nesse contexto, aquilo que compreendemos por “sala de aula” também pode ser redimensionada, adquirindo uma dimensão para além do espaço físico. Para isso, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir sobremaneira, uma vez que

[...] com as novas tecnologias, expressões como ‘estar presente’ ou ‘estar distante’ assumem novos significados. Isso porque os recursos e meios tecnológicos revolucionaram os sentidos tradicionais, criando uma multiplicidade de situações em que é possível a presença do sujeito em ambientes a distância e seu distanciamento de ambientes presenciais. (GODOY, 2009, p. 36).

A sala de aula, quase tão somente vista como mera burocracia ou cumprimento de uma formalidade, pode ser constituída também na Educação Superior a Distância como uma ideia de “projeto de formação” (COELHO, 1994). A saber,

A **sala de aula** não é, pois, um espaço físico, uma realidade formal burocrática em que, de um lado, o professor ‘ensina’, expõe, impõe, repassa, socializa o saber já acumulado e sistematizado pela humanidade e, de outro, os alunos ‘aprendem’, assimilam, absorvem, aceitam, engolem o que lhes é apresentado. O que a constitui, faz existir como **realidade acadêmica** é o trabalho de professores e alunos, ou seja, a rigorosa elaboração teórica que aí se constrói; a busca, a dúvida e o questionamento que se cultiva; o saber vivo com o qual se confronta e cuja compreensão e superação se persegue. O conteúdo deixa de ser um produto acabado, independente do processo de sua produção e transformação, para se constituir gênese do real e do próprio saber. A experiência do aluno e seu saber, igualmente, são um ponto de partida a ser pensado, trabalhado teoricamente, superado e não apenas sistematizado, ordenado. (COELHO, 1994, p. 4).

Assim sendo, é no plano teórico, ou seja, na ordem do pensamento, da dimensão intelectual que a sala de aula deve ser considerada e realizada no processo de formação, seja qual for a modalidade ou nível de educação. Nesse sentido, a presença, compreendida como coexistência de dimensões múltiplas (VALLE;

BOHADANA, 2017), confirma-se como requisito fundamental na “sala de aula” da Educação Superior a Distância.

O sentido da sala de aula, quer dizer, a sua essência, não é outra coisa senão o trabalho intelectual. Esse trabalho, realizado por professores e estudantes ao longo de todo o processo formativo, deve envolver-se na “[...] destruição do velho (não-saber) e na produção do novo (saber).” (COÊLHO, 1994, p. 4).

Nessa compreensão de sala de aula, a Educação Superior a Distância, mediante as possibilidades que as TIC oferecem, pode contribuir de forma efetiva para destruir o velho, aquilo que não sei, ou que ainda não sei. E, ao passo que supera, destrói o velho, aquilo que não se sabe; produz o novo, o saber, aquilo que sei, ou que agora sei.

Na realização efetiva desse trabalho intelectual, professores e estudantes não devem abrir mão do rigor, da reflexão e da crítica que se faz no plano teórico, para além da estrutura física da sala de aula. Se há rigorosa elaboração teórica, há sala de aula, há presença, há proximidade entre professore e estudantes, entre estudantes e estudantes, numa palavra, há produção do saber.

3.2 Do treinamento profissional à formação do homem autônomo: a questão da universidade

Chauí (1999) ao se referir ao surgimento da universidade no século XIII europeu, destaca que desde as suas origens ela sempre foi uma instituição social. Isso significa que a universidade é

[...] uma *ação* social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das idéias de *formação, reflexão, criação e crítica*. (CHAUI, 1999, p. 6, grifo do autor).

Portanto, o que caracteriza a universidade como uma instituição é o trabalho intelectual de professores e estudantes. A saber, o rigor, a reflexão e a crítica são a sua lógica própria, em outras palavras, tudo aquilo que for diferente disso não caracteriza a universidade, ou melhor, não define a sua finalidade – e, por conseguinte, suas ações e práticas – como uma instituição social.

A universidade é parte constitutiva da sociedade, uma expressão da sociedade vigente, isto é, no *modus operandi* da universidade estão as estruturas sociais que lhe deu base e a alicerçou (CORREIA; CASTRO, 2021). Para pensar a universidade e, por assim dizer, a formação que ela oferece, não podemos nos afastar de pensar a sociedade que temos e na qual convivemos, em suas bases e estruturas de sustentação.

Para Correia; Castro (2021) há muito tempo a universidade vem passando por crises. Os autores destacam que

A partir do século XIII, as universidades e, principalmente, suas faculdades de teologia tornaram-se guardiãs *escolásticas*, movimento político-cultural que teve como canalizar e controlar a difusão da tradição greco-romana (redescoberta pelos europeus em fontes árabes e do Oriente Médio) de forma que não questionasse a ordem social estabelecida. Nessa época, a universidade se instrumentalizava politicamente e perdia o caráter crítico que a distinguia em seus primeiros anos. O declínio das universidades levou muitas delas à irrelevância ou ao desaparecimento, eliminando a participação estudantil em seu governo. Nessa perspectiva, a partir do século XV, eles adotaram um papel obscurantista, opondo-se à Reforma e à ciência moderna. Finalmente, o paradigma da universidade medieval demonstrou seu esgotamento. A Revolução Inglesa, em 1642-1648, ameaçou a existência das Universidades de Oxford e Cambridge, e a Revolução Francesa eliminou a Universidade de Paris. Somente durante os séculos XVII e XIX ocorreu o renascimento universitário, com os seguintes modelos: a Universidade Napoleônica (a Universidade de Paris refundada em 1806); a universidade inspirada por Wilhelm Von Humboldt (a Universidade de Berlim, em 1809) e a Escola Norte-Americana (antes do século 18). O modelo napoleônico é marcado pela força do conhecimento em favor da manutenção e promoção de um estado-nação. A universidade deixa de ser observada como o reduto dos intelectuais que questionam o soberano e, aos poucos, vai se tornando o lugar no qual a elite da nação é formada para servir aos interesses da própria nação. Ela passa a ser concebida como uma corporação ao serviço do Estado. Desse modo, há na universidade napoleônica, forte e marcadamente, um vínculo com a sociedade e um escopo para a vida da instituição universitária. Servir aos interesses do estado e fazer com que ele seja cada vez mais forte. (CORREIA; CASTRO, p. 345-346, grifo do autor).

Sendo a universidade parte constitutiva da sociedade na qual está inserida, ela não está imune às “crises” e às transformações que a sociedade permanentemente passa. Assim, desde o seu surgimento no século XIII aos dias atuais do século XXI, são muitas as mudanças pelas quais a universidade vem passando, conforme assinalam Correia; Castro (2021). A universidade perde o seu caráter crítico, isto é, aquilo que a definia em suas origens e cede lugar à instrumentalização para atender interesses outros apartados do seu sentido próprio, qual seja, da sua natureza como instituição social.

Entretanto, Coêlho (2022) diz que a propagada ideia de “crise” é falsa, uma vez que parte do pressuposto de que a sociedade – da qual a universidade é parte constitutiva – não é dividida, dando a falsa ideia de que após um período de tranquilidade surgiram conflitos que geraram uma crise; de outro modo, a ideia de crise na sociedade, e por extensão na universidade, é uma ideologia que nega, oculta, não diz, de fato, qual é a natureza da sociedade, o que não é outra coisa senão ser dividida.

Ainda de acordo com Coêlho (2022) é a partir do século XX que se notará na universidade a intensidade da perspectiva operacional, ou seja, a adoção de práticas empresariais, guiando a universidade para uma lógica organizacional em substituição a sua perspectiva instituinte.

Na perspectiva de uma instituição social a universidade é conduzida por sua lógica própria, aquela que interroga, questiona a sociedade e os problemas da realidade em suas diferentes dimensões, ações e práticas. Nessa perspectiva, o sentido de universidade não se separa do ideal democrático.

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora. [...] Vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática

republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático. (CHAUI, 2003, p. 5-6).

A legitimidade da universidade, conferida pela sua diferenciação enquanto instituição social, constitui-a como um direito social, leia-se, a universidade é um direito inalienável do cidadão. Sendo um direito do cidadão, deve ser garantido e mantido pelo Estado republicano e democrático, cuja autonomia universitária resguarda que o processo de criação do saber seja regulado pelos seus princípios imanentes e não por fatores externos, alheios a sua natureza, isso também significa não negar o conflito e o contraditório na universidade.

Assim, a universidade, instituição social que é autônoma e legítima, torna-se por sua natureza uma obra de pensamento, que provoca a interrogação, a reflexão e a crítica. Chauí (2021) diz que

[...] a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior uma posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e a de pensamento reabrem o tempo e formam o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. A formação recolhe o passado – que foi pensado, dito, feito -, o compreende em seu presente e no nosso; interroga o presente – o que há para ser pensado, dito e feito; e abre o futuro como porvir – o que nossa interrogação deixa para os que virão depois de nós quando se puserem a pensar, dizer e fazer. (CHAUI, 2021, p. 8-9).

Desse modo, a finalidade da universidade como obra de pensamento não é outra coisa senão interrogar o que é a vida, o que é o homem, o que é a sociedade e como as suas relações são estabelecidas. Por assim dizer, a obra de pensamento, na qual a universidade instituição social se constitui, permite ao homem ampliar os seus horizontes sobre a realidade, numa palavra, permite ao homem criar.

Ao criar, inventar o novo, a universidade reafirma a sua natureza, o seu sentido, qual seja, de instituição social. A universidade cria o novo, o que nasce de um pensamento rigoroso, sedimentado na reflexão e na crítica, aquilo que se faz pelo

trabalho intelectual, provocado e conduzido por seus elementos próprios, isso a confirma como obra de pensamento em permanente criação, isto é, a universidade está no plano do instituinte.

Conforme Coêlho (2009) o sentido da existência da educação, da escola e, por assim dizer, da universidade e da formação que ela oferece, é enquanto uma obra de cultura.

A obra de cultura é uma criação do espírito, na qual uma determinada esfera do engenho humano, a filosofia, a arte e a literatura, por exemplo, realizam, concretamente e de forma eminente, sua natureza e nessa e por essa área as criações da razão, da sensibilidade e da imaginação, os humanos, a humanidade caminham rumo à perfeição. Os que na criação, na contemplação e fruição da obra definem e realizam seu caminho, afirmando sua grandeza e dignidade. Assim, compreender verdadeiramente uma obra é também participar de sua criação. A permanente instituição da sociedade e de suas instituições menores, entre elas a escola e a universidade, se realiza no movimento de criação no qual, por rupturas e continuidades, se passa do instituído ao instituinte e vice-versa. Assim, surgem, conservam-se e, ao mesmo tempo, transformam-se num movimento permanente de autoinstituição e autoperfeição. O pensamento interroga, questiona e contesta a realidade existente, *instituída*, tornando concretamente possível o surgimento de novas realidades, diferentes do que existe ou já existiu. O pensamento e a ação, a teoria e a prática são, portanto, realidades diferentes e, ao mesmo tempo, indissociáveis, inseparáveis, que impõem uma à outra exigências éticopolíticas na esfera da reflexão, da teoria, da história e da prática. (COÊLHO, 2009, p. 19-20, grifo do autor).

A educação, a cultura, a universidade e a sua formação se situam na esfera daquilo que está e permanece em construção, a saber, é uma criação inacabada, instituinte. A sua criação foi iniciada por outros e a nós, aqueles que vieram depois, e os que também virão depois de nós, cabem continuar participando e criando, para com isso continuar o permanente processo de elevação da humanidade do homem à perfeição.

A formação humana para o exercício da autonomia, sentido e natureza próprios e inarredáveis da universidade, é uma criação de um movimento constituído por rupturas e também por continuidades, pois, a sua finalidade não é outra coisa senão questionar a realidade que aí está, que está posta (*instituída*) e, assim, tornar possível outra realidade (instituinte) pela superação dos problemas e dificuldades.

No entanto, numa brutal ofensiva do capital intensificou na universidade – e, por conseguinte, na formação – uma perspectiva operacional, provocando uma substancial alteração na sua estrutura, organização, processos e ações.

A ideologia neoliberal e as políticas dos organismos internacionais e suas práticas foram se impondo aos governos, sobretudo em países sem maior estabilidade econômica e política, sendo assimiladas por boa parte de intelectuais e professores, apesar dos discursos que em geral se pretendem críticos. Uma onda reformista alcançou os sistemas de ensino, as instituições escolares, as universidades, as concepções e as práticas pedagógicas, do plano macro à sala de aula, da escola básica aos programas de mestrado e doutorado, passando pela graduação. Essas ideias e práticas dominantes desqualificam a teoria e negam a universidade como *instituição*, ao reduzi-la a *organização*. (COELHO, 2016, p. 93, grifo do autor).

Ao ser reduzida a uma organização a universidade não mais é guiada pela sua natureza própria, pela gênese que lhe é inerente, qual seja, a formação do homem autônomo. Pela lógica da organização a universidade, antes uma instituição social, não é outra coisa senão uma empresa, na qual a lógica a ser adotada é a do mercado, lógica essa que guia os rumos, os processos e as práticas da universidade, agora tão somente uma empresa da qual se espera resultados.

Chaui (2003) afirma que a universidade, na perspectiva operacional, instrumentaliza-se e se afasta do sentido que a define como uma instituição social, pois

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. (CHAUI, 2003, p. 6).

Sendo assim, o que interessa na universidade operacional é produzir resultados que possam ser quantificados, uma vez que a sua qualidade (ao que nos parece uma suposta qualidade) é aferida pela sua eficiência e eficácia, em outras palavras, o seu sucesso em atingir objetivos é o que a torna diferente e, ao mesmo tempo, referência entre outras organizações. Não há preocupação – ou quase

nenhuma – com o trabalho do pensamento, importa unicamente alcançar seus objetivos particulares.

Chaui (2003) ainda observa que uma organização é capaz de permanecer desde que tenha a capacidade de mudança, adaptação.

[...] a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. Donde o interesse pela idéia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. (CHAUI, 2003, p. 7).

Desse modo, ao que nos parece a formação na universidade operacional também tende a ser caracterizada pelo princípio da rapidez, ou melhor, é uma “qualificação rápida, acelerada”. O sentido do que deveria ser a formação humana autônoma se esvazia e desaparece, cedendo lugar ao treinamento, que requer indivíduos que sejam tão somente receptores e transmissores de informações.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) se destaca, pois desde as suas primeiras iniciativas no Brasil (e no mundo) objetiva, quase ou tão somente, o treinamento profissional, a saber, a preparação para o mercado de trabalho.

A educação a distância evoluiu ao longo das gerações e seu início é atribuído ao surgimento do texto impresso como tecnologia de comunicação. As primeiras iniciativas no Brasil, como oferecimento de cursos livres de capacitação profissional, eram públicas, ofertadas pelo Estado e consideradas de pouca qualidade. Faziam parte dos ideais de democratização do ensino, sofriam preconceitos e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento. Tinham como proposta responder a uma necessidade de formação, especialmente acentuada nos estratos formados por milhares de jovens e adultos que enfrentavam problemas criados pelo tempo ou mesmo pela distância para conciliar trabalho e formação escolar. [...] Tinha como finalidade ampliar a oferta de oportunidades educacionais, permitindo que as camadas sociais menos privilegiadas economicamente pudessem ter acesso a cursos de curta duração, treinamentos técnicos profissionais, preparatórios para o trabalho. (MUGNOL, 2016, p. 17).

Entre os argumentos dos defensores da EaD está o argumento de que essa modalidade de ensino veio para contribuir com a democratização do acesso à educação, principalmente o acesso à educação superior. Ainda segundo eles, a EaD também contribui para a ampliação das oportunidades de qualificação profissional, o

que, ao nosso ver, não a desqualifica como modalidade de ensino, pelo contrário, demonstra a sua contribuição para uma das dimensões da formação humana.

O que pomos em questão é o fato dessa modalidade privilegiar, de forma acentuada e cada vez mais intensificada na educação superior, tão somente a dimensão profissional na formação. Por outro lado, isso não é tão diferente na Educação Presencial, pois essa modalidade também privilegia na formação a dimensão profissional.

De acordo com Lima (2007) o aparente discurso de democratização do acesso à educação tornou a Educação a Distância uma das principais políticas dos organismos internacionais nos países em desenvolvimento, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Especialmente na educação superior, percebemos o quanto a lógica empresarial define os rumos da formação, tanto no que se refere as suas diretrizes quanto na gestão da universidade.

Ainda sobre o acesso democrático à educação por meio da modalidade a distância, Lopes; Pereira (2017) destacam que

Segundo propõem alguns Organismos Internacionais (OIs), a democratização do acesso à educação é entendida como o meio para a promoção da cidadania e do desenvolvimento, sobretudo dos países mais pobres. Para tanto, **recomendam a adoção de práticas educacionais mais flexíveis, principalmente com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)**. (LOPES; PEREIRA, 2017, p. 9, grifo nosso).

Ora, o que seriam essas “práticas educacionais mais flexíveis?” E mais: para quê, para quem e por quê a adoção dessas práticas? Ao que parece, não é outra coisa senão uma formação profissional aligeirada, pontual, utilitária, em outras palavras, treinamento para o mercado de trabalho tendo em vista as necessidades produtivas do capital.

A democratização do acesso à educação superior, notadamente na EaD, traz consigo uma ideologia, qual seja,

[...] a lógica da conformação, da fragmentação e da dominação a fim de adequar o homem à sociedade mercantil. Sociedade, esta, em que o pensamento converte-se em elemento de troca; em que o que importa são as aparências; um mundo em que o imediato se impõe à

reflexão e o individual se sobrepõe ao coletivo, ao bem comum. (ALMEIDA; BARCELOS, 2021, p. 454).

Nessa lógica a formação contempla o treinamento, o saber especializado para atender às demandas do mercado, isto é, aquilo que é útil, que gera lucro, dinheiro, princípio fundamental da sociedade capitalista. Por isso, a formação deve ser rápida, acelerada, limitada ao estritamente necessário para um saber técnico, pois, para a sociedade do mercado “tempo é dinheiro”, e perder tempo é perder dinheiro. Em outras palavras, o dinheiro é a “[...] única forma de sobreviver na sociedade capitalista, seja ele um patrão, seja ele um empregado.” (GUIMARÃES, 2020, p. 4).

A formação apressada na educação superior, acentuadamente pelo acesso dado pela EaD, nega o sentido e a gênese da universidade, qual seja, a formação do pensamento livre, crítico, questionador. Desse modo, destacamos que “[...] o pressuposto ‘dar acesso’ não implica necessariamente a idéia de formação humana.” (GODOY, 2009, p. 160). É preciso ir para além do acesso, o que significa garantir a possibilidade de uma formação rigorosa, uma formação que pensa, reflete e interroga a realidade, numa palavra, a formação do homem autônomo.

Sendo assim, a Educação Superior a Distância pode contribuir na formação do homem autônomo, mesmo que a sua expansão e o seu crescimento tenha favorecido o “negócio da educação” (PIMENTEL, 2016). A Educação a Distância cada vez mais tem sido utilizada no processo de formação em nível superior, o que se faz necessário é pensar a formação humana para além da dimensão técnica.

Dias Sobrinho (2015, p. 582) destaca que “A universidade é um dos espaços públicos em que privilegiadamente podem e devem vicejar as reflexões, os conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação.” Atenta a sua natureza, a universidade – e por decorrência a formação superior – é uma instituição social, lugar de criação e produção do conhecimento para a transformação da realidade a partir da compreensão das suas contradições.

O alcance da Educação a Distância, favorecido pela sua integração às tecnologias digitais, pode contribuir para que a formação na educação superior não seja

[...] reduzida à transmissão dos saberes prontos e acabados, ao desenvolvimento de habilidades ou ao treinamento do domínio de

técnicas que o mercado de trabalho exige. Ao contrário, trata-se de um trabalho cuidadoso, teórico e atento ao questionamento do instituído, pondo em questão os discursos e as práticas, transcendendo a esfera do existente, do ensinar e do aprender, do prático, do que é utilitário, da banalização e da superficialidade. (ALMEIDA; BARCELOS, 2021, p. 454).

Na Educação Superior a Distância a formação não deve buscar outra coisa senão a autonomia, resistindo e superando a alienação. É pelo trabalho intelectual (de professores e estudantes) dotado de rigor profundo, de reflexão e de crítica que a educação superior pode pôr em questão o instituído, superar a predominância do treinamento profissional e avançar para outras potencialidades possíveis e necessárias na formação humana.

A formação do homem autônomo busca uma formação que se contraponha a formar tão somente indivíduos “peritos em saber-fazer” (COÊLHO, 2006). Em outras palavras, na formação autônoma o fazer não pode subsumir o ser, o ser humano.

O que importa na educação superior não é a preparação do aluno para sobrevoar o objeto, inspecioná-lo, controlá-lo, nele intervir a tempo, com agilidade e eficiência, nem sua capacidade de adaptar-se às mudanças por que passam a sociedade, a economia, o mercado e o meio em que vive e no qual opera. Não é transmitir de forma rápida e eficiente conhecimentos aligeirados e habilidades para que os graduandos possam supostamente responder, também com agilidade e eficiência, às transformações no mundo do trabalho. A finalidade primeira da graduação não é transmitir conhecimentos reduzidos a coisas, a verdades, a realidades prontas, nem profissionalizar os alunos e adestrar mão-de-obra para o mercado, mas formar o homem, no sentido grego de *ánthropos*, ἄνθρωπος, de ser humano. (COÊLHO, 2006, p. 51).

A redução da formação ao desenvolvimento de competências e aptidões para o mercado é aligeirada pela EaD, o que facilmente pode ser observado nos discursos das propagandas dos cursos que são oferecidos pelas instituições. A produção do saber é substituída pela transmissão de informações prontas e acabadas, cujo objetivo é formar para aprender a fazer, isto é, executar tarefas.

Coelho (2016) ressalta que a formação autônoma não nega a dimensão profissional da formação, que também é necessária ao ser humano. O que não se pode na formação, sobretudo na educação superior, é negar aquilo que é a essência da universidade, o seu sentido, a sua natureza.

[...] pôr, compreender e pensar as questões, as ideias e a prática social, submetendo-as ao debate, ao confronto de argumentos contrários. Ao longo de sua história ela tem procurado formar seres humanos que também exercem um *ofício*, e investigar o mundo físico e humano em suas várias dimensões, elevando a humanidade ao cume da vida intelectual e abrindo caminhos para a lucidez e a constituição da vida em comum, à luz das ideias e das práticas de autonomia, liberdade, igualdade, ética e justiça. (COELHO, 2016, p. 92-93, grifo do autor).

A formação do homem autônomo é o sentido primeiro da universidade, o que não implica em se negar a formar também para a dimensão do mundo do trabalho, qual seja, um ofício. O que questionamos é essa dimensão tomar o primeiro plano, colocando em segundo plano aquilo que é a essência da universidade, o seu sentido primeiro.

Coelho (2016, p. 102) observa ainda que “Tornamo-nos autônomos, livres, sujeitos da cultura e da história à medida que participamos da constituição e afirmação da autonomia e da liberdade do outro, seja ele um indivíduo, grupo, povo, nação ou humanidade [...]”. Nesse sentido, compreendemos que a formação autônoma não se faz sem o outro, e sim com o outro, numa palavra, a construção da autonomia deve ser uma “empreitada coletiva” (CASTORIADIS, 1982).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deveria ser uma banalidade por todos reconhecida, o fato de que no caso do trabalho de reflexão, retirar os andaimes e limpar os arredores do edifício, não somente em nada contribui para o leitor, mas também lhe tira algo de essencial. Ao contrário da obra de arte, aqui não há edifício terminado e por terminar; tanto e mais que os resultados, importa o trabalho da reflexão e talvez seja sobretudo isto que um autor pode oferecer, se é que ele pode oferecer alguma coisa.

(CASTORIADIS, 1982, p. 12)

Essas palavras de Castoriadis (1982), com o devido reconhecimento das nossas aspirações e limitações, representam o sentido daquilo a que nos propusemos nessa pesquisa, o que não é outra coisa senão o trabalho de reflexão. Em outras palavras, representam o nosso esforço de interrogar, pensar e refletir com rigor a questão proposta, assumindo o risco daquilo que estamos oferecendo como resultados.

Sendo assim, interrogamos a formação na Educação Superior buscando as possibilidades, por assim dizer, a contribuição que a Educação a Distância (EaD), dada as suas condições e peculiaridades, pode fornecer ao processo de formação do homem autônomo.

Para isso, discutimos o ideal de formação da Antiguidade Clássica, mais especificamente o ideal de formação para os gregos atenienses. Apesar da distância no tempo, e considerando os devidos limites, os gregos pensaram a formação humana em todas as dimensões da existência, pensaram a formação humana integral, a saber, a formação autônoma.

Essa formação integral, isto é, a formação do homem autônomo, é constituída e constituinte da permanente humanização do homem. O ser humano autônomo interroga, pensa, reflete e critica com rigor as questões da sua realidade, pois, o sentido da formação se efetiva na busca do bem comum.

No entanto, na modernidade esse ideal se inverte profundamente, uma vez que a preocupação central é formar o “indivíduo” e, por conseguinte, atender aos seus

interesses individuais e imediatos, a saber, aquilo que é pragmático, pontual e, por assim dizer, aquilo que é utilitário.

Ao analisarmos os fundamentos legais e estruturais da Educação Superior a Distância, em seus aspectos políticos, econômicos, teóricos e didático-pedagógicos, compreendemos que a formação, conforme o que constatamos, é quase tão somente para o que é útil e imediato, uma formação aligeirada e com finalidades para o treinamento profissional, ou seja, formar indivíduos que atendam às demandas do mercado de trabalho.

Salientamos que esse propósito de formação, centrado na dimensão profissional, na formação técnica, não é exclusivo da Educação Superior a Distância, ocorrendo também na chamada modalidade presencial. O que constatamos é que na modalidade a distância, particularmente na Educação Superior, essa formação para o treinamento profissional é mais acentuada e, por vezes, acontece de forma mais intensa.

Para além dessa constatação e superação da ideia de que a Educação a Distância pode resolver, se não todos, mas quase todos os problemas da educação, acreditamos que a Educação a Distância, notadamente na Educação Superior, pode contribuir de forma efetiva com o processo de formação, tendo em vista a busca permanente da formação do homem autônomo.

Nesse sentido, a Educação Superior a Distância contribui com a formação do homem autônomo ao compreender e trabalhar o sentido da presença nas suas múltiplas dimensões – cognitiva, afetiva, psíquicas, ética e estética (VALLE; BOHADANA, 2017). Assim, o espaço da sala de aula na Educação Superior a Distância se constitui e se realiza no pensamento, no trabalho intelectual que é realizado por professores e estudantes, não deixando esse trabalho intelectual se comprometer pelo que é útil, prático, pelo que não é outra coisa senão a busca de resultados imediatos.

Ademais, a formação superior é, por excelência, a formação autônoma. Em outras palavras, a formação do homem autônomo para além da qualificação profissional, aquela que deve formar, sobretudo, o ser humano, aquele que é livre, crítico, aquele que interroga a si mesmo, que interroga a sociedade, a natureza; enfim, aquele que põe em questão o mundo em que se vive para elevar a cada dia a sua humanidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

ALMEIDA, Liliane Barros; BARCELOS, Simone Magalhães Vieira. O Ensino Superior e a sociedade da mercadoria. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 452-461, 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/9014>. Acesso: 02 ago. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. *In*: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. cap. 6. p. 89-115.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução e notas: António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Edição bilíngue. Lisboa: Veja, 1998.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. Aproximações sobre a arte de ensinar tudo a todos: reflexões sobre currículo. *In*: VIANA, Cláudio Pires; CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, Valdirene Alves de (org.). **Universidade, direitos sociais e formação humana: contextos e desafios**. Anápolis: Editora UEG, 2020. p. 41-53. *E-book*. Disponível em: <http://www.editora.ueg.br/referencia/11718>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2021b.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 26 jan. 2021c.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. Teoria e projeto revolucionário. *In*: CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 89-137. (Coleção Rumos da cultura moderna, v. 52).

CASTORIADIS, Cornelius. Imaginário político grego e moderno. *In*: CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto: a ascensão da insignificância**. Tradução: Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002. vol. 4. p. 183-210.

CHAUI, Marilena. A Universidade Operacional. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, n. 3, v. 4, p. 3-8. 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 26 maio 2022.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

CHAUI, Marilena. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. *In*: CONGRESSO VIRTUAL UFBA 2021: UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO, 2021, Salvador. Palestra [...]. Salvador: UFBA, 2021. p. 1-14. Disponível em: <https://www.congresso2021.ufba.br/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Ildeu Moreira. A importância da sala de aula para uma formação de qualidade. *In*: Seminário Internacional de Administração Universitária, 4., 1994, Natal. **Anais** [...]. Natal: Editora Universitária, 1994. p. 1-8.

COELHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. *In*: COELHO, Ildeu M. (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 15-27.

COELHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011a. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1967>. Acesso em: 01 jun. 2020.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Por uma outra formação no ensino superior. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011b. p. 129-142. (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor).

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, Escola e Formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.20728>. Acesso em: 02 maio 2020.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação? *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série As Dimensões da Formação Humana). p. 87-107.

COMENIUS. Princípios de um ensino rápido e conciso. *In*: COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 203-229.

CORREIA, Fabio Caires; CASTRO, Gilliano José Mazzetto de. O colapso da formação: da Universitas sapiens para a Universitas economica. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 58, p. 341-357, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1541>. Acesso em: 22 maio 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 251-277, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49642>. Acesso em: 08 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/i/2015.v20n3/>. Acesso em: 23 maio 2022.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Brasília: DF, ano XVI, n. 39, p. 93-105, fevereiro. 2007. Disponível em: https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade/page:3. Acesso em: 02 jul. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Ged. **A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo**: um estudo da abordagem de Rousseau. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de

Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31904>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GUIMARÃES, Ged. Os sentidos da formação para os gregos. *In*: COELHO, Ildeu M. (org.). **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 125-138.

GUIMARÃES, Ged. O sentido do trabalho na universidade. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-14, 2020. Disponível em:
<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8646/4969>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GODOY, Karla Estelita. **Formação humana no ciberespaço**: os sentidos da *presença* na educação a distância. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
http://ppfh.com.br/tese/?arg=karla+estelita+godoy&tp=autor_a. Acesso em: 27 maio 2022.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LIMA, Kátia. Educação a distância ou à distância da educação? **Universidade e Sociedade**, Brasília: DF, ano XVI, n. 39, p. 81-91, fevereiro. 2007. Disponível em:
https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade/page:3. Acesso em: 02 jul. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/issue/view/602>. Acesso em: 05 abr. 2021.

LOPES, Luís Fernando; FARIA, Adriano Antônio. **O que e o quem da EaD**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Fundamentos da Educação).

LOPES, Luís Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. O que e o quem da EaD. *In*: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko (org.). **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 9-23.

MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antigüidade**. Tradução: Mário Leônidas Casanova. Campinas, SP: Kíron, 2017.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: Considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. *In*: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (org.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. cap. 3. p. 43-57.

MUGNOL, Marcio. **Educação Superior a Distância no Brasil**: o percurso das políticas regulatórias. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PEREIRA, Jasete Maria da Silva; PINTO, Anamelea de Campos. Avaliação de material didático em Educação a Distância sob o olhar discente. *In*: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (org.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. cap. 7. p. 105-115.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Tradução: Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012.

PIMENTEL, Nara Maria. O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.1, p.132-146, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4178>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PRETI, Oreste. Material didático impresso na Educação a Distância: Experiências e lições apre(e)ndidas. *In*: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (org.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. cap. 11. p. 163-183.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: filosofia pagã antiga. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003. v. 1.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/i/2006.v32n3/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Reflexões sobre a leitura em filosofia**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

VALLE, Lílian do. Tecnologia: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites. **Revista Logos**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 14, p. 21-26, 1º Semestre. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14767/11215>. Acesso em: 23 jul. 2021.

VALLE, Lílian; BOHADANA, Estrella. Sobre presença e ação. *In*: VALLE, Lílian do (org.). **Filosofia da educação a distância**: conceitos e concepções. Curitiba: Appris, 2017. p. 15-36.

VALLE, Lílian; SOUZA, Sônia Ribeiro de. Sobre qualidade na EaD online. *In*: VALLE, Lílian do (org.). **Filosofia da educação a distância**: conceitos e concepções. Curitiba: Appris, 2017. p. 107-125.

VERNANT, Jean Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Tradução: Ísis Borges. B da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.