

A reprodução social e cultural na era digital

José Manuel Teixeira da Silva*

30 de Abril de 2006

Conteúdo

INTRODUÇÃO	1
A educação e a sua dimensão social	3
Um mito chamado neutralidade	6
Modos de reproduzir	8
Uniformidade e rotinas	11
Uma sociedade nascida na rede	14
Por uma identidade outra	22
Da crise de legitimidade à identidade projecto	26
Conclusão	30
BIBLIOGRAFIA	32

“Em matéria de cultura, a privação de posse absoluta exclui a consciência da privação da posse.”

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

INTRODUÇÃO

Será que à entrada da era digital, a reprodução social e cultural que o sistema de ensino representou no modelo industrial ainda mantém o seu significado? As teorias sociais que a analisavam e explicavam caem por terra com a mudança de paradigma? Ou, pelo contrário, as forças de dominação estão mais actuaes que nunca e, como tal, é necessário também uma análise social mais contumaz e resistente face a uma esfera tecno-social onde *“uma elite que habita o espaço atemporal dos fluxos das redes globais e os seus locais subordinados”* dita as suas leis a uma imensa maioria?

*Instituto Politécnico da Guarda, www.ipg.pt

Nestas novas condições, as sociedades civis reduzem-se e desarticulam-se porque deixou de existir uma continuidade entre a lógica de criação do poder na rede global e a lógica de associação e representação nas sociedades e culturas específicas. O poder instituído não tem história, nem tão pouco geografia. Daí ser tão difuso e impenetrável.

No decorrer deste pequeno trabalho, procurarei mostrar, mediante a rigorosa análise sociológica que está a ser feita nos dias de hoje, que para combater estas novas formas de dominação, estão a ser criadas bolsas de resistência que vivem nas franjas deste poder, e que no seu trabalho laborioso de preservar culturas anti-hegemónicas, estão também a ultrapassar as linhas defensivas destas e caminhar para as chamadas “identidades projecto”, muito mais reactivas-ofensivas, e que terão uma palavra a dizer na mudança social.

É propósito deste enunciado mostrar que a Escola, aproveitando os recursos das novas tecnologias, pode tornar-se um palco privilegiado para a assunção destas novas identidades, que foram esquecidas durante demasiado tempo.

No percurso traçado começamos por uma breve aproximação ao tema, dando conta, em primeiro lugar, da dimensão social que a educação comporta. O mais interessante é perceber que o sistema educativo é de facto um instrumento de trabalho, um artefacto nas mãos dos homens. O termo tem de adquirir esta dimensão oficial, pois só assim o modo como o *curriculum*, o aparato final de todo o sistema, tem sido tratado nas mais variadas análises educacionais, pode ser combatido.

Goodson, o autor que acompanharemos a este propósito, evidencia que a forma de tratar o conceito como se fosse um mero dado, radicado numa completa neutralidade, é um perfeito absurdo. Como qualquer construção social, ele é algo de dinâmico, inserido numa teia comunicacional e social contextualizada no ambiente político e económico de um dado momento histórico.

Por isso, o mito da pachorrenta neutralidade vai ser passada em revista no momento seguinte. Torres Santomé desmonta peça por peça a charada montada por aqueles que invocam a neutralidade do sistema de ensino, tentando fazer-nos “partilhar da ideia de inevitabilidade, perenidade e do a-historicismo de tudo aquilo que joga a favor das suas necessidades e interesses”. Há, como veremos, até um certo discurso científico que apoia a manutenção desse *status quo*.

A problemática da ordem social e da estratificação social, que estão relacionadas com a educação, ocupa a próxima indagação. A questão principal é saber como é que a educação escolar sempre representou “*um processo social pelo qual os sistemas de estratificação e dominação se reproduzem e reforçam*”.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron dão o mote a esta averiguação, pois tomam como dado adquirido que a sociologia da educação, ao tratar das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, consegue “*determinar a con-*

tribuição dada pelo sistema de ensino para a reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes”.

Saber como é que estas relações sociais transitam para a era digital é a acção subsequente. Há um novo domínio totalmente gerado por computador que cai no âmbito de um espaço público usado permanentemente, e que até há uma vintena de anos atrás nem sequer existia. A estranheza maior é que se trata de um lugar sem fronteiras nem atributos físicos. Para o homem habituado às sólidas coordenadas geográficas de latitude e longitude dos locais, ficar assim de repente sem pé, *desterritorializado*, pode ser uma visão arrepiante. No ciberespaço – um conceito ainda a entrar no vocabulário do quotidiano – tudo se passa, e todas as actividades decorrem, numa matriz preenchida pelas telecomunicações electrónicas e as redes de computadores: a Internet.

Hoje somos simultaneamente actores e testemunhas de um novel mundo feito exclusivamente de mercados, redes, indivíduos e organizações estratégicas aparentemente governados pela teoria económica. Arrasadoras de modelos antigos, novas formas de dominação surgiram, entretanto, e abalaram por completo as fundações que alicerçavam o Estado-nação, e pulverizando as identidades legitimadoras da sociedade civil da era industrial. Manuel Castells e David Lyon são os autores escolhidos para fazerem a descrição minuciosa destes tempos, que o primeiro define por a “*sociedade rede*”. Tempos conturbados estes, é certo, mas também plenos de oportunidades.

Esta é também a altura para que a história do poder da identidade se faça. Novas identidades estão a ser construídas, neste preciso momento, de maneiras diversas. O argumento, que perpassa toda a sequência de eventos a suceder junto da sociabilidade do ciberespaço, sustenta que até estas formas de relacionamento parecem necessitar de uma noção qualquer de participação entre aqueles que reconhecem as identidades uns dos outros. A meta a alcançar é que “*no seio das novas redes electrónicas possam vir a encontrar-se comunidades de sentidos partilhados, em vez de comunidades de interesses ou propriedades*”. Para que tal suceda, Castells evoca as identidades de resistência e de projecto que a era a digital está a ajudar a criar nas margens dos novos poderes.

O propósito do presente trabalho é atestar a possibilidade da escola poder ser um desses locais privilegiados, onde as comunidades possam resistir e projectar a sua cultura própria, por sobre a lógica de dominação vigente. Baseando-se nos materiais culturais de que dispõem, estes actores sociais constroem novas identidade, redefinidoras da sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura da sociedade. Só assim será possível partir os elos sinistros da reprodução, só assim os sujeitos tomam posse da sua cultura.

A educação e a sua dimensão social

A dimensão social da educação está bem patente em dois aspectos que sobressaem à vista desarmada. Sem necessidade de uma observação muito cuidada, é fácil constatar que qualquer sistema de ensino implica¹ a intervenção de várias pessoas, e que os indivíduos não escolhem a educação que têm à sua disposição e de que estão à mercê. Há assim, desde Durkheim, um consenso em redor da admissão de uma pré-definição: a educação organiza-se em cursos, em programas e em sequências de anos.

A configuração de tal modelo social passa pelo mencionado processo educativo, no que concerne à interacção directa que se efectiva entre educador e educando; pelo conjunto de aquisições ao nível dos conceitos, atitudes e comportamentos que ao longo do percurso se vão tomar como seus; e, por último, pela acção orientada que se perfila em torno das “*finalidades definidas pela e para a sociedade*”.² O que não se pode esquecer nunca é que o sistema educativo é de facto um instrumento de trabalho, um artefacto nas mãos dos homens. Acentuar este aspecto prático é sobremaneira pertinente quando o que se pretende é manuseá-lo, manipulá-lo e moldá-lo. O termo tem de atingir esta dimensão oficial, já que o seu lado racionalizado e intelectualizado está a enredá-lo num reino de profundas abstracções de onde é difícil libertá-lo.

Para que tal suceda, a educação deve ser entendida como um projecto da acção humana que não é nem nunca será um produto acabado. Ela é um instrumento comunicacional, social e histórico, como tal esse instrumento deve estar apto a ser constantemente debatido, questionado e aperfeiçoado, pois foi concebido para realizar determinados objectivos específicos. Daí que diversos autores questionem o modo como o *currículum*, o aparato final de todo o sistema, tem sido tratado nas mais variadas análises educacionais. Goodson, a este propósito, evidencia a forma de tratar o conceito como se fosse um mero dado,³ radicado numa completa neutralidade.

Tal abordagem, defenderá, é um erro. Como qualquer construção social, o *currículum* está muito longe de ser uma condição de imparcialidade. Trata-se, antes de mais, de factor de instabilidade, já que se está na presença de um conceito “escorregadio” na medida em que se define e redefine, se “*negoceia numa série de*

¹. Pires, Eurico Lemos, Fernandes, Sousa A. e Formosinho, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, 1991, Rio Tinto, Edições Asa.

². Pires, Eurico Lemos, Fernandes, Sousa A. e Formosinho, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, 1991, Rio Tinto, Edições Asa, p.24.

³. “Até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito – manifestação extrema de construções sociais – tem sido tratado como um dado”. Mas “quando os padrões são explicitados, percebe-se que o currículo escolar está longe de ser uma factor neutro.”, in Goodson, Ivor F., *A Construção Social do Currículo*, 1997, Lisboa, Educa, p.17.

*níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos*⁴. Por esta razão, Goodson valoriza o significado simbólico e prático do *curriculum* no que concerne, nomeadamente, ao plano de estudos, às orientações programáticas e aos próprios manuais das disciplinas. “*Simbólico, porque estas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira*”⁵.

O planeamento e a prossecução das disciplinas no terreno estão arreigados a esta ordem simbólica e prática dos acontecimentos. As próprias disciplinas devem ser examinadas “*enquanto conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideológicos*”⁶. O propósito central de Goodson traduz-se, assim, no esforço de análise deste conflito curricular, onde se digladiam forças antagónicas: nele podemos distinguir muitos dos conflitos sociais e políticos travados em torno da escola. Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como existe num dado momento histórico, o sistema de ensino pode ser visto como “*veículo e portador de prioridades sociais*”⁷. Deste modo, não sendo um produto neutro e muito menos estático, o *curriculum* promotor de uma escola massificadora é algo de dinâmico, inserido numa teia comunicacional e social contextualizada no ambiente político e económico de um dado momento histórico. Estas preocupações começam hoje, timidamente, a conhecer a luz do dia. Certos modelos curriculares manifestam e imprimem nas suas produções técnicas e académicas alguns destes interesses, baseando-se em situações e funções sociais⁸ para efectivar os objectivos educativos. Os próprios factores de enquadramento curricular estão determinados à partida, como os espaços de ensino que se estendem à escola e comunidade local envolvente.

Há muito que se extravasou a compartimentação restritiva da sala de aula. A tendência é também fazer depender a formação de grupos de ensino das necessidades sentidas pelos alunos. Seguindo esta linha de raciocínio, as tarefas ou

⁴. Goodson, Ivor F., *A Construção Social do Currículo*, 1997, Lisboa, Educa, p. 18.

⁵. *Idem*, p. 20

⁶. *Idem*, p. 21.

⁷. *Idem*, p. 79.

⁸. “Os proponentes deste modelo – essencialmente centrado na sociedade – defendem-no como forma de atender a prioridades sociais, de garantir conhecimentos e aptidões relevantes e de aproximar os programas escolares da vida quotidiana, com que os alunos se defrontam ou vêm a defrontar. As situações ‘persistentes’ da vida social, as funções e actividades sociais maiores, os contextos e quadros funcionais de vida futura, a participação na comunidade e os problemas sociais constituem a fonte donde derivam conteúdos e experiências curriculares bem como o modo de estruturar os planos ou programas de ensino”, in Ribeiro, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora, p.86.

objectivos a alcançar também serão dimensionadas pelas actividades inseridas na lógica do trabalho de grupo.⁹

Mas, como o próprio Ribeiro acaba por reconhecer, este tipo de modelo curricular tem dificuldades em ser implantado. Esta organização que vive de actividades, funções e problemas sociais tem funcionado, em especial, “*como critério justificativo da selecção de objectivos e conteúdos curriculares e como centro organizador de ensino em várias áreas e unidades programáticas e não tanto como modelo global, claramente especificado na sua estrutura e desenvolvimento*”¹⁰.

Um mito chamado neutralidade

Daí a importância de um estudo como o protagonizado por Santomé Torres que vem relançar uma série de questões que devem ser problematizadas e resolvidas. Exige-se uma investigação etnográfica e um enquadramento dos quadros teóricos mais adequados a essa visão: “*Os projectos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didácticos, os modelos organizacionais das escolas e liceus, as condutas dos alunos e do professorado, etc, não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade tais como a económica, a cultural e a política*”¹¹.

Como se vê, trata-se de uma posição muito próxima à de Goodson, pois também aquele defende que o sistema educativo e, conseqüentemente, as instituições escolares são “*uma construção social e histórica*”. É verdade que um dos maiores mitos do mundo ocidental é, sem dúvida, o de acreditar piamente que o funcionamento educativo se baseia única e exclusivamente na neutralidade e objectividade da escolarização. Essa alegoria podia ser desmontada numa análise depurada à comunicação analógica que é utilizada para passar essa mensagem de imparcialidade. Essa mensagem diz mais ou menos isto: “*Quem trabalhar duramente e for minimamente inteligente terá sucesso garantido*”.¹²

⁹.”Assim, o currículo visará desenvolver a compreensão e responsabilidade do indivíduo, ao encontrar-se com situações quotidianas de vida (família, actividades sociais e cívicas, trabalho, tempos livres, vida cultural e espiritual) proporcionando o máximo crescimento de capacidades individuais em situações que lidam com a saúde, a formação da inteligência, as escolhas morais, a apreciação e expressão artísticas bem como o desenvolvimento máximo da participação social em situações que impliquem relações interpessoais, integração em grupos e relações entre grupos, ao mesmo tempo que a educação cresce na capacidade de lidar com factores e forças do meio ambiente que envolvem fenómenos naturais, recursos tecnológicos, estruturas e forças económicas, sociais e políticas”, in **Ribeiro**, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora, p.87.

¹⁰. *Ibidem*.

¹¹. **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 14.

¹². A mensagem precisa de ser demonstrável, logo um conjunto de crenças é erigido para poder aguentar o edifício: “A crença num processo objectivo de avaliação; uma organização formal de

Como é óbvio quem recolhe frutos deste tipo de “folclore” são os grupos e ideologias que, segundo Torres Santomé, tentam fazer-nos “partilhar da ideia de inevitabilidade, perenidade e do a-historicismo de tudo aquilo que joga a favor das suas necessidades e interesses”¹³.

Uma nota a reter é que em todas as sociedades, os grupos que detêm o poder buscam a todo o custo a manutenção do *status quo*, isto é, procuram denodadamente impor e legitimar o seu domínio. Para tal precisam e contam com ajuda imprescindível do Estado. A instituição escolar não pode passar incólume a todo este zelo de dominação e as próprias práticas e formas não discursivas assumem um papel preponderante na reprodução social¹⁴ de uma ideologia.

Por isso, continua a haver espaço para um certo discurso científico que vem alijar de qualquer responsabilidade as organizações sociais detentoras do poder em caso de fracasso do indivíduo. Este discurso, assente numa poderosa e inquestionável tecnologia, concentra-se na elaboração e articulação de uma argumentação capaz de confirmar e convencer a população “das suas possibilidades e limitações inatas para desempenhar postos de trabalho e funções sociais”¹⁵. Uma série de instrumentos vão ser colocados em acção para que haja, em primeiro lugar, uma permanente vigilância, e, em segundo lugar, para que a demonstração dessas virtualidades impostas esteja sempre visível e actuante. Uma tecnologia sofisticada entra ao serviço da educação, transformando-se ela própria numa moda nas práticas educativas do quotidiano da sala de aula.¹⁶

Tudo é examinado, sopesado, diagnosticado e estudado ao milímetro. Esta ideia de selecção, de permanente exame de que a escola faz ponto de honra, é patenteada logo nos primeiros dias de um ano lectivo. Saber aquilo que verdadeiramente interessa e falta conhecer é uma das rotinas daqueles alunos que têm o firme propósito de sobreviver. O caso dos exames¹⁷ é então paradigmático. Parece

escolaridade, especialmente da que é considerada obrigatória, na qual todos os alunos e alunas têm as mesmas exigências, os mesmos direitos e obrigações, e onde além disso, lhes é oferecido o mesmo”, *ibidem*.

¹³. *Ibidem*.

¹⁴. A reprodução de uma determinada ideologia predominante será, assim, fruto, “em primeiro lugar, da adequada reprodução dessa ideologia mediante discursos textuais e simbólicos, protegidos, por sua vez, por todo um conjunto organizado de enunciados, proposições, classificações, regras e métodos que procuram impedir possíveis desvios, e, em segundo lugar, da suas práticas e formas não discursivas coerentes com o conjunto referido, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 21.

¹⁵. *Idem*, p. 35.

¹⁶. “Propaga-se, desta forma, a crença de que o sistema educativo pode converter-se num seleccionador legítimo e eficiente de seres humanos, e consequência do refinamento psicométrico das técnicas de diagnóstico e medição das capacidades e rendimentos individuais, o que, por sua vez, produziria avaliações neutras e objectivas dessas capacidades e rendimentos pessoais”, *idem*, p. 42.

¹⁷. “A presença constante deste perigo (os temidos exames) está bem patente quando ouvimos,

que todos os esforços do aluno estão voltados para transpor tamanho obstáculo. A concentração nesse aspecto específico é de tal ordem que as metas e as propostas de trabalho que os docentes tendem a aplicar são quase sempre relegados para um secundaríssimo plano. “*O discurso oculto do quotidiano nas salas de aula*” atraiçoa as eméritas intenções dos professores. O que conta, mesmo que ocultamente, é o temido e odioso exame, que se transformou na “*arma magisterial*” por excelência.

Modos de reproduzir

A ideia de um espaço escolar visto como uma instituição neutra posta ao serviço de uma sociedade também ela neutra, sem conflitos culturais e ideológicos relevantes, também já é um pensamento que conheceu melhores dias. Apesar dos representantes e últimos teóricos dos poderes instalados tentarem, na medida do possível, obscurecer essa manifesta parcialidade, o que é um facto sobejamente conhecido e tratado é que as instituições educativas “*são padrões de relação social formalizados como estruturas orgânicas; são criadas e recriadas pelas práticas que as sustentam e são reproduzidas ou transformadas mediante a manutenção ou, pelo contrário, a transformação das práticas que as constituem*”¹⁸. Deste ponto de vista, as estruturas são maleáveis e a educação pode ser vista também ela como um processo de moldagem.

Se não ocorre uma reiterada preocupação com “*os princípios normativos que governam a selecção, a organização e a distribuição dos objectivos e dos conteúdos (teorias, conceitos, factos, princípios, procedimentos, valores, atitudes e normas), nem com os aspectos metodológicos e as suas dimensões ocultas*”¹⁹, há um interesse ou mesmo uma intenção deliberada. Esta passa inevitavelmente por negligenciar ou toldar qualquer tipo de relação entre o modo como os objectivos, conteúdos, a metodologia e a avaliação são apresentados, e a influência dos poderes económico, político e cultural. Para os investigadores, onde Santomé Torres se inclui, essa cegueira manifesta perante esta questão crucial faz parte do próprio jogo de reprodução. Tal facto “*permite e contribui para manter as prioridades económicas e políticas de classes e grupos sociais particulares*”. Um

muitas vezes, professores e professoras queixarem-se de que os seus estudantes fazem ouvidos de mercador às recomendações acerca de leituras e actividades importantes que deveriam realizar. (...) nenhum elemento do professorado deveria esquecer, uma vez que também já foi estudante, que um dos primeiros trabalhos que ocupam os primeiros dias de um ano lectivo é o de procurar inteirar-se com fidelidade, sem ambiguidades, daquilo que é verdadeiramente importante e decisivo para poder concluir com êxito cada disciplina concreta, para poder ser aprovado”, *idem*, p. 49.

¹⁸. Santomé Torres, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 50.

¹⁹. *Idem*, p. 57.

dos autores que leva até às últimas consequências tal postulado é Louis Althusser, garantindo que a escola é, sem dúvida, o “*aparelho ideológico do Estado*”²⁰ primacial. Nesta medida, é fácil perceber que a escola desempenha uma função prioritária na manutenção das relações sociais e económicas existentes.²¹ Os recursos postos à disposição da escola, as rotinas e práticas, a própria divisão do trabalho que é inúmeras vezes incrementada em ambiente de sala de aula, transmitem uma pontuação sequencial percebida por todos os intervenientes no processo de comunicação difundida por essa ideologia dominante.

É certo que a teoria althusseriana acaba por cair num determinismo económico asfixiante de onde não se vislumbra saída. Neste modelo, “*a escola é vista como uma ‘caixa negra’ onde na realidade não se passa nada; tudo segue uma linearidade perfeita; não existem verdadeiras possibilidades de analisar e modificar esses objetivos e conteúdos da modificação*”.²² Neste caso, professores e estudantes estão submetidos a forças estranhas, das quais não têm possibilidade de escapar. Aliás, todos os elementos são passivos e obedientes, nada é passível de ser questionado, pois a ordem existente não deve ser alterada. As pessoas movem-se neste tabuleiro como “*portadores de significados prédefinidos, dominadas por ideologias que actuam de maneira tão inconsciente que é quase impossível desvendá-las e submetê-las a uma análise reflexiva*”.²³

Um longo movimento percorre autores tão díspares e a mesmo tempo tão semelhantes em termos dos temas tratados como Althusser ou Santomé. Nada acontece por acaso e uma arqueologia, ainda que breve, desta tradição, vem aclarar as posições que o presente trabalho tenta inquirir.

A natureza social da educação caracterizada por Durkheim, nos primórdios da sociologia moderna, (Sousa Fernandes:1991) pela acção social operada entre a geração adulta e a geração jovem; pela acção global, tanto junto do indivíduo, como junto da sociedade e, por fim, pela natureza unitária e harmónica que se pretende que a escola seja representante máximo, foi, desde logo, criticada.

Uma das mais eficazes análises foi protagonizada pela corrente marxista. Autores como já o citado Althusser, Bandelot, Bowles e Gintis são os mais preponderantes. Apesar das diferenças de pesquisa entre eles, o tema recorrente foi sempre o modo como o sistema educativo reproduzia as relações sociais de produção capitalista.

²⁰ *Idem*, p. 59.

²¹ “A instituição educativa é, de todos os aparelhos ideológicos do Estado (religioso, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural), aquele que cumpre a ‘função dominante’ na reprodução das relações de exploração capitalista, já que é, além disso, o que dispõe de mais anos de ‘audiência obrigatória’ e, inclusivamente, gratuita para a totalidade das crianças e jovens da sociedade”, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 59.

²² *Idem*, p. 61.

²³ *Ibidem*.

Uma outra corrente crítica, talvez mais rica do que a primeira, perpassa pelo nome incontornável da sociologia que é Max Weber. Aquele autor colocou em causa, logo à partida, “*a existência de um sistema de valores comuns, ou seja, um património cultural aceite por todos os membros de uma sociedade, como parece pressupor Durkheim*”.²⁴ Ora, o que se passa verdadeiramente é que o património cultural prevalecente e os sistemas de valores que predominam historicamente são os da elite dominante, da pequena minoria que detém o poder. O mesmo sucede em matéria de educação: “*Em última instância, quer isto significar que o currículo, como manifestação da cultura a ser transmitida, é controlada, e portanto determinada não por toda a sociedade, isto é, de forma consensual, mas pela parte dominante dela, dominação que resulta da competição entre os grupos em presença, e de interesses nem sempre convergentes, e por consequência de natureza conflituosa*”.²⁵ Daqui decorre o papel a desempenhar pela sociologia da educação.

No estudo acerca da dimensão social do seu campo de acção (Sousa Fernandes:1991) dois problemas candentes surgem à superfície: o da ordem social, e o da estratificação social ou das desigualdades sociais. Sobre esta última questão, tanto a perspectiva marxista como a weberiana apontam caminhos de pesquisa e averiguação. Para a primeira a desigualdade social pode ser entendida a partir do conceito de classe. Já para Weber, a estratificação social que provoca a desigualdade assenta em três pilares: Classe, Status e Poder, respectivamente, poder económico, prestígio social e poder político. Estas três pedras basilares estão “*inter-relacionadas mas não são redutíveis entre si*”, como pretendia Marx, reduzindo tudo ao aspecto económico.

Como é óbvio a problemática da ordem social, e da estratificação social, que a acompanha de braço dado, estão relacionadas com a educação. Esta, e em especial a que dá pelo nome de educação escolar “*representa um processo social pelo qual os sistemas de estratificação e dominação se reproduzem e reforçam*”²⁶.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na sua obra intitulada significativamente *A Reprodução*, dão como dado adquirido para a sociologia da educação um determinado objecto de estudo. Já que se trata de uma ciência que trata das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, o seu exame passa por “*determinar a contribuição dada pelo sistema de ensino para a reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes*”.²⁷ Para Bourdieu e

²⁴. Pires, Eurico Lemos, Fernandes, Sousa A. e Formosinho, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, 1991, Rio Tinto, Edições Asa, p. 24.

²⁵. *Idem*, p.113.

²⁶. Pires, Eurico Lemos, Fernandes, Sousa A. e Formosinho, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, 1991, Rio Tinto, Edições Asa, p.106.

²⁷. Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude, *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Veja, p.327.

Passeron este tipo de dominação, de que a escola faz mediação, está intimamente ligado à chamada “*violência simbólica*”. Violência que figura por exemplo na autoridade da linguagem e na própria acção pedagógica, que não é mais que uma acção de imposição de uma cultura que se considera ser legítima.

O reconhecimento da legitimidade do sistema de ensino, que está inscrito na autoridade dos professores, é visto como um serviço a que se pretende dar até um certo ar de independência em relação a outras forças sociais. Mas o disfarce cai logo a seguir. “*A autonomia relativa do sistema de ensino mascara o serviço que ele presta à perpetuação das relações de classe. Essa dissimulação faz parte do jogo e convém não ignorar esse esforço*”.²⁸

Legitimação e controlo neste permanente jogo de forças estiveram também em consideração nas investigações produzidas no outro lado do Atlântico por P. W. Jackson, que utiliza pela primeira vez a noção de *currículum* oculto. O conceito serviu para designar o modo implícito como as escolas levam a cabo o seu papel “*através dessas modalidades organizativas e dos actos rotineiros que imperam nas escolas e nas salas de aula*”, com o intuito de reproduzir a coesão e a estabilidade das relações sociais de produção e distribuição. Na sua obra de 1968, *A vida nas salas de aula*, aquele autor norte-americano, citado por Torres Santomé, dá conta desse aspecto constitutivo na correspondência que se alicerça entre as relações sociais de produção ao nível do sistema económico, e as relações sociais de educação ao nível do sistema educativo. Facilitar a preparação da entrada dos estudantes na cadeia de distribuição e produção parece ser a divisa.²⁹ Já que faz parte deste nicho ecológico escolar, o aluno deve aplicar muito do seu tempo nesta “*aprendizagem colateral*”.

Só é possível obter este conhecimento analisando o ambiente onde são produzidos semelhantes conteúdos e relações, que estão – diga-se – inscritos na matriz da pragmática comunicacional. Ao transmitir uma determinada mensagem, a comunicação está também a impor um determinado comportamento. Jackson apercebe-se, mesmo que indirectamente, desse axioma pragmático, desse aspecto relacional, e alarga o domínio da sua investigação à contextualização dos fenómenos que ocorrem na sala de aula. Por isso, chega à conclusão de que as exigências académicas do *currículum* explícito, oficial, estão intimamente ligadas “*com a vida produtiva adulta através do currículum oculto*”. As próprias recompen-

²⁸. *Idem*, p.265.

²⁹. A seguinte citação, a atingir os 40 anos de idade, mantém-se ainda muito actual: “Quase todos os alunos aprendem a concentrar-se numa coisa e a prestar atenção quando assim lho ordenam, a refrear a sua fantasia enquanto decorre a aula. Esta disponibilidade para cumprir os mandados da autoridade docente é, por um lado, duplamente importante, porque o aluno terá que a exercitar em muitos lugares extra-académicos. A passagem da sala de aula à fábrica ou ao escritório torna-se fácil para aqueles que desde os seus primeiros anos desenvolveram ‘hábitos de trabalho’”, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O currículum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 62.

sas e castigos que se sucedem ao longo do percurso da formação escolar, longe de terem um cunho altruísta significativo “*ganham o seu verdadeiro significado quando procuramos no curriculum oculto*”. O que se pretende, de uma forma sempre sub-reptícia, escondida, é construir “*uma série de traços de personalidade apropriados para se poder trabalhar numa sociedade industrializada de economia capitalista*”³⁰.

Uniformidade e rotinas

Tudo concorre, assim, para a criação de um ambiente que desemboque nesse desenlace final: a adequação do produtor ao produto, da mercadoria ao mercado a que se destina. A própria dimensão estética não é descurada: os adereços, a configuração dos itinerários e espaços – de recreio, de espera, de permanência –, o mobiliário escolhido, a disposição das salas de aula, a decoração prevalecente e os próprios cheiros de um imenso colectivo servem para a constatação evidente de uma escola: uniformidade e semelhança de rotinas.³¹ Há uma certa “monotonia” quotidiana que é de toda a conveniência preservar. Muito mais importante até que os conteúdos dos programas, os aspectos de ordem e obediência continuam a estar na ordem do dia, em especial quando se fala numa “*escola massificada*”. Desde os primeiros dias de “institucionalização” das crianças que essas preocupações de disciplina tomam a dianteira. Todos os alunos, de uma maneira ou de outra, aprendem a conviver com este “manto” que ao mesmo tempo que os protege, também tolhe e manietta os seus movimentos. De outra forma, aliás, muitos sentir-se-iam desamparados e perdidos.³²

Uma teoria funcionalista atribuirá neste molde escolar uma grande ênfase à forma como os alunos apreendem e interiorizam “*os valores, competências e conhecimentos requeridos para perpetuar acrítica e irreflectidamente o actual mo-*

³⁰. *Idem*, p. 63.

³¹. “Para dizer a verdade, pode-se constatar uma uniformidade e similitude nos odores mais frequentes em todas as salas de aula (odores derivados do emprego de materiais como o giz, as tintas, as sanduíches e, inclusivamente, o suor das crianças. No fundo, pretende-se criar um ambiente que torne possível a vigilância por parte das autoridades e que permita acostumar os estudantes a conviverem aceitando uma grande proximidade entre si, contribuindo ainda para que esses lugares sejam considerados naturais e familiares”, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.63.

³². “Desta forma, através da ‘monotonia quotidiana’, os estudantes aprendem a manter a ordem, a disputar a atenção do professorado ou de qualquer pessoa investida de autoridade, a aceitar as sanções contra as ‘armadilhas’, a submeter-se à programação das actividades de acordo com as exigências do relógio, a ser constantemente avaliados, a subordinar-se aos que detêm o poder, a ser pacientes, a tolerar as frustrações, etc. Os alunos e alunas aprendem a canalizar e controlar os seus impulsos de acordo com o que se considera serem padrões aceitáveis de comportamento”, *idem*, p. 64.

delo de sociedade”.³³ Neste sentido, a socialização que é a característica essencial da educação está longe de ser uma simples integração social, como desejaria que ocorresse a teoria funcionalista³⁴.

Mesmo assim, haverá brechas e rupturas que mancham irremediavelmente a imagem, que até se considera benigna, de moldagem dos comportamentos estudantis. Afinal, o que se pretendia era passar ao lado da importância ideológica e política que reveste essa manutenção de uma sociedade classista. Estas lacunas surgem nas margens, na rebelião também ela surda mas que se presente no quotidiano da sala de aula. Quer se queira ou não imaginar, o que é um facto é que a maior parte do tempo do aluno é passada a enganar. O jogo da dissimulação faz parte das regras. É um dos componentes mais activos da rotina escolar. Dissimular o não-cumprimento, o engano e o embuste fazem parte das actividades a que muitos educandos dedicam até enorme fervor. Os exemplos são múltiplos, mas os célebres e bem conhecidos ‘copianços’ enchem páginas dedicadas ao tema. Na base desta escalada, em que cada oponente se mune de todas as armas ao seu alcance, está o *currículum* oculto que é o corolário deste “*sistema hierárquico e de controlo que vigora no interior de certas estruturas académicas que quase ninguém põe em causa*”.³⁵

É interessante também verificar que os estudos que comprovam que as escolas que recebem no seu seio as filhas e filhos dos membros da classe trabalhadora e os grupos étnicos mais desfavorecidos economicamente, exigem um maior regramento no controlo do comportamento e no acatamento das ordens. Afinal “*as estruturas coercivas de autoridade, e mesmo as expectativas de insucesso escolar do professorado e das próprias famílias, contribuem para preparar esses estudantes para postos de trabalho inferiores*”.

Já o contrário vai suceder nas escolas que são frequentadas por aqueles que usufruem melhores condições de vida. A supervisão é menos directa e o companheirismo entre docente e discente é a nota dominante. Essa ligação é até incentivada abertamente, quando, curiosamente, se trata de “*um sistema de valores que põe em destaque a interiorização dos modos de controlo*”.³⁶ As teorias da repro-

³³. *Idem*, p.65.

³⁴. Acerca dos sociólogos funcionalistas, Bourdieu sustenta que estes ao anunciarem “o melhor dos mundos possíveis, ao cabo de um estudo longitudinal das carreiras escolares e sociais, descobriram que, como por efeito de uma harmonia pré-estabelecida, os indivíduos não esperavam nada que não viessem a obter e não tinham obtido nada que não tivessem contado obter”. A teoria funcionalista faz, assim, esquecer que as condições objectivas, neste caso as leis do mercado escolar, “determinam as aspirações ao determinarem o grau em que elas podem ser satisfeitas”, in **Bourdieu**, Pierre, “*Reprodução Cultural e Reprodução Social*”, in **Grácio**, S., **Miranda**, S., **Stoer**, S., *Sociologia da Educação I – Funções da Escola e Reprodução Social*, 1982, Lisboa, Livros do Horizonte, p.335.

³⁵. **Santomé Torres**, Jurjo, *O currículum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.70.

³⁶. *Idem*, p.73.

dução afirmam que essa integração na ordem social é baseada numa estratificação social. Esta é mantida apenas porque “*existem forças de dominação a cujos interesses aquela ordem se subordina*”.³⁷ No corolário destas razões infere-se que não são as qualidades técnicas que são preponderantes na selecção dos candidatos às diferentes ocupações, mas sim “*o nível e o prestígio dos diplomas*” que as forças de dominação aprovam como suas, “*sendo praticamente irrelevante o respectivo conteúdo curricular*”³⁸.

Esta é a legitimação e o controle que as teorias de reprodução cultural e social põem em evidência quando se trata de uma sociedade que viveu à sombra da era industrial. Nesta particularidade histórica, social e geográfica a educação escolar sempre foi considerada como uma via onde a estratificação social se opera disposta ao seu reforço e reprodução. A escola, neste sentido, tem ocupado um lugar importante na legitimação e controle desse poder – “*um dos lugares privilegiados onde a luta por esse controle se desenrola nas sociedades industriais contemporâneas*”.³⁹ Mas o mundo que conhecíamos até aqui está a mudar. A mudar muito rapidamente. Com o incremento avassalador das novas tecnologias, postas à disposição dos fluxos informacionais e de poder que se estabelecem por estas novas fronteiras, há um velho mundo que ainda se mantém à superfície e à custa de cedência atrás de cedência justamente perante um outro que já desponta.

A questão está agora em saber se com esta inevitável mudança de modelo, as teorias que analisavam e avaliavam a velha sociedade da era industrial caem por terra. Trabalhos como os de Bourdieu, Passeron, Torres Santomé, e outros na mesma senda, perderam actualidade, ou pelo contrário a reprodução social e cultural nada perdeu da sua força, mantém-se firme e necessita mais que do nunca da crítica que a estuda e também aponta caminhos?

O que asseguramos, desde já, é que as forças de dominação e os seus alicerces sustentados nos pilares da legitimação e do controle persistem, e possivelmente com maior poder coercivo ainda. Os donos do poder podem ter mudado de rosto, mas no resto verifica-se a velha história do humano predador. Onde ele estiver haverá sempre o dominante e o dominado. O que é certo é que o novo tempo também proporciona esperanças acrescidas para aqueles que sempre se localizaram nas franjas do poder, e que têm agora uma oportunidade soberana para que a sua voz esquecida tenha finalmente uma identidade.

Mas examine-se, primeiro, o que mudou tão radicalmente na última vintena de anos e que veio por revolucionar por completo as relações sociais tal como eram conhecidas até aqui.

³⁷. Pires, Eurico Lemos, Fernandes, Sousa A. e Formosinho, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, 1991, Rio Tinto, Edições Asa, p.107.

³⁸. Pires, Eurico Lemos, Fernandes, Sousa A. e Formosinho, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, 1991, Rio Tinto, Edições Asa, p.120.

³⁹. *Idem*, p.123.

Uma sociedade nascida na rede

Há um novo domínio totalmente gerado por computador que cai no âmbito de um espaço público usado permanentemente. Há uma vintena de anos atrás nada disto acontecia. A estranheza maior é que se trata de um lugar sem fronteiras nem atributos físicos. Para o homem habituado às sólidas coordenadas geográficas de latitude e longitude dos sítios, ficar assim de repente sem pé, *desterritorializado*, pode ser uma visão arrepiante. No ciberespaço, um conceito ainda a entrar no vocabulário do quotidiano, tudo se passa, e todas as actividades decorrem, numa matriz preenchida pelas telecomunicações electrónicas e as redes de computadores – a Internet.

Sucedânea da *Arpanet*,⁴⁰ a Internet faz a sua entrada na era da digitalização. Ao longo dos anos 80 do século passado, foi ganhando cada vez mais adeptos entre as organizações de pesquisa e universidades, que começaram a utilizá-la para trocarem informação e dados. A *World Wide Web*, criada no CERN, que já oferecia interface gráficos em linguagem html, foi usada como instrumento para troca e modificação de documentos entre os cientistas e outras organizações.

As novas tecnologias do digital são, assim, a infra-estrutura do ciberespaço, que se transformou num novo espaço de comunicação, sociabilidade, organização, transacção e troca. Encontramo-nos, pois, perante um novo mercado de informação e de conhecimento. Esta codificação digital condicionou, por sua vez, o carácter plástico, fluído, calculável e tratável em tempo real, hiper-textualmente interactivo e virtual da informação. Estas são as características distintivas que marcam a unicidade do ciberespaço.

Com o crescimento da Internet, novos conceitos surgiram para enfrentar e nomear a nova “*realidade*”. A par do ciberespaço, a que se chamará também “*rede*”, que designa a infra-estrutura material da comunicação digital e também “*o universo oceânico das informações que ele alberga, bem como os seres humanos que nele navegam e o alimentam*”,⁴¹ outro termo caro a estes estudos é, sem dúvida, o de Cibercultura.

Este servirá para determinar “*o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, as maneiras de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do ciberespaço*”.⁴² Ao nível da infra-

⁴⁰. Nos 60/70 a Agência de Projectos de Investigação Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (ARPA) financia um pequeno grupo de programadores e engenheiros de electrónica com o objectivo de reformular todo o processo de operação de computadores. Em plena Guerra Fria, o intuito principal passava por preservar as comunicações militares de outras agências governamentais, mesmo em caso de desastres naturais, ataques terroristas, ou de alguém que simplesmente despoletasse a bomba. Por incrível que hoje pareça, foi neste meio belicista que se deram os primeiros passos a caminho da Internet.

⁴¹. Lévy, Pierre, Cibercultura, 1997, Lisboa, Instituto Piaget, p. 17.

⁴². *Ibidem*.

estrutura, a fractura é visível entre as tradicionais e as novas tecnologias da informação. A distinção é ainda mais explícita ao pensarmos que a televisão e a rádio trazem notícias em massa de todo o mundo, e as tecnologias sondadoras, como a novíssima geração de telefones e as redes de computadores, permitem ir instantaneamente a qualquer ponto e interagir com ele: mesmo que esse lugar esteja já fora da órbita terrestre. Esta qualidade de profundidade permite, assim, a possibilidade de “tocar” e ter um efeito sobre o objecto através das extensões electrónicas.

A cibercultura implica, com estas técnicas de recolha da informação, ver através da matéria, do espaço e do tempo. As inovações em relação às grandes técnicas de comunicação precedentes estão também elas a tornarem-se corriqueiras. Do quotidiano de grande parte do mundo ocidental, pelo menos, fazem parte, por exemplo, o acesso à distância a bases de dados mundiais, as transferências de ficheiros, *downlading*, o correio e as conferências electrónicas, o acesso a novos media; e toda uma série de novidades na área dos serviços, como as compras *online* (da pioneira *amazon* aos leilões da *e-bay*), o *homebanking*, ou o acesso a serviços públicos, como, no caso português, a entrega de declarações electrónicas nas finanças, ou os concursos de professores do ensino secundário.

Tais actividades enchem o dia-a-dia das empresas, instituições governamentais, escolares, administrativas, sem esquecer, claro está, o próprio domicílio do indivíduo *online*. Esta presença ininterrupta (aquilo a que Tom Koch chamou de *online, all the time, for everyone*) possibilitada pela banda larga e, sobretudo, pelas tarifas planas, faz as suas primeiras vítimas, pois existem novas formas negativas a despontar à conta destas virtualidades. Pierre Lévy assinala algumas delas,⁴³ destacando, pela sua carga esmagadora, o isolamento e a sobrecarga cognitiva, devido ao *stress* da comunicação e do trabalho em frente do ecrã; a dependência relativa à criação de necessidades viciadoras que passam pela navegação contínua e pelo jogo; a dominação exercida pelas potências económicas sobre importantes funções das redes; de exploração directa ou indirecta quando está em campo o tele-trabalho vigiado; ou a descentralização de actividades para o terceiro mundo a custos residuais; e por fim, a idiotice colectiva que amiúde acontece devido ao surgimento de boatos na rede, ao conformismo das comunidades virtuais e ao empilhamento desastroso de dados vazios de comunicação.

Para mais, enquanto os entusiastas da Rede, como Howard Rheingold,⁴⁴ pre-

⁴³. Ver Lévy, Pierre, *Cibercultura*, 1997, Lisboa, Instituto Piaget.

⁴⁴. Howard Rheingold, considerado o pioneiro dos estudos sobre realidade virtual, é o autor da obra emblemática *A Comunidade Virtual*, de 1993. Nesse livro, o autor regressa aos primórdios da comunicação mediada por computador, explicando-nos como era o terreno antes de as grandes companhias terem descoberto as suas potencialidades. Sendo ele próprio um participante activo deste tipo de comunicações, mostra como é, de facto, possível o estabelecimento de uma interacção humana profunda, mediada pelos computadores.

vêm um ressurgimento da comunidade, compensando-a até das perdas do passado, há outros autores que manifestam muitas perplexidades. Alguns chegam a observar que longe de encorajar a interação comunicacional no interior das comunidades as Comunicações Mediadas por Computador (CMC) “*parecem contribuir para aumentar o distanciamento de contacto e a proliferação das relações indirectas*”.⁴⁵ As CMC transformaram-se num meio “*socialmente enfraquecido*”, onde a própria questão da identidade individual está a tornar-se totalmente mutável e indistinta, não se correlacionando com o Eu moderno que participava na sociedade.

O que é certo é que a cibercultura, sendo uma palavra muito nova, trata também uma “*realidade*” diferente, a da mediação electrónica ao nível das relações sociais e da própria experiência pessoal.

É claro que as gerações mais jovens aderiram em massa a esta nova forma de comunicar. À medida que a tecnologia cibernética tem vindo a invadir distintos campos da vida pública e privada, a cultura vista em termos tradicionais, sofreu uma mudança radical. A omnipresença dos computadores influencia todos os campos da comunicação e da representação: desde a concepção do texto, que graças à interactividade já não é algo fixo e rígido, mas sim fluído, passando pelas representações em 3D, até à concepção da fotografia, que passou de uma reprodução objectiva e instantânea a uma nova imagem, fruto de um trabalho combinatório, de recortes e misturas sugestivas. Os nossos sentidos, mais do que enganados, são substituídos e absorvidos pelo sistema electrónico. Esta é a revolução digital que permite a chamada interactividade fluida.

Pierre Lévy dá conta dessas transformações que os novos meios informáticos operam. Pela primeira vez na história, assiste-se a que “*a maior parte das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percursos profissional serão obsoletas no fim da sua carreira*”.⁴⁶ Uma segunda constatação passa pela nova natureza do trabalho, onde a transacção de conhecimentos não cessa de crescer: “*Trabalhar é cada vez mais apreender a transmitir os saberes e a produzir conhecimento*”.⁴⁷ Por fim, uma última nota verificadora do modo como o ciberespaço parece suportar tecnologias que articulam, amplificam, exteriorizam e modificam as funções cognitivas humanas: memória (base de dados, hiper-documentos, ficheiros digitais); imaginação e fantasia (simulações, jogos de entretenimento); percepção (receptores digitais); raciocínios (Inteligência Artificial, modelização de fenómenos complexos).

A partir da constatação destas alterações, podem-se começar a definir, segundo Lévy, os princípios orientadores da cibercultura: a interligação, a criação de co-

⁴⁵. Loader, Brian D., et al, *A Política do Ciberespaço – Política, Tecnologia, e Reestruturação Global*, 1997, Lisboa, Instituto Piaget, p 42.

⁴⁶. Lévy, Pierre, *Cibercultura*, 1997, Lisboa, Instituto Piaget, p 167.

⁴⁷. *Ibidem*.

comunidades virtuais e a inteligência colectiva. Numa breve resenha, o princípio da interligação no programa da cibercultura quer dizer que a ligação é um bem em si mesmo. A ligação é preferível ao isolamento, dado que o horizonte técnico do movimento da cibercultura é a comunicação universal. Com o crescimento das capacidades de transmissão, a tendência para a interligação provoca uma mutação na física da comunicação. Passa-se das noções de canal e rede, para uma sensação de “*espaço abrangente*”. Há pois uma reviravolta topológica – os veículos de informação já não estariam no espaço, mas todo o espaço se transformaria em canal interactivo.⁴⁸

É claro que o desenvolvimento das comunidades virtuais, inscrito no programa da cibercultura, aporta à interligação. Uma comunidade virtual constrói-se com base em afinidades de interesses e de conhecimentos, na partilha de projectos e num processo de cooperação ou de permuta. A comunidade educacional é o arquétipo perfeito desta noção quando, para mais, essa formação ocorre independentemente das proximidades geográficas e pertenças institucionais. Longe de desaparecerem os encontros físicos, a comunicação por redes informáticas é um coadjuvante e um complemento daqueles. Uma comunidade virtual não é irreal, ilusória, nem imaginária. Trata-se de um colectivo mais ou menos permanente que se organiza por meio das comunicações mediadas pelo computador.⁴⁹ Com a cibercultura exprime-se o desejo de construir um lugar social que não seja baseado: nem em posses territoriais; nem em relações de poder; nem em relações institucionais. O sentido corrente é a reunião em torno de interesses comuns na partilha do saber, na aprendizagem cooperativa e em processos de colaboração. Há, pois, um ideal de relação humana nas comunidades virtuais inserto na sua transversalidade, liberdade e desterritorialidade. Longe de desaparecer a relação professor/aluno, ela será mais profícua e abrangente se se levar em linha de conta a actualização destas novas virtualidades.

Esse empenho é ainda maior para um outro princípio orientador e que dá pelo nome de “*inteligência colectiva*”. Esta seria a finalidade última do programa da cibercultura. Quanto toda a gente está *online, all the time, for everyone*, surge como que um novo tipo de pessoas e um novo tipo de espaço. Este é para Lévy o espaço da “*inteligência colectiva*” vivo, com uma presença vibrante, humana e pública.⁵⁰

⁴⁸. “A cibercultura aponta, assim, para uma civilização de uma telepresença generalizada. A interligação constituiria a humanidade num *continuum* sem fronteiras, mergulhando as pessoas e as coisas no mesmo banho de comunicação interactiva”, in Lévy, Pierre, Cibercultura, 1997, Lisboa, Instituto Piaget, p 132.

⁴⁹. “Estas comunidades virtuais cumprem de facto uma verdadeira actualização (põem em contacto efectivo) grupos humanos que o eram somente em potência antes do advento do ciberespaço”, *idem*, p. 133.

⁵⁰. “Toda a agente é ao mesmo tempo juiz e parte integrante da actual condição da mente cuja

Neste momento, assiste-se assim a uma nova era onde se dá um crescimento explosivo de melhores ferramentas direccionadas para vários pontos de confluência: para a comunicação; para os contornos dos *softwares* interactivos; para as conexões à Internet; e para os mais variados canais multimédia.

As transformações cognitivas em curso pressupõem mudanças na representação do conhecimento muito mais radicais do que se poderia imaginar. Totalmente inexistentes até há uma geração atrás, surgem, oriundos do labirinto da Internet e da rede informática, novos modelos de racionalidade que são baseados na interacção e na co-produção de identidades culturais. Por causa deles, a comunidade científica acelera o passo e tenta reformular os seus paradigmas epistemológicos. Há uma “*explosão dos sentidos*” e a máquina e o humano parecem querer fundir-se numa nova entidade,⁵¹ pronta a completar o idílio ou pesadelo de Hans Moravec.

Esta entidade, a figura do *cyborg*, metade carne metade máquina, é recorrente no espírito humano. A técnica sempre teve este condão de assaltar a mente com o deslumbramento por mundos novos. As novas formas de mediação e reconfigurações da experiência vieram, mais uma vez, recolocar o candente problema no *plateau*. Aristóteles defendia, na sua *Poética*, que a arte se movia mais depressa que a teorização sobre ela. Esse exemplo continua a repetir-se nos nossos dias. Os factos e as acções levam sempre um grande avanço sobre as axiomáticas que os tentam agrupar em quadros de referência explicativos. As novas tecnologias, a compreensão das suas implicações neste contexto, valem, pelo menos, esse esforço. A categoria ciberespaço como o espaço privilegiado para que “o imaterial eclodisse e triunfasse”⁵² é também lugar da técnica e da tecnologia.

Navegação, auto-estradas da informação, rede, o conhecimento como Atlas, são quatro metáforas que se já aplicam e integram numa nova “*economia do saber*”. A sala de aula, mais tarde ou mais cedo, dependendo muito das alavancas económicas e da vontade das instituições que a lideram, terá de incorporar alguns destes novos dispositivos de aprendizagem e de trabalho.

Estes não são mais que instrumentos técnicos que ajudam os indivíduos em

história é contínua e tem vindo a crescer como um organismo há alguns milhares de anos”, *idem*, p. 138

⁵¹. “Estamos muito próximos do tempo em que, virtualmente, a nenhuma função essencial, quer física, quer mental, faltará a correspondente artificial. A encarnação desta convergência de desenvolvimentos culturais será o robot inteligente, uma máquina capaz de pensar e agir como um ser humano, por muito desumana que seja nos pormenores físicos ou mentais. Tais máquinas serão capazes de prosseguir a nossa evolução cultural, incluindo a própria construção e desenvolvimento cada vez mais rápidos, sem necessidade de nós ou dos genes que nos deram origem. Quando tal acontecer, o nosso ADN tornar-se-á inútil, perderá a corrida evolucionária em favor de um novo tipo de competição” in **Moravec**, Hans, *Homens e Robots – O Futuro da Inteligência Humana e Robótica*, 1992, Lisboa, Gradiva, p. 11.

⁵². **Rosa**, Jorge Martins, *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº28, “*Cibercultura em Construção*”, 2001, Relógio d’Água.

comunicação a partilhar esse espaço virtual: novos estilos de escrita e interacção estão a ser inventados para tal. Esta é – sublinhe-se – a essência da técnica de que falava Heidegger, o desvelar caminhos ainda não trilhados e que são mobilizadores do mundo.

Entre estes apetrechos electrónicos, destacam-se as conferências electrónicas específicas da Internet, os chamados *newsgroups*, que dão visibilidade aos grupos de discussão que se fazem e desfazem em permanência, no ciberespaço. Torna-se também um meio de contactar pessoas já não em função do seu nome ou da sua situação geográfica, mas de acordo com os seus centros de interesse. Os participantes destas conferências electrónicas adquirem, por assim dizer, um endereço e um *nickname* no espaço móvel dos temas, debates, e dos objectos de conhecimento.

As conferências electrónicas, por outro lado, funcionam como memórias de grupo. Desta forma, obtêm-se bases de dados “vivas” alimentadas permanentemente por grupos de pessoas interessadas nos mesmos assuntos e confrontadas umas pelas outras. O hiper-documento digital, outro artefacto da cibercultura, pode ser imobilizado em Cd-Rom, mas desta forma, apesar de manter algumas das características interactivas próprias do digital, oferece menos plasticidade, menos dinamismo e menor sensibilidade à evolução do contexto.

O hiper-documento enriquecido e reestruturado em tempo real, por uma comunidade de autores e leitores em rede, torna-se numa entidade que, em termos botânicos, apelidaríamos de “germinante, frondoso, ramificante e ‘rizomático’”. Tal como uma sala de aula devia incrementar, este hiper-documento exprime um saber plural em construção, acolhendo a memória múltipla e interpretada permanentemente por um colectivo. E não há melhor exemplo de hiper-documento em construção do que os projectos *wiki*, de edificação de saberes *open source*, e de que o mais exemplar e bem sucedido é a Wikipedia (www.wikipedia.org), hoje repositório de valiosíssimos conhecimentos, e uma referência verdadeiramente incontornável no âmbito dos projectos *open source*.

Outros tipos de dispositivos estão concebidos para a partilha de diversos recursos informáticos e a utilização dos meios de comunicação do ciberespaço: a Aprendizagem Cooperativa Assistida por Computador, a conhecida CSCL – *Computer Supported Cooperative Learning*, e o Trabalho Cooperativo Assistido por Computador, o CSCW – *Computer Supported Cooperative Work*, que está hoje em franca expansão. O primeiro permite a discussão colectiva, a partilha de conhecimentos e a troca de saberes entre indivíduos. A sua dinâmica permite também o acesso a tutores em linha para guiar as pessoas nas suas aprendizagens e o ingresso em diversos sistemas de bases de dados, hiper-documentos e simulações. Já aqui, a nova sala de aula escapa-se da fronteira física de quatro paredes, para adquirir uma geografia fluida e de contornos indefinidos. As coordenadas espacio-

temporais tornaram-se voláteis, e a sala de aula pode presentificar-se a qualquer instante e em qualquer lugar.

Já o CSCW constitui uma nova forma de organização do trabalho que permite explorar, entre outros, os recursos dos hiper-documentos partilhados, as conferências electrónicas, o acesso à distância e também a transferência de ficheiros. Se o sistema estiver bem concebido, esta organização cooperativa de trabalho, através da rede informática, rapidamente se transforma também num dispositivo de aprendizagem cooperativo.

Em suma, o ciberespaço permite combinar diversos modos de comunicação em graus de complexidade crescentes: o correio electrónico, a conferência electrónica, o hiper-documento partilhado, os sistemas elaborados de aprendizagem ou de trabalho cooperativos, os mundos virtuais multi-participantes. Modos de comunicação que o sistema educativo começa a integrar no seu seio e que, ao mesmo tempo, começam a pulverizar os velhos modelos caducos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, as realidades virtuais servem cada vez mais frequentemente de *media* de comunicação. Assim, várias pessoas geograficamente dispersas podem, ao mesmo tempo, alimentar uma base de dados gigantesca que se modifica a cada instante. Tal como *O Trabalhador* em Jünger, os participantes nestes novos projectos fazem uso da técnica que está ao seu dispor para mobilizar o mundo. Um novo processo ensino-aprendizagem está já em marcha e a sala de aula, a dada altura, perde por completo as suas rígidas coordenadas de espaço e de tempo. Ela presentifica-se no aqui e agora, modelada por uma técnica que assume a sua verdadeira essência heiddegeriana: a da revelação. A metáfora do mapa serve, à míngua de melhor explicação, e ainda que muito toscamente, para dar uma noção do que serão as próximas salas de aula. Num gigantesco Atlas da Rede, aquelas servirão talvez como pontos guias, “*como luzes da cidade cintilantes*”, para situar e indicar novas rotas aos navegantes: os trabalhadores do futuro.

Ora, a função das instituições tradicionais, sustentáculo da era industrial, está a esvaziar-se de significado no dealbar desta era informacional e comunicacional. Muita da soberania que o Estado-nação detinha (Castels:1997) nas suas mãos está a ser superada pelas novas redes globais de riqueza, poder e informação. Ao tentar intervir e remediar a situação, o Estado vê-se enredado em acções e estratégias cada vez mais confusas e distantes de representar os seus eleitorados, ainda arreigados que estão a um território histórico.

Um longo percurso foi feito até chegar a esta inovação de fundações. A privatização dos organismos públicos, a par do declínio iminente do *Well-Fare State* vieram romper com o contrato social celebrado e mantido entre o capital, o trabalho e o Estado. A somar a estas provações, o próprio movimento operário e sindical desvanece-se enquanto fonte de coesão social e representação dos trabalhadores.

Na conjugação de todos estes factores, as identidades legitimadoras, que se

constituíram ao longo da era industrial, sofrem e perdem o seu campo de acção. As instituições e organizações da sociedade civil que se erigiram em volta do Estado democrático e à sombra do contrato social entre o capital e o trabalho têm cada vez mais dificuldade em relacionar-se com as vidas e os valores prevaletentes na maioria das sociedades de hoje.

É essa análise que seguidamente vai ser feita, tendo como premissa básica saber como o processo da formação das novas identidades podem influenciar o rumo do mundo actual. Os guias para essa aproximação serão Manuel Castells e David Lyon, sociólogos que não tiveram receio de explorar terrenos tão movediços, já que tratam de fenómenos que se estão a suceder a um ritmo vertiginoso hoje mesmo.

Por uma identidade outra

Num certo sentido, foi a modernidade que tratou do alargamento das relações sociais: escrever, imprimir, e os novos modos de transporte e comunicação. São as tecnologias que permitiram o aparecimento da empresa, da burocracia, do Estado-nação, no fundo, do mundo globalizado. A interpretação mais forte feita pela sociologia clássica passa, no entanto, pela ideia de que a modernidade “*exprime uma lamentável perda de comunidade*”. É certo que essa tese tem sido contestada. Um exemplo é a questão das relações directas. Embora estas não sejam predominantes nos dias de hoje, não desapareceram como se fez querer, simplesmente tendem a ser compartimentadas, e a coexistir com outros modos de relação.

Como vimos, estamos envolvidos numa esfera tecno-social. O ciberespaço evoca o sentido de ser “*envolvido nos media*” (Gibson). Este é um atalho útil para evocar as experiências sociais numa era da comunicação electrónica. As CMC parecem em alguns aspectos integrar a máquina e o humano de uma forma mais directa. No entanto, existem fenómenos que estão a ocorrer na virtualidade do ciberespaço que deixam mais apreensão nos espíritos do que propriamente esperança. É o caso da manifesta “*dificuldade de estabelecer identidades em alguns cenários onde o anonimato ou a falta da autoria singular e clara é cada vez mais comum*”.⁵³ O sentido de um eu estável, construído como o centro das relações sociais na maior parte da sociologia moderna, é posto em causa.

⁵³. Lyon, David, “A Sociabilidade do ciberespaço: controvérsias sobre relações mediadas por computador” in *A Política do Ciberespaço – Política, Tecnologia e Reestruturação Global*, 1997, Lisboa, Instituto Piaget, p.47. A este respeito, sobre a construção moderna da identidade e do Eu, cf. TEIXEIRA DA SILVA, José Manuel, *O Destino do Eu: ascensão e queda do indivíduo na modernidade*, 2002, Instituto Piaget, Lisboa; já sobre os novos modos de identidade nascidos na era das redes, cf. o excelente estudo de TURKLE, Sherry, *A vida no ecrã – a identidade na era da internet*, 1997, Relógio D’Água, Lisboa.

Para David Lyon falta ainda o enquadramento destas “*realidades sociais*” entretanto surgidas. Chamá-las de comunidades não será ainda uma tontaria? A espessura e a densidade destas realidades novas estão ainda por provar. O que é um facto indesmentível é que deste cenário “*desapareceu a descrição de um indivíduo centrado, racional e autónomo dos tempos modernos*”. Aliás, a própria sociologia que enunciava esse sujeito, à maneira de Marx e de Weber, também está a passar mal e não foge ao coro de críticas, já que “*pôs de lado um problema central da actualidade e que tem a ver com os aspectos comunicacionais*” das relações sociais entre os sujeitos.

Mark Poster, citado por Lyon, argumenta pelo início de uma “*segunda idade dos media*” indiciada pelos “*multi-media e hiper-media interactivos e convergentes do ciberespaço*”. Nestes modelos os sujeitos são constituídos “*dentro do modo da informação*”. Por outras palavras, esta cultura electrónica arrasta géneros comunicacionais altamente sofisticados, promovendo, concomitantemente, teorias que se centram sobretudo “*no papel da linguagem no processo da constituição dos sujeitos*”.⁵⁴ Assim, no lugar da identidade moderna e racional, Poster encontra nos dias de hoje um sujeito que é “*multiplicado, disseminado e descentralizado, continuamente interpelado como uma identidade instável*”.⁵⁵

Existem implicações sociais e culturais quando a racionalidade e a autoridade são postas em causa. A comunicação electrónica pode até encorajar a participação e a contestação dos excluídos que vogam à margem da alçada do racional. “*As comunidades virtuais estão a surgir exactamente na conjuntura em que o universalismo e o essencialismo estão a ser postos em causa*” e elas encontram a justificação da sua existência “*quando aparece a noção de que os discursos são os únicos fundamentos que permanecem para se compreender as identidades*”⁵⁶. Assim, quando as comunidades virtuais são legitimadas em termos plenos de significado aos participantes das suas comunicações, “*elas parecem confirmar cada vez mais as posições já assumidas por discursos locais auto-referenciais de etnicidade, religião, género ou sexualidade*”.⁵⁷

Estes sujeitos emergentes que estiveram excluídos, durante demasiado tempo, pelas forças de dominação, viram uma janela de oportunidade nesta era informacional. Se o indivíduo tecno-social que assoma em algumas descrições como sendo *persona* digital,⁵⁸ ou como uma mera imagem de dados serve para esclarecer algumas das questões pendentes da teoria social, é também verdade que este ente

⁵⁴. Lyon, David, “*A Sociabilidade do ciberespaço: controvérsias sobre relações mediadas por computador*” in *A Política do Ciberespaço – Política, Tecnologia e Reestruturação Global*, 1997, Lisboa, Instituto Piaget, p.48.

⁵⁵. *Idem*, p.50.

⁵⁶. *Idem*, p.51.

⁵⁷. *Idem*, p.54.

⁵⁸. A este propósito, cf. GRADIM, Anabela, *Nós Partilhamos um Só Corpo: Identidade e Role*

é também visto como um projecto a ser construído. Esta nova identidade está a ser construída, neste preciso momento, de maneiras diversas. O argumento, que perpassa toda a sequência de eventos a suceder junto da sociabilidade do ciberespaço, sustenta que até estas formas de relacionamento parecem necessitar de uma noção qualquer de participação entre aqueles que reconhecem as identidades uns dos outros. A meta a alcançar é que “*no seio das novas redes electrónicas possam vir a encontrar-se comunidades de sentidos partilhados, em vez de comunidades de interesses ou propriedades*”⁵⁹.

A identidade sempre foi um conceito caro à sociologia. No que diz respeito aos actores sociais, aquela (Castells: 1997) é o processo de construção de sentido, atendendo a um atributo cultural ou a um conjunto relacionado com esses atributos. Assim, tanto para um indivíduo determinado como para um actor colectivo pode haver uma pluralidade de identidades. O facto de essa pluralidade ser também fonte de tensão e contradição, tanto na representação de um sujeito, como na acção social, é devido ao que os sociólogos tradicionalmente distinguem como os papéis e conjuntos de papéis. Ora, estes regiam-se por normas mais ou menos estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A função da escola e do sistema de ensino neste particular – diga-se – era fundamental. As identidades construídas, segundo este modelo são fonte de sentido para os próprios actores, por eles próprios edificado mediante um processo de individualização. Dá-se conta então de que as identidades assim formadas são fonte de sentido mais forte até que os papéis assumidos devido ao processo de auto-definição e individualização decorrente: “*as identidades organizam o sentido, enquanto os papéis organizam as funções. Defino, assim, sentido como a identificação simbólica que um actor realiza como objectivo da sua acção*”⁶⁰.

Na *sociedade em rede*, como amiúde Castells a designa, a maioria dos actores sociais organiza o sentido em torno de uma identidade colectiva primária que se sustenta por si própria nas coordenadas espaço-temporais. Visto que a construção social da identidade tem lugar num contexto marcado pelas relações de

Playing numa comunidade virtual portuguesa, in Actas do IV Congresso da Sopcom, edição em Cd-Rom, 2005, Aveiro.

⁵⁹. Lyon, David, “*A Sociabilidade do ciberespaço: controvérsias sobre relações mediadas por computador*” in *A Política do Ciberespaço – Política, Tecnologia e Reestruturação Global*, 1997. Lisboa, Instituto Piaget, p.58. Este é também o aspecto realçado por Rheingold na sua definição de Comunidade Virtual: “*agregados sociais surgidos na rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço*”, c.f. RHEINGOLD, Howard, *A Comunidade Virtual*, 1993, Gradiva, Lisboa, p. 18.

⁶⁰. Castells, Manuel, *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura (Vol.2 El Poder de la Identidad)*, 1997, Madrid, Alianza Editorial, p. 29.

poder, Castells propõe uma distinção entre três formas e origens da construção da identidade.

A primeira forma identitária dá pelo nome de *legitimadora* e foi introduzida pelas instituições dominantes da sociedade industrial para estender e racionalizar a sua dominação perante os actores sociais.

A seguinte, a *identidade de resistência* foi gerada por aqueles actores que se encontram em posições/condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação. Como tal constroem barricadas de resistência e de sobrevivência baseando-se em pressupostos e princípios diferentes e, por vezes, antagónicos àqueles protagonizados pela cultura dominante, que impregna todas as instituições da sociedade. Por fim, a referência necessária à *identidade projecto*. Esta nova forma é concebida quando os actores sociais, baseando-se nos materiais culturais de que dispõem, constroem uma nova identidade redefinidora da sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura da sociedade.

As duas últimas identidades vão ser motivo de uma análise detalhada na escrita de Manuel Castells. Assim, a identidade de resistência vai conduzir à formação de comunas ou comunidades. Nos dias de hoje esta é a forma mais importante na construção da identidade. Os movimentos feminista, ecologista, fundamentalista religioso, étnico, ou homossexual inserem-se nesta lógica de construir formas de defesa colectiva contra a opressão. Esta, se não for combatida, torna-se insuportável para a figura identitária definida pela história, geografia ou até pela biologia. No fundo, trata-se da “*exclusão dos excludores pelos excluídos*”.⁶¹

No entanto, a ascensão da *sociedade rede* promoveu também uma série de acções que prosseguem novos processos de construção da identidade. Nessa demanda incluem-se, em simultâneo, novas formas de mudança social. Tal deve-se ao facto de esta era das redes digitais e electrónicas se escorar “*na disjunção sistémica do local e do global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais*”. Deste modo, a chamada “*planificação reflexiva da vida*” torna-se letra morta para a maioria das populações que não têm poder de acesso integral às redes destes correntes organizacionais e de informação.

Dito de outra forma, essa planificação só é possível a “*uma elite que habita o espaço atemporal dos fluxos das redes globais e os seus locais subordinados*”.⁶² Nestas novas condições, as sociedades civis reduzem-se e desarticulam-se porque deixa de existir uma continuidade entre a lógica de criação do poder na rede global e a lógica de associação e representação nas sociedades e culturas específicas. Neste ponto da explanação, a tese de Castells passa pela constituição de sujeitos, à maneira de Alain Torraine, que denominava de sujeito “*o desejo de ser de um*

⁶¹. Castells, Manuel, *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura (Vol.2 El Poder de la Identidad)*, 1997, Madrid, Alianza Editorial, p. 30.

⁶². *Idem*, p.33.

indivíduo, de criar uma história pessoal, de outorgar sentido a todo um âmbito de experiências da vida individual”.⁶³

É nesta constituição de novos sujeitos, que brotam de um núcleo do processo de mudança social, que se vai tomar um caminho diferente do prosseguido até agora. Os sujeitos assim originados já não obedecem aos modelos de construção antigos. Já não o fazem fundando-se nas sociedades civis, que passam por um processo de desintegração completo. As suas raízes são bem outras. Estes sujeitos são o prolongamento da resistência comunitária, que em potência pode assumir novas formas de embate de índole mais ofensivo. É neste caso que a afirmação das *identidades projecto* se torna uma necessidade imperiosa. Nas sociedades ocidentais – e em Portugal, como no conjunto da Europa – agrava-se impiedosamente o fosso entre ricos e pobres. A lógica do novo capitalismo global só veio intensificar essa tendência, ao invés de lhe pôr cobro, e no meio deste complexo quadro é à escola que compete garantir a normalização social e a adaptabilidade/adequabilidade dos indivíduos. Quem leu *Laranja Mecânica*⁶⁴, ou *Brave New World*,⁶⁵ sabe que toda a doutrinação e normalização têm um limite; e quem viu milhares de carros queimados em França por adolescentes em fúria, recorda as palavras de Marcuse: “*A teoria crítica da sociedade não possui conceito algum que possa cobrir a lacuna entre o presente e o futuro; não oferecendo promessa alguma e não ostentando êxito algum, permanece negativa. Assim, ela deseja permanecer leal àqueles que, sem esperança, deram e dão sua vida à Grande Recusa. No início da era fascista, Walter Benjamin escreveu: Nur um der Hoffnungslosen willen ist uns die Hoffnung gegeben. Somente em nome dos desesperados nos é dada esperança*”.⁶⁶

Da crise de legitimidade à identidade projecto

Parece vivermos num tempo em que somos simultaneamente actores e testemunhas de um novel mundo feito exclusivamente de mercados, redes, indivíduos e organizações estratégicas aparentemente governados pela teoria económica, “*governados por modelos, isto é, por ‘expectativas racionais’ (da nova e influente teoria económica), excepto quando esses ‘indivíduos racionais’ disparam de repente sobre o seu vizinho, violam uma criança ou envenenam o ar do metro com gás Sarin*”.⁶⁷

⁶³. *Ibidem*.

⁶⁴. BURGESS, Anthony, *A Laranja Mecânica*, RBA Editores, col. Narrativa Actual, sd, Lisboa.

⁶⁵. HUXLEY, Aldous, *Admirável Mundo Novo*, col. Dois Mundos, Livros do Brasil, 2002, Lisboa.

⁶⁶. Marcuse, Herbert, *O Homem Unidimensional: a ideologia da sociedade industrial*, 1973, Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro, p. 235.

⁶⁷. Castells, Manuel, *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura (Vol.2 El Poder de la Identidad)*, 1997, Madrid, Alianza Editorial, p. 394.

Neste mundo recente, *novo* mas cada vez *menos admirável*, parece até não haver lugar para as identidades se afirmarem. Sinal dos tempos, no entanto, tem-se assistido, nos últimos anos, a uma irrupção de fenómenos que contradizem tal tese. Uma vigorosa plêiade de identidades de resistência vem-se entrincheirar “*nos paraísos comunitários negando-se a serem varridos pelos fluxos globais e pelo individualismo radical*”.⁶⁸ É certo que estas resistências têm as mais variadas proveniências. Desde aqueles que são oriundos dos valores mais tradicionais apegados a Deus, Pátria e Família, até aos movimentos sociais pró-ativos como os movimentos feminista, ecologista e de libertação sexual. Ora, estas identidades situadas neste registo acabam por ser nos dias de hoje “*tão decisivas na sociedade rede como são os projectos individualistas que resultam da dissolução das antigas identidades legitimadoras que constituíram a sociedade civil da era industrial*”⁶⁹.

Estas entidades colectivas apresentam, no entanto, lacunas e outras omissões parcelares. Elas, em primeiro lugar, resistem é certo mas não estabelecem pontes de diálogo ou outras formas de comunicação com o Estado. Das raras vezes que esses encontros fortuitos acontecem é sempre para negociar e lutar em nome dos seus valores e interesses específicos. Devido a esse factor, as identidades de resistência raramente comunicam entre si pois os seus díspares interesses não o facultam. Por fim, as identidades desta natureza movem-se entre princípios muito redutores de dentro/fora, entre nós/outros que colocam mais entraves do que propriamente capacidade expansão à sua natureza.

Numa panorâmica geral, Castells apresenta assim os vários os géneros de identidades que se movem e povoam os novos tempos da sociedade rede. Por um lado temos a as elites globais dominantes que habitam e mobilizam esta extensão de fluxos que tendem a ser formados por indivíduos sem identidade (“*cidadãos do mundo*”). Do outro lado da trincheira temos gente que resiste à privação dos direitos económicos, culturais e políticos e que se sente atraída pelas identidades comunitárias: “*Em torno dos aparatos do Estado, das redes globais e dos indivíduos centrados em si mesmos, também existem comunidades formadas em redor da identidade da resistência*”.⁷⁰ É claro que a sua co-existência está longe de ser pacífica. Estes elementos não se articulam em conjunto pois as suas lógicas de acção dissemelhantes fazem-nos excluir-se mutuamente.

A observação desta sequência de resultados, ainda que provisórios, nos movimentos sociais e dos processos políticos faz fundar a tese de Castells na questão chave do surgir das *identidades projecto*. A enunciação refere que elas, em potência, seriam “*capazes de reconstruir um género de sociedade civil e, ulteriormente, um novo Estado*”.

⁶⁸. Castells, Manuel, *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura (Vol.2 El Poder de la Identidad)*, 1997, Madrid, Alianza Editorial, p.394.

⁶⁹. *Idem*, p.395.

⁷⁰. *Idem*, p.396.

Até lá um longo percurso ainda tem de ser percorrido, não sendo certo nunca que essa demanda alguma vez se atinja o propósito inicial. O que é seguro é que se pode desde já apontar a fonte de onde são originadas as *identidades projecto*. Sabendo que para trás ficaram as antigas identidades da sociedade civil da era industrial e dadas as razões teóricas e os argumentos empíricos, elas surgem então do desenvolvimento das *identidades de resistência* actuais. Tal sequência não significa que uma comunidade que se construa em redor de uma *identidade de resistência*, concomitantemente, tenha de evoluir de seguida para a construção de uma *identidade projecto*. Ela pode, pura e simplesmente, manter-se apenas como uma comunidade defensiva, ou até, em última instância, converter-se num grupo de interesse, unindo-se à lógica de negociação generalizada.

As novas características da *sociedade rede* como a globalização, a inter-conexão organizativa, a reestruturação capitalista, a cultura da virtualidade do real onde subjaz a primazia da “*tecnologia pela tecnologia*” são originadoras das identidades *projecto*, que aproveitam as fissuras e os rasgos fracturantes que a era da informação traz à estrutura social.

Se é neste cadinho que podemos procurar a geração das novas identidades, é também no mesmo lugar que se podem encontrar as fontes da crise do Estado e da sociedade civil tal como estavam representadas na era industrial. Estas também são as forças emergentes contra as quais se organiza a resistência comunal, com *projectos* de identidade que surgem potencialmente nessas zonas de fronteira, conduzidos por aqueles que se sentem excluídos do sistema. A resistência e os *projectos* contradizem, assim, a lógica dominante da *sociedade rede*, entendendo lutas defensivas e ofensivas que envolvem, segundo Manuel Castells, os três âmbitos fundacionais desta nova estrutura social: espaço, tempo e tecnologia.

Na dimensão espacial, a *sociedade rede* possui uma lógica sem lugares, o domínio social é caracterizado por um espaço de fluxos que surgem algures, para logo depois desaparecerem sem deixar vestígios. Para contrariar tal lógica a resistência faz a defesa, por vezes inflamada, do seu espaço, dos seus lugares. Em relação ao aspecto temporal, se a resistência reclama a sua memória histórica e a conseqüente permanência de valores, a *sociedade rede* está mais interessada em promover a dissolução da história num tempo atemporal, celebrando o efémero que sucede na “*cultura da virtualidade real*”.

Por fim, chegando ao âmbito tecnológico da questão, assiste-se nos dias de hoje a uma idolatria desmesurada pela técnica e pelo maquínico. Utilizando uma tecnologia comunicacional em favor de uma “*lógica desconstrutora das redes informáticas auto-reguladoras*”, todos estes interesses são censurados pelas *identidades de resistência* que continuam a utilizar a tecnologia para uma comunicação horizontal, afastando a nova idolatria que recai sobre a tecnologia, e não esquecendo ainda os valores transcendentais que fundam muitas das suas pretensões enquanto identidades colectivas.

Chegados a este ponto, para Castells é conveniente fazer uma referência à questão do poder. A um poder que está a mudar de mãos, é certo, mas cada vez mais arredo a qualquer inventariação ou fixação. É verdade que o poder já não se concentra nas instituições como o Estado, nas organizações como as empresas capitalistas de outrora, e muito menos nos chamados “*controladores simbólicos*” como as empresas mediáticas e as igrejas, aparatos da sociedade civil da era industrial. O que se passa é que o poder actualmente se encontra disseminado e difundido nas redes globais de riqueza, informação e imagens que “*circulam e se transmutam num sistema de geometria variável e geografia desmaterializada*”.⁷¹ Facto inquestionável: o poder *não desaparece*. Ele segue regendo a sociedade, dando-nos forma e dominando-nos. Com modos mais sofisticados e subtis até.

Enquanto isso, a forma de poder que o Estado luta desesperadamente para manter está a desvanecer-se. O seu exercício é cada vez menos efectivo para os interesses que pretende servir. “*Os Estados podem disparar, mas uma vez que o perfil dos seus inimigos e o paradeiro dos seus contendores são cada vez menos claros, tendem a fazê-lo ao acaso, com a probabilidade de disparar sobre si mesmos*”⁷².

A era da informação traz consigo um poder diverso. Este é ao mesmo tempo identificável e difuso: “*Sabemos o que é, no entanto nada podemos fazer com ele por que é uma função de uma batalha interminável em torno dos códigos culturais da sociedade*”.⁷³ Associado a este motivo é que Castells dá extrema importância à construção das identidades nesta estrutura do poder em constante mudança. É através das identidades que se formam interesses, valores e projectos em redor da experiência. Ao negarem-se a dissolver-se, estas comunidades “*estabelecem uma conexão específica entre natureza, história, geografia e cultura*”.⁷⁴

Sujeitos emergentes da era informacional estão já no terreno de disputa. Sabemos que muitos destes movimentos sociais surgem da resistência comunitária à anunciada globalização, à reestruturação capitalista e organização em rede e ao próprio descontrolo informacional. Perfilando-se nesta primeira linha de partida estão ecologistas, feministas, fundamentalistas religiosos e/ou nacionalistas e ainda *localistas*. Estes são os novos sujeitos que a sociedade rede também está a criar nas suas franjas. Serão os primeiros a serem detectados, mas outros, possivelmente, estarão já a caminho. A verdade é que “*estas entidades que expressam projectos de identidade orientados para a mudança dos códigos culturais devem também ser mobilizadoras de símbolos*”. Manuel Castells dá como exemplo destes mobilizadores desde o comandante Marcos, do movimento zapatista, até Jordi

⁷¹. Castells, Manuel, *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura (Vol.2 El Poder de la Identidad)*, 1997, Madrid, Alianza Editorial, p.399.

⁷². *Ibidem*.

⁷³. *Ibidem*.

⁷⁴. *Ibidem*.

Pujol, centralizador das vontades autonómicas da Catalunha. Estes são os chamados “*profetas*” no dealbar de mais um século. Para o bem e para o mal, como tristemente sabemos num mundo pós 11 de Setembro.

Nestes movimentos sociais há uma forma nova de organização e intervenção inter-conectada e descentralizada, que reflecte e ao mesmo tempo contrasta com a lógica dominante da sociedade informacional. As redes criadas no interior destas identidades emergentes, muito mais que organizar a actividade e partilhar a informação são as produtoras e reais distribuidoras dos denominados “*códigos culturais*”: “*Este é o carácter descentralizado e subtil das redes de mudança social o que faz com que seja tão difícil perceber e identificar os novos projectos de identidade que estão a caminho. (...) A história pelo poder da identidade continua*”⁷⁵.

Conclusão

Essa urgência de identificar e construir novos projectos de identidade é ainda maior numa altura em que as habilitações se fragmentam, onde a responsabilização do trabalhador é cada vez menor, as máquinas, afinal, são cada vez mais “*amigáveis*”, e a interferência no processo completo de produção é já residual: Ora as contradições deste modelo económico manifestam-se no modelo educativo e social. Estas contradições irrompem até “*como se fossem contradições do sistema escolar*”.

A escola surge muitas vezes como campo de experiências paliativas e de atenuamento destes desajustes sentidos na sociedade. Medidas que estão votadas ao fracasso mas que servem, no entanto, os objectivos. É que, assim, a sociedade tem sempre à sua mercê uma instituição que lhe dá oportunidade para “*desviar as atenções das esferas institucionais que têm mais culpas e responsabilidades*”.⁷⁶ Perante um quadro pouco famoso, onde a crua realidade mostra a profunda inoperância do sistema educativo para combater as assimetrias sociais, não conseguindo modificar, “*nem para melhor nem para pior, os níveis de desigualdade e de injustiça que são consequência das actuações e das decisões da esfera económica*”, Torres Santomé, por exemplo, consegue vislumbrar uma réstia de esperança.

Essa confiança emerge quando o autor fala das “*práticas anti-hegemónicas*” e do “*currículo crítico*” que se pretende instaurar. Só desta forma é possível escapar ao beco sem saída para que o determinismo económico althusseriano nos encaminhou. E esta pode ser, sem dúvida, uma aproximação ao modelo que de Castells no sentido da afirmação e florescimento de *identidades de resistência* e

⁷⁵. Castells, Manuel, *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura (Vol.2 El Poder de la Identidad)*, 1997, Madrid, Alianza Editorial, p.401.

⁷⁶. Santomé Torres, Jurjo, *O currículo oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.74.

de *projecto*, que protagonizem a chamada mudança social. Na introdução das “práticas anti-hegemónicas” no interior da escola, esta está também a trabalhar para que haja espaço e vontade para a construção destas novas identidades.

É sabido, e os estudos etnográficos confirmam-no, que apesar das grandes pressões exercidas sobre o edifício educativo no seu todo, “os centros de ensino não são instituições que reproduzam simplesmente a ideologia dominante, sendo também agentes decisivos para a sua construção”.⁷⁷ À parte as desgarradas e inconsequentes “rebeldias”, que consistem em ludibriar as normas estabelecidas,⁷⁸ há um conceito de resistência que permite supor a possibilidade de ultrapassar a visão da “reprodução irremediável”.

A produção de uma “cultura de resistência adequada” pode gerar uma contra-hegemonia que contribua de uma forma categórica para “o desaparecimento das injustiças sociais”.⁷⁹ E para que tal aconteça, é imprescindível que possa haver no interior do edifício escolar a argumentação contestatária e permanente sobre conhecimentos culturais que a própria escola exige e reconhece: “É necessário pôr em cima da mesa as conexões entre a cultura escolar e as relações de poder, entre os conteúdos do currículo e as necessidades de outras esferas da sociedade”.⁸⁰

Sabendo agora que “o currículo oculto costuma incidir no reforço dos conhecimentos, valores e expectativas mais de acordo com as necessidades e interesses da ideologia hegemónica desse momento sócio-histórico”, a questão é também chamar à arena os estudos etnográficos, que darão a exacta medida dessa coacção. Daí resulta reconhecer que o desenvolvimento do *currículo oculto* “nem sempre vai na direcção de uma consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes e das estruturas de produção e distribuição vigentes”⁸¹.

As novas metodologias de cariz etnográfico, onde se insere a dimensão comunicacional das relações humanas, vieram sublinhar o dinamismo e a relativa autonomia das escolas, que possibilitam a criação dessas forças contra-hegemónicas geradoras da contradição e das fissuras que abalam os discursos de reprodução. O aparecimento de *currícula* alternativos, críticos, surge em favor deste tipo de escola. Num sentido diametralmente oposto ao do *currículo* tradicional, o *currículo* crítico revela a ideologia subjacente às práticas consentidas e incentivadas na sala de aula, contribuindo para questionar e desconstruir a sua hegemonia.

⁷⁷. *Idem*, p. 99.

⁷⁸. “São muitos os alunos e alunas que, em vários momentos da sua escolarização, se servem de estratégias mais ou menos complicadas para enganar os professores, aparentando conhecer informações, possuir destrezas e dominar procedimentos que se supõe ser a meta a alcançar durante esse período temporal que se permanece na instituição escolar e que, por sua vez, justificam o trabalho do grupo docente”, *idem*, p.116.

⁷⁹. *Idem*, p.210.

⁸⁰. *Idem*. P. 134.

⁸¹. **Santomé Torres**, Jurjo, *O currículo oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.201.

A reconstrução de um *currículum crítico* é uma tarefa capital para os investigadores curriculares do século que agora inicia. Mas não se pode pedir à escola o que esta, manifestamente, já não consegue dar – que discipline os indivíduos para acompanharem condições económicas de produção cada vez mais complexas e menos recompensadoras (atendendo ao fosso social que se agrava), recorrendo a um mínimo de sistemas coercivos *de facto*. Manter a escola nessa posição de subalternidade em relação aos novos poderes instituídos é corromper, uma vez mais, seu papel de lugar propiciador ao saber e ao conhecimento, indicadores de novos destinos.

Castells, no fundo, não apresenta nenhuma receita milagrosa. Nos tempos que correm, ninguém estava também à espera disso. Mas não custa acreditar que a escola ao soltar-se dos espartilhos de subordinação, ao introduzir no seu seio as tais “*práticas anti-hegemónicas*”, possa também contribuir para que a “*história pelo poder da identidade*” se continue a fazer. O intelectual espanhol nunca referiu os locais onde tal luta se irá desenrolar no futuro. Tal não impede de pensar que a escola – eventualmente um lugar muito diferente do que é hoje – se torne um anfiteatro privilegiado onde a resistência abra caminho a que as *identidades projecto* cresçam, não abdicando de lutar pela sua cultura. Manter a escola nessa posição de subalternidade é manter as palavras, que deram o mote ao presente trabalho, permanentemente actuais: em termos culturais “*a privação de posse absoluta exclui a consciência da privação da posse*”.

BIBLIOGRAFIA

- **BARNES**, Susan, “*The presentation of the self: theories and Methods*”, comunicação apresentada nas Jornadas “CMC, Identidades e Género”, realizadas na Universidade da Beira Interior em Abril de 2005.
- **BURGESS**, Anthony, *A Laranja Mecânica*, RBA Editores, col. Narrativa Actual, sd, Lisboa.
- **CASTELLS**, Manuel, *La Era de la Información – Economía, Sociedad y Cultura (Vol.2 El Poder de la Identidad)*, 1997, Madrid, Alianza Editorial;
- **BOURDIEU**, Pierre e **PASSERON**, Jean-Claude, *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega;
- **BOURDIEU**, Pierre, “*Reprodução Cultural e Reprodução Social*”, in **GRÁCIO**, S., **MIRANDA**, S., **STOER**, S., *Sociologia da Educação I – Funções da Escola e Reprodução Social*, 1982, Lisboa, Livros do Horizonte;
- **GOODSON**, Ivor F., *A Construção Social do Currículo*, 1997, Lisboa, Educa;

- **GRADIM**, Anabela, *Nós Partilhamos um Só Corpo: Identidade e Role Playing numa comunidade virtual portuguesa*, in Actas do IV Congresso da Sopcom, edição em Cd-Rom, 2005, Aveiro.
- **HUXLEY**, Aldous, *Admirável Mundo Novo*, col. Dois Mundos, Livros do Brasil, 2002, Lisboa.
- **LÉVY**, Pierre, *Cibercultura*, 1997, Lisboa, Instituto Piaget;
- **LYON**, David, “A Sociabilidade do ciberespaço: controvérsias sobre relações mediadas por computador” in *A Política do Ciberespaço – Política, Tecnologia e Reestruturação Global*, 1997, Lisboa, Instituto Piaget.
- **MARCUSE**, Herbert, *O Homem Unidimensional: a ideologia da sociedade industrial*, 1973, Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro;
- **PIRES**, Eurico Lemos, **FERNANDES**, Sousa A. e **FORMOSINHO**, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, , 1991, Rio Tinto, Edições Asa;
- **POSTER**, Mark, “Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an age of global communications”, in *Cybersociety: revisiting CMC and Community*, ed. Steve Jones; 1998, Sage Publications, London.
- **RHEINGOLD**, Howard, *A Comunidade Virtual*, 1993, Gradiva, Lisboa.
- **RIBEIRO**, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora;
- **ROSA**, Jorge Martins, *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº28, “Cibercultura em Construção”, 2001, Relógio d’Água;
- **SANTOMÉ TORRES**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora;
- **STOER**, Stephen R. (org), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma abordagem pluridisciplinar*, 1991, Porto, Edições Afrontamento.
- **TEIXEIRA DA SILVA**, José Manuel, *O Destino do Eu: ascensão e queda do indivíduo na modernidade*, 2002, col. Pensamento e Filosofia, Instituto Piaget, Lisboa
- **TURKLE**, Sherry, *A vida no ecrã – a identidade na era da internet*, 1997, Relógio D’Água, Lisboa.

- **VATTIMO**, Gianni, *A Sociedade Transparente*, 1992, col. Antropos, Relógio d'Água, Lisboa.