

**SOBRE PRESENÇA E DISTÂNCIA - REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA
DA FORMAÇÃO ONLINE**
Lílian do **Valle** – UERJ
Estrella **Bohadana** – UNESA
Agência financiadora: CNPq

SOBRE PRESENÇA E DISTÂNCIA
– reflexões filosóficas acerca da formação online –

Muito embora apoiada em bases técnicas que não cessam de se aperfeiçoar, as práticas de educação a distância vêm-se acomodando, quanto 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. Nesse sentido, a notável expansão de que a ead se fez objeto nos últimos anos, em grande medida graças à conversão ao meio digital, cobrou seu preço: pois o uso intensivo dos termos e conceitos próprios à modalidade os conduziu não menos rapidamente a seu limite de inteligibilidade. Assim, as inúmeras anfibiologias que até certo momento operaram no sentido de garantir que um amplo leque de experiências educacionais pudessem ser identificadas sob a mesma designação tornaram-se atualmente insustentáveis, impondo que pela via da crítica e da reflexão se instale uma exigência teórica compatível com os ganhos tecnológicos até aqui obtidos.

E, de fato, de uma extremidade a outra, a noção de educação a distância é impregnada de sentidos controversos ou imprecisos, contaminada pela polifonia dos termos e pela equivocidade da sinonímia, a começar pela própria denominação: e, de fato, quanto de precisão se pode exigir e se deve esperar da adjunção do qualificativo «distância» a um termo tão amplo quanto o é a «educação»?

Uma nova nomenclatura

Alguns entendem que a expressão, hoje consagrada, de «educação a distância» tem força de um conceito. Se isso é verdade, cabe a pergunta: o que ela revelaria e o que estaria a encobrir?

Não é preciso ir muito longe para encontrar um primeiro elemento de resposta: o mesmo gesto que institui a «educação a distância» engendra também outra figura, de que não se pode dizer que não seja *nova*, embora paradoxalmente composta por aquilo que de *mais antigo* há em educação. O novo «conceito», complementar àquele que se introduz expressamente, passa a definir todas as experiências que jamais se deram e continuam a *não se dar* a distância. O conjunto assim formado, nem é preciso dizer, tende ao infinito, mas, à luz das iniciativas que se pretende valorizar, passa a designar... o que *resta*: experiências educacionais que *não se definem* pelo distanciamento *físico* entre professor e alunos. Esse conjunto indeterminável em que se constitui a quase totalidade das experiências de formação¹ que se registram na história passou a ser convocado pelo termo de «educação presencial».

Platão já havia alertado contra o que ele denominava as «más divisões»², pelas quais se pretende definir uma identidade como simples negação de tudo... *que não seja ela*. E, de fato, o que se constrói com o expediente é sempre duplamente insatisfatório: porque dá origem à mais pobre das definições – a que se contenta em afirmar tudo o que o ser (o objeto, o processo) em questão *não é*, conjunto tão infundável quanto pouco elucidativo; e porque, para fazê-lo, constrói artificiosa e falsamente uma «unidade» que mascara as dispersões e diferenças que os elementos desse suposto conjunto mantêm entre si. É essa exatamente a condição da «educação a distância»: a *expressão* agora mais do que nunca corrente não define por si só qualquer característica, nenhuma especificidade, nada informa acerca da modalidade, a não ser que a ela se opõe todo um «resto» – toda educação que não se faz à distância. Seja, assim, no que respeita às modalidades de educação, e a partir daqui, que a única característica que parece importar é a «distância» – à qual passaria necessariamente a se opor... a «presença».

Pretende-se, porém, que a expressão «educação a distância» possa designar, mais do que um conceito, um campo específico do saber, definido não só por técnicas, mas por metodologias, teorias e, quem sabe? finalidades próprias. É que, na atualidade, o formidável *suporte* técnico oferecido pelas novas tecnologias de informação e

comunicação – as denominadas TIC – parece criar condições para uma ruptura tão radical que muitos são os que acreditam que os procedimentos, as práticas, os recursos, vias e fins tradicionais, os modos de ser e de fazer a educação devem ser totalmente reinterpretados. 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 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 apóia, 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?

Considerando-se a questão sob esse ponto de vista, pode-se dizer, sem risco de exagero, que a nomenclatura expressa uma nova exigência em relação às *tecnologias* empregadas, aos recursos e procedimentos técnicos aplicados ao ensino. Mas é ainda preciso reconhecer que ela pouco contribuiu para a crítica das *finalidades da formação*, para a elucidação dos *elementos teóricos* envolvidos na prática educativa, para o *aprofundamento do conhecimento* que se tem da condição humana, de seus enigmas e possibilidades; enfim, é preciso convir que, considerada isoladamente, a nomenclatura pouco fez avançar a *elucidação filosófica* dessa complexa equação que envolve a exigência de educar.

Muito pelo contrário, se a nomenclatura evidencia uma mudança em termos tecnológicos, a ela (ainda) não correspondem alterações substantivas em quaisquer outras dimensões do processo educativo. Por isso, na medida em que se proclama a educação a distância como área já bem constituída de prática e de teoria da educação, elege-se a discussão sobre o *como* em detrimento da reflexão sobre o *quem*: qual, porém, o sentido de se questionarem os *meios*, mantendo-se inalteradas as representações do *fim* perseguido?

Essa questão, que acreditaríamos absolutamente superada desde, pelo menos, pela crítica da década de 1970, reaparece, assim, em toda sua atualidade – demonstrando-nos talvez que as aquisições intelectuais do período estavam longe de se

configurarem, como se imaginou, em conquistas sociais duráveis. É particularmente surpreendente a forma como nos esquecemos, em um breve período de tempo, que o «projeto de racionalidade» sempre esconde «...uma forma determinada de dominação política inconfessada». (HABERMAS, 1973, p. 4-5) A técnica não é neutra: eis aí uma afirmação corriqueira. Mas a reflexão da década de 70 não se esgotava aí. Implicava uma exigência de permanente questionamento *das finalidades* às quais a técnica pode servir.

A oposição entre ead e educação presencial deveria, para não se restringir a um debate sobre *meios*, ser capaz de engajar um questionamento profundo acerca das *finalidades* a que esses meios servem. Essa é sem dúvida uma das importantes tarefas que a filosofia da educação deve se dar – ainda que, não sendo a única e não podendo vir isolada de uma permanente reflexão sobre a prática educativa, essa tarefa não se constitua absolutamente em monopólio da área.

Essa parece ser, portanto, a primeira e mais direta consequência da adoção de uma terminologia que insiste em opor a ead *ao resto da educação*: é que o rico e vastíssimo patrimônio teórico-conceitual de análises e de interrogações de toda a história da educação parece já poder ser deixado de lado, pois se supõe que tenha sido inteira e definitivamente ultrapassado. Em outras palavras, a adoção das TIC teria revolucionado o panorama educacional, tornando inócuas as antigas aporias e dissolvendo os sempiternos problemas que o caracterizavam.

A democracia direta no ciberespaço poria em ação uma civilidade acompanhada por computador. Essa nova democracia poderia assumir a forma de um grande jogo coletivo, no qual ganhariam (mas sempre provisoriamente) os mais cooperativos, os mais urbanos, os melhores produtores de variedade consoante... e não os mais hábeis em assumir o poder, em sufocar a voz dos outros ou em captar as massas anônimas em categorias molares. (LÉVY, 1999a, p. 67)

À democracia direta corresponderia, assim, uma educação também direta, que realizaria o velho sonho iluminista de difusão irrestrita dos conhecimentos e da cultura pelos quatro cantos da sociedade. Melhor ainda, ela daria enfim acesso à participação plena dos cidadãos e à plena transparência da política a si mesma:

A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível (...) a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e a sua avaliação pelos cidadãos. (LÉVY, 1999b, p. 160)

Igualdade, justiça, acesso ao conhecimento, criatividade, solidariedade – esses valores que mantêm uma face social e uma dimensão individual estariam liminarmente equacionados. É claro que sempre se poderá objetar que as tecnologias mudam, mas o elemento humano permanece razoavelmente semelhante a si próprio. Eis aí um tema sobre o qual os teóricos da ead, em sua filiação confessada ao modernismo, deveriam refletir, a cada vez que insistem em anunciar o advento, na realidade virtual, de um «novo homem».

O intelectual coletivo é uma espécie de sociedade anônima para a qual cada acionista traz como capital seus conhecimentos, suas navegações, sua capacidade de aprender e ensinar. (...) Esse sujeito transpessoal não se contenta em somar as inteligências individuais. Ele faz florescer uma forma de inteligência qualitativamente diferente, que vem se acrescentando às inteligências pessoais, uma espécie de cérebro coletivo ou hipercórtex. (LÉVY, 1999a, p. 94)

Contudo, em razão da mencionada filiação à modernidade, para os cultores da ead essa novidade não viria exatamente *substituir* os ideais modernos, mas antes *realizá-los mais plenamente*. Coletividade e individualidade, diversidade e comunhão, democracia e empreendedorismo, intimidade e divulgação, amplitude e aprofundamento, participação e voyeurismo – quantos impasses a realidade virtual não estaria, segundo seus defensores, em condições de ultrapassar? Mas, para tanto, é preciso reafirmar, com evidente contradição, que a nova modalidade deixou para trás os antigos paradigmas, introduzindo questões e desafios radicalmente novos, todos diretamente derivados do uso crescente das TIC.

Mas, já que a mera repetição de uma idéia não a torna automaticamente uma realidade, é claro que o resultado é paradoxal: na ausência de um questionamento mais sistemático, a prática da ead acaba por prolongar, involuntariamente, antigas representações e procedimentos educacionais que, longamente instituídos, se naturalizaram na sociedade. E, sem perceber, não raro a nova modalidade se especializa em um só tipo de problemática: a adaptação das antigas formas de *ensino* aos recursos instrumentais de que se dispõe na atualidade.

Distância, deslocamento e alteração

É pois por contraste com a educação a distância que se instituiu, na atualidade, a chamada «educação presencial». Aqui também se revela a insuficiência de toda

terminologia que, ao invés de dar a ver uma noção, sua amplitude e seus limites, os encobre, banalizando a adesão alienada às expressões mais correntes do idioma.

Conviria, portanto, desafiar a aparente obviedade do instituído, e perguntar: o que implica dizer, de uma educação, que ela é «a distância»? E ao que corresponderia, então, uma educação presencial?

Não é preciso muito para perceber a incongruência: pois o que se opõe à *distância* – ao menos no sentido em que a ead emprega a expressão – jamais é propriamente a *presença* e, sim, a *contigüidade*. Admitindo-se, pois, a «distância» como critério suficiente para a definição da nova modalidade, não seria preciso denominar o que a ela se «contrapõe» de uma *educação... à proximidade*? Mas o que poderia isso querer dizer? O que dever-se-ia depreender da utilização dos termos de «distância» e «proximidade», quando servem para designar a prática da formação humana?

Constatemos que há, no vocabulário da ead, um claro predomínio, ao menos na figura evocada a cada vez que se fala em «distância», de seu sentido mais elementar – ou seja, da distância como espaço físico a separar seres, locais ou objetos, da distância como intervalo ou extensão espacial.

É certo porém que, sob esse aspecto, o aluno, tanto quanto o professor de ead em nada constituem uma «nova humanidade». Tudo leva a crer que, por si sós, a superação da imperiosa necessidade de deslocamento, a possibilidade de se conservar a *distância* geográfica não impõem às *figuras* do aluno ou do professor nenhuma transformação digna de interesse – note-se todavia que, nesse sentido estritamente físico, o deslocamento, tanto quanto a distância não aludem à *relação* entre o indivíduo e seu meio – do qual se poderia imaginar que o aluno seria «arrancado» pelo deslocamento – mas simplesmente a uma localização geográfica, provisória ou permanente.

A mudança radical restringe-se, assim, a uma *circunstância* do processo educacional: agora o aluno pode permanecer exatamente ali onde sempre esteve e – essa é a diferença – *pela primeira vez ele já não precisa se deslocar para ir ao encontro da situação educativa*. Tampouco o professor se desloca. É essa, justamente, uma das características ao que parece essenciais da nova modalidade: ela abole o *deslocamento geográfico*, antes indispensável para a constituição da relação pedagógica.

Isso não significa, entretanto, que a situação geográfica passe a ser preservada: entendida em seu sentido mais superficial, que nada tem em comum com a identidade, a localização torna-se um dado supérfluo, que pode agora ser inteiramente desconsiderado.

Não é porém anódina a operação que passa a desprezar inteiramente o dado geográfico: na ausência de outro tipo de procedimento, ela leva consigo qualquer referência à *inserção social* que caracteriza a identidade do aluno e do professor. O risco é que se construa e se sedimente, assim, a aberrante imagem de um *indivíduo sem corpo* – porque sem referências nesse *continuum* espacial que denominamos família, comunidade, meio social, sociedade... Mas, ao contrário do que alguns pretendem, não há aí nenhuma promoção do humano, apenas a radicalização, somente possível como ilusão ou devaneio, da antiga clivagem soma-psiquê, cujos prejuízos a cultura ocidental já contabilizou.

Na medida porém em que, fugindo da facilidade dos modismos passageiros, se recusa a dualidade corpo e mente – sob esta ou outra qualquer designação que se prefira para indicar o composto humano – e também se recusa fornecer à distância um sentido meramente geográfico, descobre-se que, para além do mero *deslocamento*, o termo pode introduzir, igualmente, a noção de *alteração*.

Mas, nesse caso, não é apenas o índice geográfico que deve ser levado em conta: pois o que mais interessa é a possibilidade de mudança qualitativa – a capacidade de o indivíduo poder tornar-se *outro* em relação àquilo que um dia havia sido: não é essa uma condição essencial de qualquer atividade de formação humana digna desse nome? Seria possível imaginar um processo de formação que não implique em *alteração* de qualidade do sujeito envolvido – ou dos sujeitos envolvidos? Para a formação humana, a distância é, portanto, muito mais do que uma questão de distanciamento ou proximidade física: ela é a relação que *a cada vez* se estabelece entre o sujeito e seu projeto de auto-formação, entre o sujeito e aquele que, na relação pedagógica, testemunha aquilo que o sujeito quer atingir – o professor, ou o autor que lhe servem de referência.

Para aprender, é preciso tempo, e é preciso certo afastamento. Sem distância, não há acesso aos recursos educativos. Indispensáveis, tanto quanto inevitáveis, são portanto os prazos e as etapas. Em formação, o imediatismo é uma ilusão; a fusão, uma miragem. Abolir a distância? É pretender que a aprendizagem escape da trivialidade das condições concretas de sua realização. Vã pretensão! (VIDAL, GRANDBASTIEN, MEGLIN, 2003, s/n)

A distância é o que separa o sujeito dos fins que eleger para si; mas é também o requisito ético do professor que entende que não há formação sem auto-formação e que, assim, compreende a necessidade de construir, em sua relação com os alunos, um espaço suficiente para que essa eleição de fins possa se dar.

Distância e distanciamento são sempre necessários, inclusive no presencial. Contra as resistentes tradições da iluminação platônica e da revelação cartesiana, cabe pois lembrar: o saber nunca se impõe por si só, pela força de sua evidência. Uma reflexão sobre a mediação e a comunicação seriam, aqui, de considerável ajuda. Nela, a distância se veria restabelecida em seus direitos e diversidade: distância geográfica e temporal, tanto quanto cognitiva, social, material ou simbólica. Pois, toda situação de aprendizagem, de uma forma ou de outra, procede da distância. (Id., *ibid.*, s/n)

A distância é, pois, *condição para* a educação – e não *condição de* um certo tipo de educação. Condição para a educação, significa: não há educação sem distância, ou sem um distanciamento sempre a ser conquistado pelo projeto de ser diferente e pelo respeito à autonomia de outrem. A técnica parece produzir a possibilidade de se recusar a distância geográfica e temporal; mas somente o projeto habilita à aceitação da distância formadora – interregno de tempo, estado de incompletude – entre mim e aquilo que não sou, entre mim e aquilo que pretendo ser no futuro.

Pode-se, no entanto, inverter as coisas, e dizer que é preciso ganhar certa distância daquilo que sou, do que me constitui, de minhas certezas, para aproximar outras figuras possíveis de mim, que antes eu não havia imaginado. O recuo que o distanciamento permite – espaço de reflexão e de crítica – me separa do que em mim é mais idêntico a mim mesmo, o que se recusa à mudança, o que resiste ao novo e que tenta reduzi-lo ao já conhecido. Sem essa conquista, eu não posso aproximar qualquer alteridade – na figura do outro, ou na figura daquilo que ainda não sou.

O objetivo da distância conquistada é sempre, nesse caso, uma nova proximidade, uma proximidade deliberada. A distância que a educação reivindica jamais é, pois, uma aquisição definitiva, mas antes um processo contínuo e complexo de aproximações e distanciamentos. Sua provisoriedade se deve ao fato de que, se é verdade que o processo formativo conduz à auto-alteração e, assim, a deixar para trás o que se foi, ele também se apóia em nossa impossibilidade de romper absolutamente com as raízes que, um dia, nos constituíram como esse sujeito, e não um outro – com uma identidade, uma história, uma filiação. Por isso, a provisoriedade significa: sempre se volta ao que se é! Mas, em virtude da autonomia, já se pode acrescentar: mas jamais se

volta tal qual se partiu. O novo, a conquista, a diferença, se estabelece sob o pano de fundo do idêntico: um e outro são decerto perspectivas de proximidade e distância. Entre os dois, a educação.

Eis uma segunda consequência da automatização do conceito de educação *a distância*: a redução do rico campo de significações engendrado, em educação, pelas noções de distância e aproximação ao mero referente geográfico. Desse ponto de vista, a distância diz respeito à extensão espacial, que sempre pode ser reduzida a unidades simples de valor – maior ou menor, a distância desperta, para a educação, questões puramente metodológicas: como superar, ou como manter a distância sob controle? O problema, aqui, é suficiente para definir novas exigências em termos de estratégia educacional, novos que-fazer. Mas não é bastante para justificar a idéia de uma transformação na natureza e finalidades da educação.

Outra é a situação quando se toma a noção para pensar a alteridade. Nesse caso, a distância é sempre a *condição para* a mudança. Ela não se define em termos meramente espaciais, porque trata, não de um *aqui* e um *acolá*, mas de um *antes* e um *depois*; não é tampouco um movimento qualquer, pois ele agora toma como eixo e como norte o sujeito e sua auto-formação. Nesse sentido, a distância torna-se um conceito eminentemente pedagógico – não a designação de uma localização espacial que se opõe ou não à proximidade, mas a evidência de um movimento muito particular, de uma tensão permanente, de um jogo de aproximações e distanciamentos que se configura no próprio processo de formação. Em poucas palavras: para a educação, a distância toma a forma de tempo, que não se mede em unidades de espaço, mas por transformações qualitativas e, nesse sentido, sempre singulares que o processo educativo engendra no sujeito. Longe de se identificar com os objetos inanimados, que se deslocam sem se alterar, o *sujeito da distância* é o humano em transformação, que decidiu não permanecer ali onde estava, isso é: tal como era. Não há espaço senão na aparência: trata-se aqui, definitivamente, de tempo, que faz advir o que não era ainda, que traz o novo, que inscreve na mesmice do presente a figura da criação humana.

Sentidos para a presença

Resta-nos ainda examinar o outro termo da equação inicialmente posta: seria preciso definir o que está implicado na expressão «educação presencial». Vimos que

não se tem aí uma oposição, nem formal nem substancial, com a modalidade «a distância» – nomenclatura cujos limites buscamos colocar em relevo. Uma vez, porém, demonstrada a inexistência dessa oposição, que interesse haveria em se manter a referência à presença – seria possível uma educação realizada «na ausência»? Para tentar responder a essa questão, torna-se pois necessário investigar o que se considera ser a *presença* e o que se designa por *ausência*. E, mais: ao quê e a quem esses termos, em educação, remetem.

E, sem dúvida, descartada a falsa oposição à «distância», a noção de «presença» aparece como bastante enigmática: o que, ou melhor, quem, de fato, é convocado a cada vez que pensamos em *presença*? A questão é 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 a ser igualmente a ser *conquistada*, tanto na proximidade quanto na distância.

Dissemos da distância que, do ponto de vista educacional, sua acepção mais fértil parece paradoxalmente ser aquela facultada pela categoria... do *tempo*. Da mesma forma, o conceito de *presença* deve ser definido, e para tanto (res)situado em um contexto que ponha em movimento seu potencial semântico. Pois, simplesmente oposta à «ausência», a presença diz muito pouco sobre o sujeito e sobre sua formação. Mais ainda, já que não é possível educar «na ausência», que 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*.

De novo, aqui, é à presença física, corpórea, que a referência corriqueira alude – o que permitiria sem dúvida um número infindável de jogos de palavras que levassem em consideração o quanto a presença física pode vir associada à ausência: «estar presente em espírito», «prestar atenção», «distrair-se», são tantos os modos de verificar que não há apenas *uma* forma de presença! Ocorre, porém, que todas dizem respeito a uma só circunstância, e podem ser ordenadas em torno de um só referente: o momento presente. Em outras palavras, 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 se define, 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.

Mas nem sempre foi assim – na verdade, freqüentemente se identificou a presença ao tempo, ou melhor, à intemporalidade. Na tradição ocidental, buscou-se continuamente, ao mencionar a presença, defini-la por um atributo único, por uma característica logo identificada como própria do ser em questão; tanto quanto procurou-se medir a qualidade dessa presença por sua capacidade de permanência. Quanto mais uma disposição se mostrou capaz de duração (isso é, de se fazer impermeável às mudanças), mais forte se tornou como candidata a elemento definidor do sujeito.

No entanto, o paradoxo que se instala entre, por um lado, essa definição de presença como permanência do idêntico e, por outro lado, a própria noção de educação como projeto que sempre envolve a auto-alteração determinou, desde a antiguidade, diferentes tipos de solução: pode-se dizer muito resumidamente que, para Platão, a resposta consistiu em dissolver completamente o fundamento ontológico de qualquer transformação, suprimindo da formação humana toda noção de *aquisição* ou de *emergência do novo*. Presa na imobilidade das formas perfeitas, a educação é, no contexto do pensamento platônico, a vitória do Mesmo sobre a Diferença. Outra é a posição de Aristóteles, que faz da oposição entre potência e ato o vetor da mobilidade que ele introduz em sua concepção do humano. Em Aristóteles, a educação deve *trazer à presença* aquilo que até então permanecia como possibilidade *latente*. Nesse sentido, a presença é sempre atualização, ela é uma conquista da educação, jamais um ponto de partida.

Diferentemente da visão platônica, a solução aristotélica tem o mérito de orientar nossa atenção para um aqui e agora sempre determinado e, assim sendo, de colocar em relevo a parte que cabe à ação humana intencional, em contraposição àquilo

que cresce espontaneamente, àquilo que é «natural». E, de fato, como teria podido o filósofo atribuir à *praxis* humana a centralidade que forneceu, notadamente em sua reflexão sobre a educação e sobre a política³, se obrigado a ancorá-las em uma determinação desde sempre presente, e que se realiza independentemente da intervenção do artifício humano?

No entanto, o esquema potência-ato impregnou de tal forma o pensamento herdado que seus evidentes limites ganharam contornos de verdadeiras aporias na filosofia moderna. Pois não foi só a exigência muito platônica de se conferir à definição de identidade do sujeito um *fundamento estável e único de presença*, mas igualmente o fato de se pretender instalar esse fundamento sob a autoridade de *leis naturais inquestionáveis e infalíveis* – o que decerto não se pode dizer que a reflexão de Aristóteles autorize – a característica que impediu a modernidade de dar à liberdade humana um sentido menos contraditório.

Pois, caracterizada como alma substancial, como mente, como razão ou como psique, a identidade tendeu predominantemente a assumir, para os modernos, uma só face⁴. A busca de um princípio que, inscrito na natureza humana, garanta sua unidade ocupou a maior parte dos esforços, por exemplo, de Locke – que, denominando de *consciência* a transparência da mente a si mesma, fez prosperar a noção de uma identidade simples, imediata, segura, liberta de todo conflito, e que seria o fundamento da segurança que se pode depositar no entendimento⁵. A operação que consiste em assim esvaziar a complexidade humana não vem todavia sem problemas, que obrigam o autor do *Ensaio sobre o entendimento* a atitude extremas – como a que o leva a negar tudo que não esteja imediatamente presente à consciência: por isso, insiste o autor, «Sócrates dormindo e Sócrates acordado não são a mesma pessoa»⁶. Eis aí uma definição toda moderna de *presença*: manifestação de uma identidade simples, unitária e imediata, de uma consciência simples, sob forma de atividade de cognição declinada em sua acepção mais singela.

Antes dele, porém, como comenta Christian Descamps (1980), o *cogito* cartesiano já havia, rompendo com a pluralidade que Aristóteles admitia, estabelecido na «coisa que pensa», substância imaterial, o fundamento da presença-identidade moderna:

A alma intelectual de Aristóteles não se define, em absoluto, por uma capacidade de dizer «eu», mas por uma capacidade de tornar-se *outra* pelo uso da faculdade do animal racional. [...] somente com Descartes [é] que ao «eu» vai ser concedido o lugar central, do qual não mais se afastará durante muitos séculos. (DESCAMPS, 1980, p. 79)

Unicidade e imediatez fazem, assim, da consciência, na modernidade, a designação absoluta para o sujeito. No entanto, se, reduzida à simples cognição, a presença que a consciência garante é clara e sem contradições, ela também não deixa de ser superficial e inócua:

A consciência torna-se, assim, o princípio que permite relacionar todos os pensamento a um «eu» que os pensa e que faz ao mesmo tempo desse eu um pensamento. Temos aí um conhecimento ao mesmo tempo imediato e racional [...] A *cogitatio* rompe com o esquema aristotélico da pluralidade das almas, ou dos graus psíquicos, para afirmar a unidade e a simplicidade do espírito (*mens*). (VAYSSE, 1980, p. 15)

Essa conversão radical mostrou-se bastante útil em passado recente, quando se tratou de pensar a educação das massas e o treinamento intensivo de trabalhadores para as necessidades da nova vida urbano-industrial. Introduzido pelas teorias em voga nos séculos XIX e XX, o sujeito cognoscente torna-se o tipo antropológico central na educação:

...esse modelo que a Modernidade legou ao campo educacional [...] é o produto de um mundo que não apenas se quer desencantado, mas inteiramente voltado para o progresso material, em nome do qual os indivíduos são chamados a abdicar da vida pública – da «liberdade dos antigos». Arendt analisou as conseqüências do desaparecimento, no mundo moderno, das esferas privada e pública, anteriormente constitutivas da existência humana: o estabelecimento, por um lado, de uma «privacidade» esvaziada e muda e, por outro, de uma prática social que, não mais permitindo a experiência da política – da pluralidade e da singularização – se reduz a comportamento estereotipado (VALLE, 2006, p, 103).

Tanto quanto as demais práticas sociais, a educação contribuiu para a emergência desse sujeito-cognição, de quem se abstraem cuidadosamente e tanto quanto possível as dimensões afetivas, psíquicas, éticas e estéticas, de quem se desconhecem a história pessoal, a cultura, a corporeidade e a sensibilidade: e como seria possível para a escola considerar a permanente coexistência de todas essas facetas de uma mesma presença, as múltiplas combinatórias que essas facetas descrevem a cada momento, tudo isso relativamente, é claro, a uma pluralidade de presenças?

Contudo é preciso reconhecer que o terreno teórico sobre o qual se instalou o mito da unidade do sujeito sempre foi e permanece extremamente instável, minado

pelas contribuições da psicanálise, da filosofia, das ciências sociais, que acabaram por fazer prevalecer e frutificar a antiga perspectiva aristotélica da pluralidade. À luz dessas reflexões, torna-se impossível continuar ignorando que, para a formação humana, a *presença é sempre a coexistência dessas múltiplas dimensões*, não sob a forma de um arranjo determinado e determinável, mas sob a forma de um fluxo ininterrupto de criação de sentido (CASTORIADIS, 1987, p. 54 e seg.). Por isso mesmo, certos lugares comuns tão caros à prática educacional instituída revelam-se absolutamente carentes de significação: tornou-se corriqueiro imaginar, quando a mera presença física mostrava-se insuficiente, que era preciso «motivar» os alunos, atrair sua «atenção», seu «interesse». Admitindo-se que seja possível dar a alguém «motivos» que não são seus, fica a pergunta: como fazê-lo, partindo-se de um desconhecimento tão estrutural da complexidade daquele que se tem diante de si – e, mesmo, na desconsideração do que se é, também?

A presença que requer o estabelecimento de uma relação de formação é sem dúvida mais complexa, menos determinável. Diante da complexidade humana, ela se apresenta como convocação de dimensões que não podem ser desprezadas, como a auto-reflexão, a imaginação, a sensibilidade, que funcionam como apoios para a criação de sentidos, mas que se estabelecem como disposições sempre passageiras e fugidias.

Sem a imaginação, nada restaria do ato da sensação – só haveria a sensação em ato: estaríamos condenados à imediatez das percepções sensíveis, ao aqui e agora que jamais levaríamos conosco, mas se perderia com o instante revoluto. Pensar é trazer à presença aquilo que estava lá, que não existia ainda, tanto quanto fazer permanecer a experiência fugidia dos sentidos. Por isso mesmo, a existência humana não se esgota na presença imediata, mas se faz também potência de presentificação.

Os diferentes modos de presença que os sujeitos fazem ser determinam as características de sua participação na aventura da existência, determinam para o sujeito seus *modos de ser*: como poderia a educação desprezar a reflexão sobre a presença, mostrar-se indiferente ao que ela permanentemente revela?

Seríamos tentados, após esse pequeno percurso pelos horizontes de sentido que a interrogação conceitual suscitou, a afirmar que não há educação sem a constante criação e recriação dos modos de presença (e de ausência) e das condições de distância (e de aproximação) que fazem ser os sujeitos para si mesmos e para os outros. Mas isso se mostraria bem insuficiente, já que essa genérica afirmação conviria igualmente a qualquer outra dimensão ou etapa da existência humana. Há, no entanto, uma exigência que poderíamos atribuir, se não de forma exclusiva, pelo menos privilegiada à prática educacional: é a permanente interrogação sobre o que essas figuras do tempo e do espaço revelam, sobre o sentido que assumem na auto-formação do sujeito, na construção de sua autonomia.

Distância e presença: escapando à letargia que, na língua, muitas vezes precede à morte do pensamento, esses conceitos parecem indicar o longo e propriamente interminável caminho aberto para a reflexão e a prática educacional. Mas, muito particularmente no momento atual, eles nos lembram que ainda há muito a fazer, para que a educação possa desfrutar mais plenamente das possibilidades que as tecnologias de informação e de comunicação não cessam de multiplicar.

NOTAS

¹ Observe-se que mui antigas experiências de formação que se davam sem a coexistência do mestre e do aluno em mesmo espaço físico de proximidade e garantidas por suportes como a correspondência epistolar ou mesmo pela leitura atenta da obra do mestre, foram absolutamente ignoradas...

² Cf. Platão, Pol., 263, d.

³ Referimo-nos especialmente às Éticas – *Ética a Nicômaco* e *Ética a Eudemo* – tanto quanto à *Política*. No pensamento de Aristóteles, a *paidéia* é sempre requisitada, quando se trata de pensar como deveria ser a melhor *polis*.

⁴ É bem verdade que a modernidade não se traduziu apenas pelo projeto de definir o elemento unificador da identidade humana, mas inaugurou *concomitantemente* um longo percurso crítico dessa pretensão, que encontrou na filosofia e na psicanálise poderosas contribuições.

⁵ «...Locke foi conduzido a revolucionar a própria concepção da subjetividade, tanto em relação à idéia aristotélica de alma individual como “forma substancial” quanto em relação à reivindicação cartesiana do “eu” existente e pensante. Esta revolução teórica (...) é o momento decisivo da invenção da consciência como conceito filosófico, que tem em Locke o grande protagonista. Por um lado, ela cristaliza suas diferentes implicações... Por outro, ela já prepara o lugar onde, a partir de Hume, Kant e Hegel, vão se situar as críticas da consciência de si como efeito de uma «ficção» da imaginação, como «paralogismo» da razão pura, ou como figura do eu «tornado estrangeiro a si mesmo». Neste sentido, no mesmo

momento em que Locke inaugura o que se tornou para nós a primeira modernidade filosófica, ele já prepara as condições de abertura de uma segunda modernidade.» (Balibar, 1998, p. 10-11)

⁶ «Reconheço que, no homem que está acordado, a alma jamais fica sem pensar, pois essa é a condição de se estar acordado. [...] é difícil conceber que uma coisa possa pensar sem disso estar consciente. [...] é certo que Sócrates dormindo e Sócrates acordado não são a mesma pessoa...» (Locke, s/d, v. I, p. 130).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Da Alma*. Lisboa : Ed. 70, 2001.

———. *Ética a Eudemo*. Lisboa: Tribuna, 2005.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Edipro, 2003.

BALIBAR, Le traité lockien de l'identité. In : *Identité et différence. L'invention de la conscience*. Paris: Seuil, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro : Zahar, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. A descoberta da imaginação. In: *Encruzilhadas do labirinto II – Domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

CASTORIADIS, Cornelius. Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência. In: *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

DESCAMPS, Christian. La formation du moi. In : DESCAMPS, Christian ; MARGGIORI, René (orgs). *Philosopher*, vol. I. Paris: Fayard, 1980.

HABERMAS, Jürgen. *La technique et la science comme «idéologie»*. Paris : Gallimard, 1973.

VAYSSE, Jean-Marie. Conscient, inconscient. In : DESCAMPS, Christian ; MARGGIORI, René (orgs). *Philosopher*, vol. II. Paris: Fayard, 1980.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34, 1999b.

LÉVY, Pierre Lévy. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999a.

LOCKE, John. *Un essay concerning human understanding*, II, 1. New York: Dover Pub., s/d, v. I.

PLATÃO. *Político*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.

VALLE, Lílian do. Educação. In: BRASIL, Isabel; LIMA, Júlio César França (orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006.