

A EAD ON-LINE E O MITO DA PASSIVIDADE*

Lílian do Valle,
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Estrella Bohadana,
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Um discurso bastante recorrente nos textos sobre a educação a distância (EAD) on-line defende que uma das grandes virtudes da nova modalidade seria sua capacidade de introduzir a “atividade” ali onde sempre reinou a “passividade” na educação. A lógica então desenvolvida é relativamente simplória: ao “ensino tradicional” estaria necessariamente associado um vicioso tratamento do aluno, reduzido, em cada circunstância, à ausência de toda e qualquer iniciativa. Mas que poderia significar, para o humano, essas duas expressões, atividade e passividade, assim contrapostas – como se a presença de uma necessariamente implicasse a ausência de outra? Ao que corresponde esse modelo antropológico, implicitamente avalizado pelos mais diferentes discursos sobre a EAD on-line?

PALAVRAS-CHAVE: EAD on-line. Passividade e atividade. Formação humana e iniciativa.

Um discurso bastante recorrente nos textos sobre a educação a distância on-line (EAD on-line) defende que uma das grandes virtudes da nova modalidade seria sua capacidade de introduzir a “atividade” ali onde sempre reinou a “passividade” na educação. A lógica então desenvolvida é relativamente simplória: ao “ensino tradicional” estaria necessariamente associado um vicioso tratamento do aluno, reduzido, em cada circunstância, à ausência de toda e qualquer iniciativa. Supõe-se assim – sem que de fato a cada vez isso seja desenvolvido de forma apropriada – que, por trás dessa inauspiciosa característica de nossa herança educacional, estaria

* Artigo recebido em 19/10/2011 e aprovado em 6/3/2012.

invariavelmente uma representação que acaba por induzir a redução do humano àquilo que nunca foi, nem jamais será: um ente passivo, cuja *formação*, por isso mesmo, pôde ser assimilada, de forma corrente, à modelagem de uma matéria bruta e inerte, em vista de um modelo acabado (e, diga-se de passagem, jamais atingido) de perfeição.

E, em que pesem as críticas que puderam ser formuladas sobre a noção de passividade – a qual, na história da educação, de fato correspondeu não apenas a uma maneira de *encarar* o aluno, mas também a uma condição bastante clara da atuação sobre ele –, os textos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a EAD on-line persistem em opor, à *passividade* do ensino tradicional, a exigência de interatividade implicada pela nova modalidade.

É que a comunicação tradicional, conclui-se, estaria necessariamente cindida em um polo emissor, que monopoliza toda a iniciativa da relação, e um polo receptor, a quem só resta a pura aceitação do que está sendo comunicado.

O senso comum concede à comunicação um espaço interindividual. Dois sujeitos isolados, ou simplesmente distantes, decidem estabelecer relação. Ou um o decide, e o outro o aceita. Ato voluntário, fruto de uma decisão pontual, e que se completa em sua própria realização. (SFEZ, 1994, p. 41)

Dessa forma a comunicação tradicional estaria aprisionada, de forma liminar, em um jogo de dominação que, fixando papéis absolutamente definidos, estabeleceria de saída a quem caberia a liberdade de reprimir, e a quem só restaria a impossibilidade de ação.

De fato, a relação de predomínio do emissor sobre o receptor é a ideia que primeiro desponta, sugerindo uma relação básica de poder, em que a associação entre passividade e receptor é evidente. Como se houvesse uma relação sempre direta, linear, unívoca e necessária de um polo, o emissor, sobre o outro, o receptor; uma relação que subentende um emissor genérico, macro, sistema, rede de veículos de comunicação, e um receptor específico, indivíduo, despojado, fraco, micro, decodificador, consumidor de supérfluo; como se existissem dois polos que necessariamente se opõem, e não eixos de um processo mais amplo e complexo, por isso mesmo, também permeado por contradições. (SOUSA, 1994, p. 14)

Afirma-se ainda que, em virtude das inovadoras condições oferecidas pelas TIC, a EAD on-line teria *quase que obrigatoriamente* substituído o antigo modelo de comunicação por um outro, em que a “interatividade” tornou-se pressuposto e princípio regulador. Pelo termo de “interatividade” compreende-se, então, uma realidade toda nova e específica da ação educativa baseada

nas TIC, que, superando as antigas hierarquias, estabeleceria uma relação totalmente outra, porque capaz de se dar “de todos para todos” (LÉVY, 1999, p. 79).

Deduz-se daí que a EAD on-line possibilitaria uma verdadeira *conversão antropológica* no próprio seio da prática educacional, pela qual o modelo do aluno passivo seria substituído de forma compulsória pelo modelo de um aluno resolutamente “ativo”.

Dita em outros termos, a diferença entre o “ensino tradicional” e a “nova modalidade” estaria no fato de que o primeiro se estabeleceria sobre os moldes de uma ação que dependeria de uma aparente *passividade*, de fato caracterizada pela renúncia a qualquer tipo de iniciativa do aluno, enquanto a segunda o obrigaria à *atividade*.

Mas que poderia significar, para o humano, essas duas expressões – atividade e passividade – assim contrapostas, como se a presença de uma necessariamente implicasse a ausência de outra? Ao que corresponde esse modelo antropológico, implicitamente avalizado pelos mais diferentes discursos sobre a EAD on-line?

AS METÁFORAS DA MÁQUINA

O resistente apelo que a oposição *atividade versus passividade* exerce sobre a reflexão educacional tem decerto raízes na evidência indiscutível dos sentidos: o aluno passivo vê e escuta, de preferência atentamente; ele memoriza e, por vezes, repete... Ocorre que todas essas “atividades” são realizadas silenciosamente, elas não deixam marcas exteriores.

[...] um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho. (LÉVY, 1999, p. 79)

Mas como poderemos estar certos dessa diferença? A intenção do professor tradicional (repete-se frequentemente) é justamente fazer tender a zero estas diferenças de decodificação e de interpretação: a passividade é a marca da aceitação radical daquilo que está sendo transmitido, do que é comunicado. Passividade e atividade retratariam, pois, relações de poder, o reconhecimento ou a negação da capacidade de iniciativa dos interlocutores.

Porém, contra a ingênua ideia de que ao avanço das TIC e sua aplicação à EAD on-line corresponderia, *forçosamente*, a superação desse tipo de prática de dominação, seria preciso opor pelo menos dois fortes argumentos.

O primeiro deles é o de que, infelizmente, não é possível dizer que a atração pelo poder e pela dominação ficou no passado sem incorrer em uma perigosa denegação: no máximo, novos meios de comunicação possibilitados pela máquina engendram novas práticas de poder – que permanecerão tanto mais ocultas quanto nos recusarmos a ver de frente sua insidiosa instalação na modalidade on-line. Correndo o risco da obriedade, é preciso reafirmar que não há neutralidade na tecnologia: o ambiente maquínico não é senão mais um pano de fundo em que vêm se instalar as relações humanas.

O segundo argumento é um pouco menos óbvio, mas não menos importante. Ele se assenta no fato de que a construção antropológica – que serve, de forma quase sistemática, ao pensamento e à prática da EAD online – induz, ela própria, à manutenção da dicotomia entre atividade e passividade. Pois, para proclamar o poder formativo da “interatividade”, muitos são os que não hesitam em lançar sobre tudo o que não é EAD on-line o opróbrio de pura negatividade: para que minha prática seja revolucionária, é preciso que a anterior seja absolutamente contestável; para que ela estimule a iniciativa é preciso que as demais impeçam toda forma de atividade...

Tornando-se capazes de produzir máquinas – seres artificiais dotados de movimento –, os humanos imaginaram não apenas a possibilidade de elas virem a substituí-los, mas também deram nova vida ao antigo sonho da demiurgia que enfim os equipararia aos deuses. Mas, até aqui, como sabemos, as tentativas de criar a “vida artificial” não lograram fornecer ao artifício movimento próprio. Pelo contrário, é inerente à existência da máquina estar contida em duas, e apenas duas, possibilidades: ser colocada na condição *on* ou passar à posição *off*. Nesse sentido, a máquina (e, ao que parece, somente ela) realiza, de forma plena, a ideia de uma oposição radical entre dois estados absolutamente estanques: a atividade e a passividade. Verifica-se, pois, tal como acontece com os conceitos de interação e interatividade¹, que na base de muitas concepções em vigor na EAD on-line está a transposição para o estudo da realidade humana e para a prática formativa de uma noção oriunda da ciência do mundo das coisas.

Não se trata, decerto, de uma coincidência – pois, na base do projeto moderno de ampliação do conhecimento esteve a redução da diversidade caótica dos dados da realidade ao modelo único da coisa inerte, facilmente compreensível e controlável. Sabe-se que essa aventura teórica, própria ao projeto moderno de dominação do mundo, articulou-se com o cartesianismo que, de forma conveniente, separou o humano em uma alma subjetiva e um corpo expressamente assimilado a uma máquina. O sucesso da representação cartesiana foi tão grande, e sua adoção tão extensiva, que sua influência

sobre os modos de pensar e de agir da modernidade foi quase absoluta e, de modo exemplar, resistente às críticas teóricas de que foi objeto em larga escala. Por isso mesmo, a metáfora da máquina tornou-se como o ponto cego de muitas das teorias que até hoje reivindicam, justamente, a superação dos modelos tradicionais. E, não por acaso, é ainda ela que está presente nos paradigmas que servem hoje à reflexão sobre a EAD on-line em que é duplamente convocada – como influência sobre as teorias da comunicação e como a imagem dominante do computador, central no campo da informática.

A metáfora da máquina governa as teorias da comunicação – afirmava, em 1992, um de seus principais teóricos, Lucien Sfez. Ele identifica uma continuidade entre a teoria representacionista,² oriunda do cartesianismo, e as teorias tradicionais da comunicação. A separação entre mundo objetivo e representação [informação] descreve uma situação em que se tem, por um lado, o sujeito isolado do mundo de interesses políticos e da experiência de sua corporeidade – purificado de qualquer influência social e histórica; e, por outro, uma informação tecnificada, asséptica, que não se entranha no emaranhado das razões humanas, e permanece exterior à intencionalidade e à subjetividade. Essa é, em uma palavra, a imagem da comunicação (idealmente tornada) transparente.

Há aqui coincidência total das duas teorias clássicas da representação e da comunicação. Ambas repousam em uma tripartição. A comunicação, com efeito, estabelece a distinção emissor-receptor e introduz entre eles um canal. A representação recorre a um mundo objetivo e a um representado e vincula-os através de um mediador, voltado, de um lado, para o mundo objetivo e, de outro, para o sinal que ele garante. [...] O representante tem, apenas ele, o poder de garantir a objetividade (SFEZ, 1994, p. 30).

No entanto, a máquina acaba por se tornar metáfora do próprio organismo humano, como da organização social: “Em um mundo feito de objetos técnicos”, diz Sfez, “o homem deve contar com a organização complexa de hierarquias a que está submetido. [...]” (p. 31). Feito modelo para a compreensão do humano – ou dessa parte essencial do humano que é seu cérebro – o computador reproduz e reafirma ainda a separação entre corpo e alma, aqui representados, respectivamente, pelo hardware e pelo software.

TRÊS TIPOS DE MOVIMENTO

Mas seriam todos os movimentos possíveis exemplares de um único e mesmo modelo? Há muitas formas de pensar os tipos de movimento, mas, em nosso caso, vale a pena constatar as diferenças que se estabelecem entre o movimento próprio ao vivente (aquele que é dito *autômato*) e o movimento

artificial de que são capazes as máquinas, e que apenas aparentemente têm início nelas mesmas – pois que há sempre um detonador que se situa na iniciativa humana. Essa linha de raciocínio nos permitiria, assim, distinguir um *movimento natural*, que define o semovente, e o movimento engendrado por um ato alheio ao paciente, por uma iniciativa externa, o que caracteriza o *movimento artificial*. Resta que o movimento chamado de *natural* é determinado por regras mais ou menos fixas. A natureza move-se, como já se reparou tantas vezes, de modo circular: a finalidade do movimento próprio à natureza é a própria natureza, e nisso consiste sua circularidade; mas, não realizando nada exterior a ele mesmo, esse movimento não parece extinguir-se, mas define um moto contínuo – assim também se pode falar em circularidade. É por oposição ao movimento natural que se deve definir o *movimento humano* como o único dotado de sentido: isso é, capaz de realizar algo além dele próprio, capaz de se dar um fim que ultrapasse sua própria funcionalidade.

Passividade: diz-se da natureza, estado ou qualidade própria àquele que recebe uma ação ou impressão, sem a exercer; àquele que é paciente, indiferente, inerte – a quem, ou antes, a que se aplicaria essa definição? Se, de forma mais geral, a passividade é o mesmo que sofrer uma ação, então o termo vale para tudo o que existe, posto que todos os entes que têm existência material se deixam mover, cada qual à sua maneira própria. Mas convém insistir: em seu sentido mais estrito, a passividade é um termo que só existe como situação absoluta para os seres inanimados – e, entre eles, a máquina.

É próprio a todo tipo de presença no mundo estar exposto: objetos, minerais, vegetais e animais, tudo que existe sofre uma ação que vem de fora – e, para começar, do tempo. Há, porém, um tipo especial de entes, que os gregos diziam dotados de *psykhé* – ou, como diriam os latinos, de *anima*. Para esses, a presença – como Aristóteles assinala no início do tratado que dedicou à questão (*De Anima*) – também se define e se realiza como capacidade de *movimento* (*De Anima*, I, 2, 403 b 25-27; 405 b 11). Por oposição aos demais, é da natureza dos seres animados – ditos, por isso mesmo, *animais* – *ter o princípio desse movimento em si próprios*: neles, a animação não é causada por nenhum agente exterior, senão que se origina no ser. Nesse sentido, o animal é, etimologicamente, o verdadeiro *autômato*, aquele se movimenta por si mesmo – muito embora esse movimento intrínseco não signifique necessariamente autodeterminação. O *movimento natural* não se reduz ao mero deslocamento, mas também não é fortuito ou errático: ele conduz, como diria Aristóteles, o ser em direção de seu destino, de seu *acabamento*. Assim, o movimento natural responde pelas determinações que pesam

sobre a existência de cada vivente – e, a primeira delas, como os gregos bem sabiam, a que estabelece que “tudo que cresce conhece também o declínio” (TUCÍDIDES, *História*, II, 64, 3).

Mas, além disso, o ser animado também se apresenta, segundo a tradição grega, como capacidade de sentir, de *se deixar afetar por aquilo que ele não é*; o movimento natural abre, pois, no espectro da existência, um amplo painel de experiências que vão desde a simples reação mecânica de evitação ou atração, até a capacidade de “adquirir aquilo que não se tem” (PLATÃO, *Mênon*, 70 a) – em uma palavra, de *aprender e de se adaptar* e, acessoriamente, de *conhecer* e de *criar*. De forma mais geral, pode-se, porém, dizer que – enquanto o *movimento próprio* distingue o vivente de todo o resto das coisas que existem – a *capacidade de se deixar afetar*, a possibilidade de sofrer uma mudança imposta por um agente externo é, ao contrário, partilhada com todos os seres inanimados...³ Assim sendo, a dupla característica, movimento e sensibilidade, cedo se apresentou sob a forma de clivagens a que até hoje se recorre para explicar os modos de presença do humano; enraizou-se aí a oposição entre *sôma* e *psykhé*, tanto quanto entre passividade e atividade.

Ora, para a educação, a crítica a essas oposições é fundamental, na medida em que elas determinam os limites de nosso entendimento acerca de um terceiro tipo de movimento, aquele a que visa, essencialmente, a formação humana: um impulso endógeno que, não sendo pura receptividade, tampouco é simples reação passiva à ação externa. O movimento propriamente humano, portanto, pode bem ser definido como aquele que realiza uma autoalteração – em uma palavra, como o que se realiza como instituição de *autonomia*.

Todavia, está claro que a autoalteração do humano jamais se dá sem a participação da alteridade (seja ela a figura de um outro ou, simplesmente, desse correlato somático da psique que é o corpo), sem a influência do meio social. Mas esse é, afinal, o nó da questão a desatar, em que se enredam (falsas) oposições, como individualidade e sociedade, singularidade e alteridade, interioridade e exterioridade, presença e distância, materialidade e sentido, passividade e atividade...

No que respeita ao *movimento humano*, uma longa tradição filosófica, a rigor, desde a Antiguidade até os tempos modernos, tem sustentado que – em contraposição à “atividade” (entendida como movimento autêntico da *psykhé*) – o corpo, definindo a matéria, seria aquilo que se deixa afetar com passividade. Sujeito a todo tipo de influências, o corpo deveria ser, portanto, objeto de controle permanente, de forma que, por via da sensação, sobre ele não se exercessem as forças capazes de vir a corromper o espírito.

Assim, a educação, tradicionalmente, buscou dominar sobre os corpos para moldar (como os estudos de Foucault bem mostraram) a atividade das almas (FOUCAULT, 1978). No entanto, a simples hipótese de que se possa de fato “modelar” as almas demonstra bem como, afinal, foi a representação do humano: como um todo que esteve contaminado pelo sentido passivo que teve no corpo-máquina a melhor metáfora.

Na modernidade, a negação da “substancialidade” da alma conduziu à sobrevalorização da atividade, entendida pelo empirismo em seu sentido mais genérico e mecânico, para enfim resultar, em tempos atuais, em um enorme impasse para a educação. Algumas formulações que se pretendem “pós-modernas”, radicalizando concepções mais sutis de alguns filósofos, passam a sugerir que o humano é “fluxo” que jamais se fixa no que Aristóteles denomina de “forma” – em um *modo* de estar presente e de agir.

Dessa forma, entender o vivente, do ponto de vista da máquina, implica em reduzi-lo a uma só de suas possibilidades de movimento. Mas, entender a “atividade” da máquina, do ponto de vista do vivente, implicaria conferir a ela potencialidades que são próprias da vida, do vivente – ao menos enquanto o humano não realiza o sonho de conferir ao artefato humano sua capacidade de, como diria Hannah Arendt (1987), “iniciar algo”... Assim, esta perspectiva nada mais é do que a consequência e o espelhamento direto de uma redução anterior do humano à máquina.

PARA ALÉM DAS DICOTOMIAS: AÇÃO (HUMANA) E ATIVIDADES DE AUTOFORMAÇÃO

Na tradição filosófica, o termo “atividade” define mais correntemente o movimento do vivente, o conceito de “ação” (práxis), sendo quase sempre reservado para a atividade autônoma de que são capazes os humanos. A inversão operada pelo neologismo “interatividade” – que tanto sucesso obteve na EAD on-line – teve, ela também, sua origem na assimilação indiscriminada do movimento natural e, em seguida, do movimento humano ao modelo da máquina:

[...] o conceito de interatividade se origina da nova *exigência de operacionalidade* imposta ao desempenho de máquinas, a partir do momento em que se concebeu que, em algumas situações específicas, elas pudessem vir a substituir com vantagens de simplificação e rapidez o contato humano direto. Mas o termo, de forma muito rápida, extrapola o universo tecnológico, a exigência de implantação do “dispositivo conversacional”, invadindo outros domínios e contagiando todo tipo de “comunicação” indiretamente realizada. [...] Aos poucos, sob a influência das teorias produzidas para analisar o impacto das tecnologias digitais, a interatividade transforma-se, pois, de

exigência inicialmente imposta às *máquinas* em *ideal de comunicação* entre humanos, direta ou indiretamente, mediada pela máquina. E associa-se, a partir daí, a interatividade à ruptura dos antigos paradigmas comunicacionais, pregando-se a transição do modo de comunicação “massivo” para o “interativo”... (VALLE e BOHADANA, 2012, p. 78)

Assim, pode-se supor que grande parte das dificuldades que a reflexão sobre a educação on-line vem encontrando para definir os conceitos de interação e interatividade resulte, justamente, da insistência na transposição direta de modelos abstratos de análise da comunicação e da informação e das teorias da relação cibernética ao contexto da formação humana.

Não é muito diferente o que se dá em relação à dupla de conceitos que vimos examinando: tomar a atividade da máquina como modelo e como ponto de partida resulta em confundir, por exemplo, todo tipo de movimento com o simples deslocamento que acomete um objeto inerte por impulsão de uma força sobre ele exercida. Se a operação resulta danosa para a compreensão do âmbito de existência definido pelas leis naturais, ela é particularmente inaceitável quando o que se visa é o poder humano de autocriação.

Seja, pois, a *ação* como atividade tipicamente humana: que outra visada poderia se dar uma legítima prática de formação, on-line ou não? É sem dúvida a atividade que corresponde à capacidade de iniciativa, à autodeterminação, aquela que interessa e que define qualquer esforço educacional. Seria no entanto um equívoco pretender encontrar uma modalidade educacional que abolisse inteiramente do campo da prática formativa qualquer outra atividade que não fosse autônoma. Na limitada medida, como diria Hannah Arendt, em que compartilhamos com os viventes as determinações a que está submetida toda vida orgânica (ARENDR, 1987, p. 19); na medida igualmente limitada em que “as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos...” (p. 17), é impossível pretender opor ação e atividade.

[...] A ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-nascido possui a capacidade de iniciar algo, isto é, de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade. (ARENDR, 1987, p. 17)

Da mesma forma, no âmbito já da vida biológica, qualquer pretensão de distinguir atividade e passividade será, além de um equívoco, fadada ao insucesso: o ser que se move segundo um ímpeto que lhe é próprio é também, concomitantemente, aquele que muda seu comportamento para evitar expor sua existência à fatalidade.

Ousemos, enfim, um passo adiante: tomemos a questão da passividade e da atividade segundo a perspectiva que apenas o humano lhe pode fornecer. Na medida em que não estamos mais pensando o aluno tendo por modelo sub-reptício a máquina, por certo estaremos longe de nos limitarmos à alternativa entre um *on* e um *off*. E já poderemos aceitar, sem maiores problemas, o fato de que muitas atividades – se tomadas isoladamente, parecem dever ser banidas de uma educação emancipatória – só podem ser avaliadas de forma adequada, em vista da ação que as acompanha. Assim, o exercício continuado, a repetição rotineira, a memorização não são atividades forçosamente opostas ao cultivo da criatividade, da participação ativa, da autoria.

Da mesma forma que a autonomia não é a capacidade de não mais se deixar afetar por tudo que não seja endógeno, a heteronomia não é passividade, ausência de movimento e, sim, ausência de autoformação explícita.

Superando as falsas dicotomias, liberaremos enfim nossa análise de impasses que só fazem obscurecer o potencial formativo da EAD on-line, ao ocultar os dilemas com que ela deverá forçosamente enfrentar – muitos deles nada diferentes daqueles que se colocavam para a chamada “educação presencial”.

ONLINE DISTANCE EDUCATION AND THE MYTH OF PASSIVITY

ABSTRACT: A recurring theme in on-line distance education studies is that one of the greatest virtues of this new modality in the field of education is its capacity to introduce “activity” where “passivity” had always reigned. The logic of this view is relatively simplistic: “traditional” teaching is necessarily associated with a flawed treatment of students, reduced to a total lack of initiative in all circumstances. But what do these two terms activity and passivity mean, thus contrasted as if the presence of one necessarily implied the absence of the other? What does this anthropological model, implicitly endorsed by the most varied discourses on online distance education, correspond to?

KEY WORDS: On-line distance education. Passivity and activity. Human formation and initiative

NOTAS

1. Para uma crítica do conceito de interatividade, ver VALLE e BOHADANA, 2012.
2. Para o dicionário de filosofia de M. Lalande, representacionismo é uma “doutrina geralmente admitida pelos cartesianos, segundo a qual o espírito não conhece direta-

mente os objetos reais, mas somente as ideias [ou representações] que os significam” (LALANDE, 1993, p. 920).

3. A capacidade de se deixar afetar é uma *dynamis* que os seres inanimados também possuem: p. ex., ARISTÓTELES, *Metafísica D*, 12, 1019 b 14. [*Métaphysique*. Trad. de Jean Tricot. Paris: Vrin, 2000].

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1987.
- ARISTÓTELES. *De Anima. De l'âme*. Trad. Richard Bodeüs. Paris: Flammarion, 1993 e Jean Tricot. Paris: Vrin, 1988.
- ARISTÓTELES. *Metafísica D*, 12, 1019 b 14. Trad. de Jean Tricot. Paris: Vrin, 2000.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1978.
- LALANDE, G. “Représentatif”. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Quadrige/PUF, 1993.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PLATÃO. *Menon*. Trad. Louis Bodin. Paris: Belles Lettres, 1942.
- SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.
- SOUSA, M. W. de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SOUSA, M. W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*, II, 64, 3. Brasília: Ed. UnB, 1987.
- VALLE, L. do; BOHADANA, E. Interação, interatividade. Por uma reantropologização da EAD on-line. *Educação e Sociedade*, n. 119, abr./jun. 2012.

LÍLIAN DO VALLE é professora de Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978) e doutora em Educação pela Université de Paris V - René Descartes (1982). Realizou dois estágios de pós-doutorado, em 1991 e 2007, na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Sua atuação e trabalhos concentram-se na área de Filosofia da Educação e têm como principais temas: educação democrática, o papel da filosofia da educação, autonomia e criação humana, escola pública, teoria e prática da formação humana. No campo da Filosofia da Educação, dedica-se com especial atenção às contribuições de Cornelius Castoriadis, Hannah Arendt e de Aristóteles.

E-mail: lvalle@pq.cnpq.br

ESTRELA BOHADANA é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pelo Instituto Metodista Bennett (1973), mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1983) e doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991). Tem experiência nas áreas de Filosofia e de Educação, esta última com ênfase em Tecnologias de Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias de informação e comunicação, construção do conhecimento, linguagem digital, cibercultura e ética.
E-mail: ebohadana@gmail.com
