

PRESENÇA DISTANTE, DISTÂNCIA PRESENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE A EAD

Fausto dos Santos Amaral Filho¹

RESUMO

O presente texto, reconhecendo a dimensão da presença distante e da distância presente na constituição do humano, a partir da República de Platão e da história das ideias e das ações pedagógicas no Brasil, tenta refletir sobre a crescente instituição da EaD on-line em nosso país, preocupado, sobretudo, com a devida formação integral do homem.

Palavras-chave: EaD on-line; formação integral; instrução.

No modo próprio de perfazer-se humano, não há presença que não comporte distância, não há distância que não comporte presença. Todos nós, de uma forma ou de outra, experimentamos este fato, quer percebamo-lo ou 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. Como nos diz o filósofo:

Proximidade não é pouca distância. O que, na perspectiva da metragem, está perto de nós, no menor afastamento, como na imagem do filme ou no som do rádio, pode estar longe de nós, numa grande distância. E o que, do ponto de vista da metragem, se acha longe, numa distância incomensurável, pode-nos estar bem próximo. Pequeno distanciamento ainda não é proximidade, como um grande afastamento ainda não é distância (HEIDEGGER, 2002, p. 143).

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR/Brasil. Pesquisador do PPGED da UTP. E-mail: fausto.santos@utp.br

Afinal, se ainda 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*), e essa, por sua vez, é o aberto que se instaura no jogo intercambiável entre o presente e o distante, constituindo-nos enquanto tal.

No entanto, apesar disso, no mais das vezes, quando a questão da EaD entra no horizonte dos nossos debates, parece que não levamos isso em conta, com o que, mantemo-nos na superficialidade dos acontecimentos, ocultando, mais do que revelando, aquilo que o pensamento deveria corajosamente enfrentar. Muito apropriadamente para tanto, parece até mesmo que estamos em um estádio de futebol, onde torcidas opostas cantam à exaustão os seus refrões. Assim agindo, “cada um insiste no pecado do companheiro e alivia o seu próprio” (MONTAIGNE, 2010, p. 214), na medida em que, frequentemente, comportamo-nos como se estivéssemos diante de uma *contradição analítica*. Muito provavelmente levados pela própria maneira como os conceitos que envolvem o debate são instaurados: *educação presencial* (p); *educação não-presencial/à distância* ($\sim p$). O que, de fato, pode nos fazer pensar, apressadamente, que estamos diante de uma *contradição formal* ($p\sim p$). Ora, diante de uma *contradição formal*, realmente, não resta outra coisa a fazer: se p é verdadeira, $\sim p$ é falsa; se $\sim p$ é verdadeira, p é falsa. Porém, bem ao gosto do nosso tempo, só mesmo apressadamente podemos pensar assim. 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 educação à distância é boa; alguma educação à distância não é boa.

Ora, dito isso, convém ressaltar que, no mais das vezes, ainda mais se tratando das práticas da vida, é sempre muito temerário atribuir o valor de verdade às proposições universais, quer sejam elas afirmativas ou negativas. 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* educação à distância 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* educação à distância não é boa. Evidentemente, valendo o mesmo se partirmos das respectivas negações universais: *nenhuma* educação presencial é boa; *nenhuma* educação à distância 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* educação à distância é boa.

Desse modo, seguindo a direção que o pensamento aponta, agora deveríamos perguntar: mas qual educação presencial é boa? Tanto quanto: mas qual educação à distância é boa? No entanto, o mesmo pensamento que nos orienta não nos deixa andar a passos largos, fazendo-nos perceber que ambos os predicados, tanto a *presença* quanto a *distância*, referem-se, originariamente, ao mesmo sujeito da predicação: a *educação*. Portanto, a pergunta mais adequada para fazermos primeiramente seria: mas qual educação é boa? Para então, depois, tentarmos uma resposta para as perguntas anteriores. Para iniciarmos a nossa tentativa, talvez a antiguidade grega, origem do nosso destino, possa nos ajudar.

Para designar *educação* os gregos utilizavam a palavra *paidéia*, e essa denotava, por sua vez, a *formação integral* do homem. O que, primeiramente, não nos deixa esquecer que o ser humano não nasce pronto e acabado, mas antes, a humanidade é algo que deve ser *formada*, ou seja, realizada a partir da abertura das suas múltiplas possibilidades. Dessa maneira, o humano, em meio as suas múltiplas determinações, tanto fisiológicas quanto histórico-culturais, é o ser que tem o ônus da sua liberdade própria. Com nos diz Manfredo Araújo de Oliveira, o homem:

Em contraposição as outras realidades, não possui seu ser, tem que conquistá-lo. Sua característica originária é, assim, a abertura: ele nem já é pronto como o anorgânico, que em si é perfeito em sua essência e efetividade, nem tem essência e efetividade como uma disposição que, automaticamente, se desenvolve como no caso do orgânico (OLIVEIRA, 1997, p. 203).

Sendo assim, é este, sem dúvida, o papel da educação, para nos manter no jargão helênico: a *formação* do homem. No entanto, atentemos para o fato de que *paidéia* não designa apenas a formação, mas sim, a formação *integral* do homem. Com o que, é fácil concluir que uma das possibilidades mais próprias do ser humano é a não formação de todas as suas possibilidades próprias; mormente, por uma educação incompleta que as restringe. Tolkendo, assim, a abertura para o acontecimento da liberdade, no mais das vezes, caímos na cotidianidade insuspeita do impessoal. Quando, por exemplo, em uma sociedade de classes, o indivíduo é subsumido pelos interesses dos dominantes, inclusive, assumindo para si o imaginário constituído pelos detentores do poder.

Para, por enquanto, não nos afastarmos da Grécia antiga, tomemos como exemplo a *República* de Platão. Sem nos esquecermos da pergunta que nos trouxe até aqui, para o filósofo, no referido diálogo, a boa educação é aquela que conflui para a efetivação do melhor Estado possível, na historicidade própria do seu tempo, acrescentamos nós. Com o que, antes de tudo, podemos perceber a intrínseca relação estabelecida entre *política* e *educação*; porém, como nos ensina Saviani, e em Platão já é assim, sem que confundamos as especificidades de ambas².

Assim como a nossa - resguardando as suas idiossincrasias, é claro -, a sociedade do filósofo é uma sociedade de classes, três, divididas conforme o papel que cada uma ocupa na constituição do Estado: a classe dos lavradores, pecuaristas e artífices; a classe dos guardiões guerreiros; a classe dos guardiões governantes (Cf. 414a – 415c). A primeira seria responsável pela produção dos meios materiais necessários para a subsistência do Estado; a segunda cuidaria da segurança interna da cidade e, conforme a necessidade, da anexação de novos territórios (Cf. 373a-e); à terceira classe caberia o governo do Estado e seria constituída necessariamente por filósofos (Cf. 484a-c). Distinguidas dessa maneira, cada classe social vai receber uma educação correspondente as suas respectivas funções dentro do Estado. A primeira classe, a dos produtores, ao que tudo indica, é a que menos se beneficiará com os investimentos do Estado na educação, como nos diz Hare, “os estudiosos divergem sobre se Platão pretende que as massas partilhem a educação proporcionada

2 “Entendo que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria”(SAVIANI, 2008, p. 66).

aos guardiães e soldados, mas seu silêncio quanto a isso parece sugerir que ele não pretende” (2000, p. 86). Dessa maneira, podemos supor que aos produtores será concedida, apenas, a *instrução técnica* necessária para o cumprimento das suas respectivas funções; o que, na Grécia onde estamos, era adquirido no próprio seio familiar. Serão, portanto, as classes dirigentes – guardiões e governantes - que se beneficiarão com o que de melhor o Estado pode oferecer para educá-las. Para tais classes, é que será destinada a *paidéia*, que visa não somente a capacitação técnica, mas, antes, a *formação integral* do homem. Para tanto, Platão propõe um currículo específico que deve abarcar a música – que, dentro dos parâmetros da Grécia antiga, inclui a literatura – e a ginástica. Mas não é só isso, pois a referida educação também deverá englobar as mais recentes conquistas epistemológicas vivenciadas pela Hélade filosófica, ou seja, a aritmética, a geometria, a astronomia, a estereometria, para, por fim, culminar na dialética, a linguagem propriamente epistemológica, e, portanto, capaz de atingir a verdade, destinada aqueles dentre os guardiões que vierem a se tornar filósofos, e, assim, governantes (Cf. 522c- 531d).

Ora, *mutatis mutandis*, ao que tudo indica, no Brasil, tal ideia, de que às diferentes classes sociais dever-se-ia proporcionar acessos diferentes à educação, ao longo da história, sempre foi recorrente, reservando o melhor às classes dominantes. Vejamos, por exemplo, o preâmbulo à lei de 6 de novembro de 1772, parte das reformas pombalinas, no caso, das Escolas de Primeiras Letras, onde Dom José I declara que é:

Impossível adotar-se um Plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois ‘nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores’. E prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os ‘empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político’. Para esses, diz o rei, bastariam ‘as Instruções dos Párcos’ (SAVIANI, 2007, p.96).

Como se vê, praticamente uma paráfrase da *República* de Platão. Mas não paramos por aí. Logo após a Proclamação da

Independência, quando Dom Pedro I convoca a Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa, em 1823, destacando “a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública”(SAVIANI, 2007, p. 119), podemos perceber, adaptada aos novos tempos, a continuidade da mesma concepção, pois as propostas apresentadas à época, principalmente por um dos irmãos Andradas, Martim Francisco, eram fortemente influenciados pelas idéias de Condorcet, fundamentalmente pelas *Cinco memórias sobre a instrução pública*³, onde “encontramos a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal”(SAVIANI, 2007, p. 121). Na obra referida, Condorcet defende que “a educação pública deve limitar-se à instrução”(2008, p. 41); pois, primeiramente, “a diferença necessária dos trabalhos e das fortunas impede que se lhe dê uma amplitude maior”(2008, p. 41). Afirmando, assim, que é “impossível submeter a uma educação rigorosamente igual homens cuja destinação é tão diferente”(2008, p. 43). Afinal, seguindo os seus argumentos, há duas classes distintas, cuja diferença entre elas “exige uma diferença de instrução”(2008, p. 209). Para Condorcet, a distinção entre as duas classes é delimitada, fundamentalmente, pelo tipo de profissões que ambas exercem. As *profissões mecânicas*, exercidas pela massa dos cidadãos, para a qual “não se pode destinar-lhes uma instrução que ocupe uma parte considerável de sua vida”(2008, p. 209), cabendo-lhes, portanto, “aprender somente o que lhes é necessário”(2008, p. 211), evidentemente, para que haja “operários mais hábeis e em maior número”(2008, p. 212), que aprendam “a conhecer suas forças, a não tentar o que está acima delas”(2008, p. 214), e, assim, provavelmente, permaneçam no seu devido lugar, sem que possam imiscuir-se no domínio público, destinado, antes, aos membros da outra classe, que exercem “as profissões que podem ser vistas como públicas”(2008, p. 208), como a carreira militar, a medicina e a arquitetura, cujo exercício deve ser confiado aos “homens mais esclarecidos”(2008, p. 208), ou seja, ao que tudo indica, aos filhos daqueles que podem “dar a seus descendentes uma educação contínua”(2008, p. 209). Com o que, no século das luzes, aqueles que ministrarão a verdade, única soberana

³ “Conforme revelado por Paul Arbousse Bastide na banca examinadora do trabalho de José Querino Ribeiro sobre a Memória de Martim Francisco, apresentado na USP em 1943, o texto de Martim Francisco é, em grande parte, cópia dos *Écrits sur l'instruction publique* de Condorcet. De fato, em *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, podemos encontrar as idéias básicas contidas na Memória de Martin Francisco”(SAVIANI, 2007, p. 120).

dos homens livres (CONDORCET, 2008). Tal ideário liberal continuou influenciando, de uma forma ou de outra, as ideias pedagógicas em nosso país nos períodos subsequentes, quem sabem, talvez, até os dias de hoje.

Já no século XX, sob a égide do avanço do capitalismo industrial, fundamentado pelo domínio crescente da técnica e da ciência, com “o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria”(SAVIANI, 2007, p. 191), parece até mesmo natural a concomitante emergência de uma nova concepção pedagógica. É assim que vemos surgir no Brasil o Escolanovismo. Afinal, como nos diz um dos seus principais representantes:

Às sociedades mais simples, como já se fez notar, basta a ação assimiladora geral que tem como função manter a continuidade da estrutura social e, assim, as instituições existentes. O exercício da educação é nelas regulado pela força de uma instituição básica, tal como a família, a igreja, certos grupos econômicos e políticos organizados; as mudanças sociais só muito lentamente então se operam, e a organização educativa tende mais a reprimi-las que a encorajá-las, não influenciando com previsão no processo geral da cultura. Nas sociedades complexas, em especial as do nosso tempo, o panorama é diverso. A industrialização, ou mais exatamente a aplicação da grande tecnologia aos mais diversos aspectos da produção, cria condições de acelerada mudança, com desequilíbrio na estrutura social existente. Se a esses desequilíbrios pretenda minorar, a educação deverá compreendê-las e, assim, de fato, se procura fazer. Começa a haver, cada vez mais generalizada, uma nova consciência dos problemas sociais, disso resultando uma nova concepção da ação educativa intencional, como fator positivo de orientação da mudança, ou, pelo menos, de fatos corretivos de grandes decisões a que ela possa dar origem (LOURENÇO Fº, 1978, p.131).

Como se pode perceber, se os antigos cafeicultores tiveram que se adaptar às mudanças dos novos tempos, migrando o seu capital para a indústria, o mesmo deveria acontecer com a educação, redirecionando os seus métodos, suprimindo, assim, as novas demandas

políticas, econômicas e sociais. É dessa maneira que, como se diz, o escolanovismo, representando “o ingresso do liberalismo brasileiro na modernidade capitalista”(MONARCHA, 1989, p.115), “acabou servindo à classe dominante de forma notável”(DI GIORGI, 1992, p. 48). Assim, apesar de um escolanovista como Cousinet afirmar que a Escola Nova, partindo de princípios completamente opostos aos da Escola Tradicional, nega “tudo quanto os tradicionalistas afirmam”(COUSINET, 1959, p. XIII), não havendo, portanto, a possibilidade de uma conciliação entre ambos, não é de todo estranho que, no Brasil, “os conflitos entre o escolanovismo e a pedagogia católica, nas décadas de 20 e 30, foram administrados e conciliados pelo Estado”(CORTÉS, 1999, p. 109), visto que as duas visões pedagógicas estavam comprometidas com a efetivação do mesmo projeto político-econômico⁴.

Mas como a Escola Nova pode ter favorecido o projeto de manutenção da hegemonia das classes dominantes?⁵ Aqui iremos destacar dois aspectos: 1) ressaltando o indivíduo e a necessidade de satisfação do ego, ao ponto de até mesmo as associações serem concebidas sob o paradigma da individualidade⁶, reforçando, assim, a diferença entre os homens⁷; 2) desvalorizando a difusão do saber

4 “Aliás, a Igreja já estava contemplada no projeto de hegemonia da burguesia industrial, conforme manifestação inequívoca de Roberto Simonsen. Para ele, a Igreja estava destinada a desempenhar um grande papel de esclarecimento sobre as necessidades do país, ‘explicando à massa sofredora que o seu estado atual não decorre dos casos, da compressão exercida pelas classes mais favorecidas’. Caberia a ela, ainda, infundir na sociedade, cada vez mais, ‘os sentimentos de caridade e solidariedade social, que constituem, por certo, os mais belos postulados da religião de Cristo’ ”(SAVIANI, 2007, p.197).

5 “A ‘escola nova’ surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a ‘qualidade de ensino’, a ‘escola nova’ desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites do suportável pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses”(SAVIANI, 1983, p. 31-32).

6 “Mas o grupo assim formado constitui uma individualidade com suas características, e tem também, como o indivíduo, e sobretudo por volta dos doze anos, idade em que o grupo é mais sólido, suas necessidades: de segurança, de êxito, de confiança. O educador deve permitir-lhes a satisfação, como fez, nos estádios anteriores, quanto às necessidades do indivíduo”(COUSINET, 1959, p. 122).

7 “A Pedagogia Nova é uma pedagogia da existência, que ressalta as diferenças existenciais de uns para outros. Ora, cada vez menos no mundo atual é interessante à burguesia ressaltar a igualdade entre os homens. Cada vez mais, da igualdade formal (perante a lei), os movimentos populares reivindicam a igualdade real (social e econômica)” (DI GIORGI, 1992, p. 49-50).

sistematizado, sonogando, dessa maneira, às classes populares, o acesso à produção não-material da humanidade que, no mais das vezes, só tem a escola como meio de adquirir-lo⁸, privando os alunos menos favorecidos economicamente “da única oportunidade que tinham para a aquisição de conteúdos básicos à sua formação como cidadãos”(DI GIORGI, 1992, p. 48), ou seja, como homens livres⁹. Restando-lhes, contudo, “o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais”(MANACORDA, 2001, p. 305) necessárias para a emergência e sustentação de uma nova sociedade prioritariamente urbana e industrial.

A partir da década de sessenta do século XX, consolidada a vida urbana e a produção industrial, com a técnica e a ciência imiscuindo-se cada vez mais na vida cotidiana e a presença de empresas internacionais intensificada em nosso país, cada vez mais alinhado aos Estados Unidos e sob um governo ditatorial militar, vemos surgir uma nova tendência pedagógica, mais ajustada do que o escolanovismo às novas demandas dos interesses dominantes¹⁰: a *pedagogia tecnicista*. Fortemente marcada pelo *modus faciendi* dos processos de produção industrial, alicerçada no mito da neutralidade da racionalidade técnica e científica, nos ideais de eficiência e produtividade, organizando a escola como se fora uma fábrica, “a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”(SAVIANI, 2007, p. 379), estreitando assim, sobremaneira, a relação entre educação e a capacitação técnica para o trabalho, apenas¹¹. Tal qual o trabalhador na fábrica deve se ajustar à maquinaria, que dita o ritmo do trabalho, agora, na escola, professores e alunos devem se ajustar à maquinaria educacional, como nos diz Saviani:

8 “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”(SAVIANI, 2008, p. 80).

9 “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”(SAVIANI, 2008, p. 45).

10 “A base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista”(SAVIANI, 2007, p. 370).

11 “Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”(SAVIANI, 2007, p. 381).

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2007, p. 380).

Com o que, evidentemente, suficientemente treinados e habituados aos processos produtivos, os alunos deixam o sistema educativo para assumirem como que *naturalmente* os seus postos no mercado de trabalho, reificados como peças bem azeitadas de uma engrenagem.

MAS E A EAD?

Pois bem, talvez agora já estejamos em condições de perceber que, embora a Educação, na abertura das suas possibilidades, *formando* o ser humano, devesse resguardar a sua *integralidade*, fomentando-a, não foi isso que aconteceu no transcórrer das ideias e das ações pedagógicas hegemônicas em nosso país. Tal qual o modelo da *República* de Platão, antes, pelo contrário, para a grande parte da população, que não tem recursos optativos, a Educação parece se estender apenas aos "limites necessários da formação da força de trabalho imprescindível ao desenvolvimento do processo produtivo"(SAVIANI, 2009, p. 224). Sendo que, como sabemos, já faz algum tempo, os meios materiais para a efetivação desse processo não está nas mãos da maioria da população, restando-lhes, assim, a mera adesão temperante. Temperança essa que, desde Platão, espera-se ser a grande virtude das massas.

Mas e a EaD, o que é que tem a ver com tudo isso? O presente estudo, conforme o seu título, não se propôs ser uma reflexão sobre a educação à distância? É claro que sim! Inclusive, podemos crer que, até aqui, requisitando o Filósofo da Academia lá dos confins da Hélade e auscultando algumas das ideias e ações pedagógicas do nosso país, não fizemos outra coisa além de tentarmos nos educar a distância, presentificando-a. Afinal, como se tentou dizer no *princípio* desta reflexão, sendo o ser histórico que somos, o distante pode estar sempre presente, tanto quanto o presente pode estar distante. Mas é

claro também que os princípios, sendo gerais, devem se efetivar em uma particularidade própria. Dessa maneira, a educação a distância que no presente momento solicita a nossa reflexão é particularmente a chamada *terceira geração* de EaD, a EaD *on-line* (*e-learning*), pois é essa que, *up-to-date*, mais nos espanta, gerando, no mais das vezes, aquela oposição entre os educadores ressaltada no início deste nosso estudo¹².

Para tanto, lancemos algumas suspeitas, dúvidas para que a reflexão possa avançar: todo o discurso do *novo*, que o converte irrefletidamente em sinônimo de *bom*, que, no geral, *inegavelmente*, acompanha a fala dos defensores da EaD *on-line*¹³, não acaba ocultando o *velho* interesse das elites dominantes em converter a educação em um meio de fornecer à maioria da população a *instrução* necessária à capacitação da mão-de-obra requerida pelos seus empreendimentos, apenas? E mais, a ênfase nos *meios* e a necessária *programação esquemática* da EaD *on-line*, ao invés de uma grande novidade, não a coloca na linha sucessória direta, por exemplo, do escolanovismo e da educação tecnicista, que, cada qual há seu tempo, serviram aos mesmos interesses das classes dominantes?

Estas sim parecem questões que deveriam ser colocadas em pauta quando discutimos a EaD *on-line*, não primeiramente e praticamente tão somente se a presença física ou não do professor junto aos alunos em sala de aula é necessária ou contingente. Mas sim, se esta dita novidade, ao invés da *formação integral* do homem, como sói historicamente acontecer, não está mais comprometida com a "recomposição dos mecanismos de hegemonia" (SAVIANI, 2009, p. 222) desde há muito tempo vigentes em nosso país. Ainda que Saviani nos diga que "basicamente nenhuma tentativa de sofisticação tecnológica melhorou a qualidade do ensino, em lugar algum" (2009, p. 229), ou, por isso mesmo, em educação, como afirma Manfredo Araújo de Oliveira:

12 "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, 1998, p. 88).

13 "Deve-se certamente a Pierre Lévy a difusão da mais extrema tese sobre a revolução implicada pela informática. Para ele as TICs não apenas aboliriam o espaço e o tempo, tal como os conhecemos, como estariam na origem de novos modos de subjetivação e de socialização e mesmo de um novo tipo de sociedade e de democracia" (BOHADANA; VALLE, 2009, p.554).

A questão fundamental não é a introdução de novas tecnologias, mas, muito mais, a redução da educação a seu aspecto instrucional, como se fosse possível instruir sem veicular uma certa concepção do ser humano e da vida como um todo (OLIVEIRA, 1997, p. 242).

É obviamente claro que não se está dizendo aqui que a dimensão da instrumentalização técnica necessária para o exercício de uma profissão não seja tarefa da educação, é claro que é, e, assim, tal dimensão deve estar inserida nas políticas públicas educacionais; já dissemos, mas não custa repetir, é óbvio. Contudo, reduzir a educação à mera instrução conduz, ao fim e ao cabo, a um processo de desumanização, na medida em que reduz, drasticamente, as potencialidades mais próprias do humano que habita em nós. Instrumentalizando-nos, apenas, tornamo-nos, nós mesmos, meros instrumentos. Dessa maneira, ouvindo novamente Manfredo Araújo de Oliveira:

O desafio está em ver a educação como unidade de opostos, ou seja, como síntese entre instrução e formação. Sem dúvida, a formação é, também, uma forma de aprendizagem, só que não se trata aqui de adquirir informações sobre o real, mas, antes, de dar um rumo, um sentido básico a todas estas informações na medida em que se estabelece um relacionamento adequado com o todo da realidade de tal modo que a pessoa possa situar qualquer realidade num todo coerente de sentido. Nesta dimensão da educação, a preocupação primeira não pode ser a capacitação do funcionário da maneira mais competente possível a fim de que ele possa exercer sua função no contexto sistêmico de sua vida societária, mas tornar possível a emergência da pessoa enquanto efetivação da liberdade em todas as dimensões de sua vida, que é unidade visceral entre necessidades e desejos (OLIVEIRA, 1997, p. 242).

Ora, se a EaD *on-line*, com todos os recursos da *informática*, consegue efetivar isso ou não, é o que ainda está por ser decidido. Pensemos, então.

ABSTRACT

The text, – recognizing distant presence and present distance's dimension in humans' constitution, since Plato's Republic, since pedagogical history of ideas and Brazilian pedagogical actions – intends to think about EaD (Distance Education) on line in Brazil and emphasizes, specially, concern with the whole formation and instruction.

Key words: EaD on line; whole formation; instruction.

REFERÊNCIAS

BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian do. *O quem da educação a distância*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set./dez., 2009.

CONDORCET. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CORTÉS, Martha Cecilia Herrera. *Influência do Escolanovismo no Brasil e na Colômbia (1930-1945): Alguns comentários iniciais*. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

COUSINET, Roger. *A Educação Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

HARE, R.M. *Platão*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *A coisa*. In: *Ensaio e Conferências*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LOURENÇO Fº, *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MONARCHA, Carlos. *A Reinvenção da Cidade e da Multidão. Dimensões da Modernidade Brasileira: Escola Nova*. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

MONTAIGNE, Michel de. *Sobre a embriaguez*. In: *Ensaio, uma seleção*. São

Presença distante, distância... - Fausto dos Santos Amaral Filho

Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PLATÃO. *A República*. Introdução, Tradução e Notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. *República*. Introducción, Traducción y Notas por Conrado Eggers Lan. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Editores Associados, 2008.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coordenação). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Editores Associados, 2009.

VALLE, Lílian do. Tecnologia: a educação frente à questão do seu sentido e de seus limites. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: Editora da UFPel, nº 11, Julho/Dezembro 1998.

Recebido em: maio de 2011

Publicado em: julho de 2011