

Currículo e ética da ambivalência na cibercultura: produzindo deslocamentos em identidades institucionais

Cecília Irene Osowski*

Title: *Curriculum and ethics of ambivalence in cyber culture:
dislodging institutional identities*

Resumo

O artigo examina discursos que circulam em sítios na rede (*sites*) de três instituições escolares, na tentativa de compreender como produzem deslocamentos na identidade institucional. Tais discursos – atravessados por uma ética da ambivalência – são problematizados enquanto espaços pedagógicos na cibercultura que, utilizando diferentes linguagens, possibilitam novas formas de comunicação, produzindo saberes curriculares e identidades institucionais, passados por relações de poder.

* Doutora em Educação. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Currículo, cultura e sociedade, com a temática: Currículo, ética e pedagogias culturais. Coordenação compartilhada com o Prof. José Jacinto Lara do Grupo Temático: Experiência Inaciana. Setor de Teologia Pública. Instituto Humanitas Unisinos - UNISINOS. E-mail: osowski@base.unisinos.br

Palavras-chave: currículo, ética da ambivalência, identidade, cibercultura, sítios na rede.

Abstract

This paper examines discourses that circulate in website sites of three schools in order to understand how they produce dislodgments in institutional identity. Such discourses – pervaded by an ethics of ambivalence – are problematized as pedagogical spaces in cyber culture that, using different languages, make new forms of communication possible and produce curricular knowledge and institutional identities marked by power relations.

Key words: Curriculum, Ethics of Ambivalence, Identity, Cyber Culture, Websites.

Este artigo é fruto de pesquisa¹ desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Currículo, cultura e sociedade, onde desenvolvo a temática currículo, ética e pedagogias culturais. Neste trabalho,² examino sítios na rede (*sites*) de instituições escolares, na tentativa de compreender como produzem deslocamentos em identidades institucionais. Problematizo-os enquanto espaços pedagógicos que, utilizando diferentes linguagens, possibilitam novas formas de leitura e de escrita, produzindo saberes curriculares, identidades do sujeito e das instituições.

174 Os internautas são sujeitos que navegam não mais por entre certezas, mas experienciando o gosto e o risco das incertezas, já não se movendo mais para a totalidade, mas sentindo-se desafiados pela fragmentação e seduzidos

¹ Currículo e educação crítico-humanizadora: discursos ético-sociais silenciados nos saberes escolares e nas práticas educativas (Pesquisa com apoio FAPERGS e UNISINOS).

² Agradeço à Profa. Dra. Gelsa Knijnik pelas sugestões apresentadas.

pela comunicação hipertextual. As informações e os conhecimentos organizados e veiculados em rede, junto com a força das imagens, podem produzir efeitos de currículo e deslocamentos nas posições de sujeito.

Um sítio na rede pode ser entendido como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos” (Lévy, 1993), colocando em questão concepções lineares de currículo. Ao mesmo tempo, há que se problematizar os efeitos da pedagogização produzida por este artefato cultural na constituição de identidades que parecem se fragilizar eticamente, com dificuldades de interferir co-responsavelmente na tensão entre um permanente anonimato e a potencialidade do autogoverno;³ entre a tensão de controlar e ser controlado, e as possibilidades de criar e inovar; entre a fragmentação de saberes e a tensão dos descentramentos das posições de sujeito e a busca frenética de significados e de sentidos.

A questão que tenho investigado, e que provavelmente pode ser do interesse de outras educadoras e educadores, é compreender como os sujeitos estão enredados nesses acontecimentos por relações de poder e se ainda é possível produzir outros sentidos que rompam com sentimentos de impotência e atendam a movimentos de resistência e a desejos de determinadas mudanças sociopolíticas. Reconheço, dessa forma, a positividade das relações de poder, com suas tensões que passam o viver e o educar-se na cibercultura, produzindo sujeitos com limites e carências, assim como com uma inesgotável capacidade de criar, transformar e resistir. Mas, mesmo na cibercultura, os sujeitos movem-se num horizonte do qual não podem fugir: são inventados pelos discursos que fazem circular e por aqueles aos quais são interpelados, como se a palavra que antecedeu a esses sujeitos não tivesse sido ainda pronunciada, como já disse Foucault (1996).

³ Utilizo este conceito, considerando os argumentos de Veiga-Neto (2002).

De qualquer forma, estou interessada em compreender como os discursos que circulam na cibercultura instalam um novo olhar sobre a constituição dos sujeitos da educação e sobre uma identidade institucional, sendo efeito e suporte desses discursos. Mais do que isso, na cibercultura desloca-se o exercício do poder de um princípio de visibilidade, peculiar a sociedades disciplinares, para um princípio do autocontrole e autogovernamento, peculiar a sociedades de controle. Ou seja, desloca-se o exercício de poder do panóptico de Bentham constituído por uma tecnologia centrada no sistema ótico para um conjunto de novas tecnologias de conhecimento e de informação que, com extrema sutileza e capacidade sedutora, refinaram e reorganizaram o exercício de poder segundo um princípio de vigilância centralizada e centralizadora, deslocando-o para um princípio de vigilância descentrada, auto-regulada e de autogoverno. O exercício de poder do panóptico produzindo uma vigilância global e individualizante pelo olhar é deslocado para as redes sociais e para a *mídia* formadora de opinião, produtoras de uma vigilância incorporada pelos próprios sujeitos que buscam e se submetem a um contínuo controle e autogoverno.

A cibercultura coloca novos problemas para a constituição dos sujeitos, pois as relações e inter-relações entre espaço e tempo alteram-se, interferindo em suas interações sociopolíticas, junto com a produção de saberes-poderes e as formas como cada um sabe-de-si-mesmo e relaciona-se com os demais.

Viver na cibercultura, portanto, é experienciar as dores e as alegrias dessas tensões que se geram à medida que nos reconhecemos como sujeitos éticos implicados, a cada momento, com os efeitos de nossas ações, efeitos esses que vão muito além dos tempos e espaços nos quais essas ações foram geradas. Por estarem “além”, tais efeitos não só fogem ao nosso controle, como são desconhecidos e irrepresentáveis tanto para cada um de nós, como, às vezes, dentro de uma mesma cultura. Eis aqui um pon-

to nevrálgico: vivemos uma crise ética que deriva da nossa incapacidade de prever os efeitos das interações que estabelecemos com a natureza e com os demais, tanto a longo prazo quanto, muitas vezes, a curto prazo. É a chamada “crise ética da pós-modernidade” gerada pela discrepância entre as exigências éticas que nos são feitas e a falta de conhecimentos sobre os riscos produzidos pelas experiências vividas, tanto de forma singular, quanto em contextos mais amplos e abertos, levando os sujeitos a experienciarem, segundo Bauman (1997), uma “incerteza moral”, que remete a “responsabilidades flutuantes”, pois “nossas ferramentas éticas – o código de comportamento moral, o conjunto das normas simples e práticas que seguimos – simplesmente não foram feitos à medida dos poderes que atualmente possuímos”. (Bauman, 1997, p. 25)

Por outro lado, ao reconhecer essas condições, não podemos fugir à responsabilidade que temos frente a nossas ações, pessoais ou coletivas, institucionais ou de Estado-nação, num tempo não mais sincrônico e onde “nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias” (Bhabha, 2001, p. 23). Ao fazer nossas escolhas entre seguir normas ou ter de transgredi-las, defrontamos, atualmente, com um paradoxo: como fazer escolhas num mundo onde cada vez mais toda e qualquer norma pode ser destituída como tal por outras normas que a desestabilizam invocadas por diferentes autoridades? Mas, “afinal, é cada um de nós que tem que decidir por si mesmo à qual das normas conflitantes obedecer e qual não levar em conta” (Bauman, 1997, p. 28). Com isso, cada um também é jogado numa solidão atroz, sentindo o peso de uma responsabilidade excessiva, uma dolorosa impotência diante do excesso de normas e de discursos que se pretendem autorizados, mostrando-se, ao mesmo tempo, sedutores e disciplinadores. Mesmo que alguém deseje jogar para mais longe a parte incômoda da própria responsabilidade pessoal, sucumbirá a essa ordem, onde

cada ato de obediência é, e só pode ser, ato de desobediência; e não havendo nenhuma autoridade bastante forte ou bastante ativa para desaprovar todas as outras e pretender monopólio, não fica claro que desobediência a qual será “mal menor”. Com o pluralismo de normas (e os nossos tempos são tempos de pluralismo), as escolhas morais (e a consciência moral deixada em sua esteira) surgem-nos intrínseca e irreparavelmente ambivalentes. Os nossos são tempos de ambigüidade moral fortemente sentida (Bauman, 1997, p. 28).

Rompemos com nossas certezas, à medida que percebemos a fragilidade com que nossas intenções se perdem nas interfaces de um presente que parecia decorrer de um passado, mas que desaparece frente a um futuro cada vez mais imprevisível e desconhecido. Defrontamos, então, com fronteiras escorregadias, onde os saberes ganham contornos difusos e as individualidades parecem perder-se. Os indivíduos singulares e, por isso mesmo, insubstituíveis tornam-se descartáveis em suas funções sociais: sempre haverá alguém ou alguma máquina que poderá substituir-nos em nosso trabalho. Tornamos-nos representações de nós mesmos frente a um pluralismo de normas e autoridades que disputam nossos consentimentos, levando-nos a exercer uma “responsabilidade fluante”, à mercê das condições que temos para decidir e agir. Assim, passamos a viver sob a suspeição de que, quaisquer que sejam nossas decisões, sempre haverá alguém ou alguma norma para desestabilizar tais decisões (individuais ou coletivas), de forma que jamais poderemos ter “pretensão à infalibilidade” (Bauman, 1997, p. 28). Vivemos, pois, sob uma constante “incerteza moral”, que tende, cada vez mais, a expandir-se, derramando-se por entre fronteiras culturais; ela desestabiliza qualquer pretensão a um viver onde condições éticas favorecessem a preservação da vida e o fortalecimento da dignidade humana (e será que sabemos o que isso significa?), impossibilitados que estamos de apreender os diferentes sentidos dos discursos que produzem culturas e que nos constituem.

Os discursos que circulam por entre as páginas (*homepage*) de um sítio na rede são entendidos como acon-

tecimentos discursivos, “práticas descontínuas, que se cruzam, por vezes, mas que também se ignoram e se excluem” (Foucault, 1996, p. 52-53). Dessa forma, considerando a materialidade na qual se apresentam e que examino neste trabalho, analiso como esses discursos produzem descontinuidades numa identidade institucional que se apresenta marcada por ambigüidades entre práticas discursivas socioeconômicas e aquelas ético-religiosas, no âmbito de uma cultura inaciana, expressão da Companhia de Jesus.

Em estudos anteriores, com amparo em teorias críticas de educação, aponte que essa cultura inaciana ou cultura do *magis* significaria

no contexto das culturas cristãs, manifestação de respeito à vida [...] manifestação da presença de Cristo no mundo. [...] Permitindo chegar ao] âmago do modo de proceder inaciano: vivenciar atitudes, valores e uma forma de ser e estar no mundo que expressem um humanismo social e cristão e um profundo respeito por pessoas e culturas (Osowski, 1999a, p. 54).

Essas são, creio eu, maneiras de indicar como uma identidade institucional pode ser produzida pelos modos de proceder inacianos ou formas de viver no contexto de uma cultura inaciana. Mas, em tempos de *império*, na perspectiva discutida por Negri e Hardt (2002), como a cultura inaciana vem sendo constituída? Considerando os discursos e as práticas discursivas que a produzem na atualidade, quais os *regimes de verdade*, conforme a compreensão de Foucault (1993b), que ela institui? Sinto-me seduzida por essas questões, mesmo que, por enquanto, não haja respostas. De qualquer modo, elas têm tangenciado os estudos que faço, permitindo-me compreender um pouco melhor como um humanismo que se quer social e cristão convive e deixa-se atravessar pela lógica do *império* (Osowski, 2003a).

Neste trabalho, não pretendo dar conta dessas inquietações, mas, dividindo-as com você, leitor ou leitora, permito-me provocar uma certa estranheza em

torno dessas questões. Assim, reconheço que as questões acima formuladas remetem a um saber ainda não compreendido e não classificável porque não se instalou na ordem de algum discurso e, por isso mesmo, permitem que múltiplas respostas sejam construídas, colocando sob ameaça a ordem dos discursos já instituídos e que tornaram possível a própria questão. Instalo-me, pois, no próprio jogo da ambivalência, onde o conhecimento é produzido não pelas certezas alcançadas, mas pelas diferenças construídas; não pelos entendimentos reconhecidos, mas pelos desentendimentos que podem nos abrir para novas perspectivas. Se os entendimentos levam a fortalecer os iguais, situando-nos no ancoradouro da mesmidade, quase paralisando o desejo de conhecer, são as más compreensões que nos defrontam com o *outro* e, por entre rupturas e reaproximações, lançam-nos em direção a outras perspectivas, favorecendo a produção de novos conhecimentos. Afinal, “é o *mau* entendimento que precisa de explicação, que nos leva a fazer uma pausa para pensar, põe as mentes em movimento, dispara o processo de construção consciente do pensamento” (Bauman, 1997, p. 169).

Dessa forma, deixamos de aceitar a simetria e a reciprocidade como alavancas epistemológicas para um saber-de-si e saber-do-outro, para aceitar a diferença como possibilidade epistemológica do que chamo de *conhecer pelas margens* e de possibilitar a “experiência da *má-compreensão* [que] coloca os humanos como não-iguais uns em referência aos outros”, conforme Bauman (1997, p. 169), e que compreendo como uma *positividade ética*.

É neste contexto que as análises que venho desenvolvendo vão configurando aproximações teóricas que me permitem compreender como alguns dos discursos que circulam na materialidade dos sítios na rede de três colégios da Companhia de Jesus produzem efeitos de sentido na identidade institucional.

Navegando na cibercultura: migrando entre sítios na rede, produzindo efeitos de sentido que nos seduzem e sujeitam

Estamos num tempo babélico (Larrosa e Skliar, 2001), onde sujeitos vivem sem ilusões, nações guerreiam para mover a indústria bélica, países invadem outros em nome de mentiras e desrespeitam acordos assumidos em nível internacional, culturas vivem o dramático processo da autofagia e onde a droga vale mais do que uma vida. Encontramos numa sociedade que vive, metaforicamente, num estado de “liquidez”, pois, “como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades *auto-evidentes*” (Bauman, 2004, p. 5). Esta é uma *modernidade líquida*, conforme Bauman (2004), sem ilusões, sem nenhum sentido de permanência e onde tudo é temporário... Enfim, como esse autor também afirma, essa é a idade contemporânea na qual vivemos e que até há pouco ele chamava de pós-moderna. (Bauman, 1997, p. 6).

O sólido espaço onde geograficamente as culturas se localizavam e reconheciam seus territórios cede, cada vez mais, lugar para o ciberespaço, onde as relações se virtualizam, migram, volatizam-se e onde “meu corpo pessoal é a atualização temporária de um enorme hipercorpo híbrido, social e tecnobiológico” (Lévy, 1997, p. 33). No espaço cibernético, enlaçam-se todas as memórias informatizadas e todos os computadores que aí têm acesso, numa rede que produz o internauta que nela navega, inventa-o ao lançá-lo no fluxo da velocidade com que os hipertextos nos aprisionam, seduzem, corrompem e, ao mesmo tempo, é onde essa humanidade ou comunidade virtual se conhece e reconhece, autoproduzindo-se e sendo produzida pelas informações que acessa e pelos efeitos dos discursos que circulam por entre os hipertextos.

Um sítio de um colégio, ou uma de suas páginas,

não é um inocente hipertexto, uma inocente apresentação da escola, nem tampouco um inocente portal para acessar o que há nesta comunidade. Eles carregam desde si sentidos e significados, materializam uma tecnopolítica que, apresentada virtualmente, é acontecimento e torna a instituição aquilo que ela diz ser, ou como ela se apresenta; ela torna-se o que é produzido por suas práticas discursivas... Ainda há que se considerar quem diz e o que é dito, incluindo-se os não-ditos. O *dito*, aqui, é entendido como os enunciados, as práticas discursivas, imagens e sons que, inscritos nas páginas, circulam nesses hipertextos. Essas são algumas das condições de possibilidades discursivas que constituem os próprios internautas ao acessá-las e significá-las, ao mesmo tempo que produzem, eles próprios, outros significados. Trama-se, assim, uma rede de sentidos e de significados permeados por relações de poder que não só vão referenciando a identidade institucional, como vão constituindo-a. As significações produzidas sofrem efeitos de como os sítios são concebidos e de seus modos de endereçamento (Ellsworth, 2001). Os internautas, ao navegar nas infovias de um sítio, serão interpelados pelos discursos, topologias dos hipertextos e entrecruzamentos discursivos. Como sujeitos, produzem e são produzidos por relações de poder que circulam e fazem circular nos sítios os discursos que constituem os significados de grupos culturais: família, comunidade escolar, docentes, estudantes, funcionários, assim como compreensões de currículo e identidade institucional. Esses grupos não encontram no sítio um lugar de homogeneização de identidades, mas, ao contrário, tornam-se mais e mais fragmentados e dispersos, embora a instituição conte com eles como internautas-articuladores dos saberes-poderes que configurariam uma identidade institucional. Entretanto, como podemos ver ao analisar os discursos que circulam por entre as diferentes páginas, marcando lugares dos saberes-poderes e indicando práticas discursivas diferenciadas, o que parece acontecer são conexões, repercussões, complementaridades, delimitações

dos discursos, interferindo nos processos identitários dos diferentes grupos culturais, ao mesmo tempo pressupondo que cada um deles mantenha, até certo ponto, suas diferenças específicas. Assim, não é porque um internauta navega por um sítio de uma instituição confessional católica e inaciana que ele buscará, necessariamente, as páginas onde a instituição apresenta perspectivas inacianas. Eis aqui o lugar onde a visibilidade de uma ética da ambivalência encontra espaço para confirmar a crise ética que uma *modernidade líquida* produz e pela qual ela própria é produzida.

Portanto, mais do que perguntar pelas finalidades que levam uma instituição escolar a construir seu sítio e priorizar a construção de determinadas páginas e mantê-las mais atualizadas, ou não, o que me interessa é discutir como saberes-poderes, circulando no *locus* privilegiado da cibercultura, produzem efeitos de sentido na identidade institucional, pela forma como são veiculados em seus sítios. Para isso, talvez tenha que colocar sob suspeição os discursos que são produzidos desde a materialidade dos hipertextos examinando os sentidos que aí são propostos, dispostos, impostos...

Aponto, aqui, para o nó górdio que desafia muitas comunidades educacionais virtuais: reconhecer que construir compartilhadamente e de forma co-responsável laços ético-pedagógicos significa examinar como as relações de poder em sua positividade criam redes sociais que se ressentem da “falta da comunidade porque sentimos falta de segurança, qualidade fundamental para uma vida feliz, mas que o mundo que habitamos é cada vez menos capaz de oferecer e mais relutante em prometer”, conforme afirma Bauman (2003, p. 129). O mesmo acontece no ciberespaço e na cibercultura: não há segurança, e navegamos sob a expectativa de que logo, logo, ali naquele outro *link* ou naquele outro sítio, ou naquela mensagem recebida, um vírus ou um *hacker* estão aguardando-nos para causar algum dano, esquecendo, na maioria das vezes que nossos percursos pelas infovias podem estar sendo rastreados...

Aceno, dessa forma, para a insegurança que

afeta todos nós, imersos que estamos num mundo fluido e imprevisível de desregulamentação, flexibilidade, competitividade e incerteza, mas cada um de nós sofre a ansiedade por conta própria, como problema privado, como resultado de falhas pessoais e como desafio ao nosso savoir faire e à nossa agilidade (Bauman, 2003, p. 129).

Esses sentimentos que perpassam nosso cotidiano indicam como a exterioridade das relações sociopolíticas pervadem a interioridade de almas e corpos e como fazemos da intimidade uma permanente exterioridade que seduz e captura através do anonimato que permite ver o que se quer e ser visto sem saber. Mais do que em qualquer outro lugar, o ciberespaço é o lugar privilegiado para esses voyeurs, mas eles nada mais são do que os mesmos que vivem cotidianamente nas *janelas indiscretas* de apartamentos, empresas, escolas ou televisões, onde não há mais diferença entre dentro e fora, e onde vivemos sujeitados pelo *olho do poder* (Foucault, 1993a) que já se incorporou a nós próprios, eternos aprendizes das variadas formas de vigilância e de autogoverno que seduzem e sujeitam, assujeitando todos a si e aos demais.

Ao percorrer os sítios, constatei uma continuidade às refinadas e ressignificadas técnicas do século XVIII sobre o controle do corpo, junto com os controles que a própria maquinaria tecnológica oferece, indicando qual o último sítio acessado, o número atingido de visitantes, a identificação de algum *hacker*, a possibilidade de uma interação virtual, devidamente rastreável. Destaquei, em especial, a “escala do controle” do corpo, cada vez mais infinitesimal e detalhada sobre o que ele faz, como, onde e quando navega, por exemplo; num “poder infinitesimal sobre o corpo ativo”, conforme Foucault (1993c, p. 126), mapeando detalhadamente seus deslocamentos e suas ações. O objeto do controle de um corpo que, ao se inscrever na virtualidade, é monitorado por acessos refinados tecnologicamente. Eles acompanham a economia e a eficácia dos deslocamentos, registra carto-

grafias dos deslocamentos desses corpos virtuais, detecta as organizações espaço-temporais desses deslocamentos, diferenciados para cada um. Também constatei a coação que agora se apresenta através da própria tecnologia que controla os deslocamentos desses sujeitos, enviando informações que poderão, muitas delas, ser acessadas por outros.

Caminhando pelas infovias, buscando significados e produzindo sentidos

Tomei como *corpus* de pesquisa os enunciados e as práticas discursivas que circulam por entre as páginas que compõem sítios na rede de três Colégios da Região Sul, da Companhia de Jesus (Osowski, 2003b), que contam atualmente com Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de Educação Infantil. Aponto algumas marcas referenciadoras da história desses colégios, a saber:

- a) Colégio Anchieta⁴: localizado em Porto Alegre/RS, foi fundado em 13 de janeiro de 1890. Começou com uma escolinha situada na rua da Igreja (atual Duque de Caxias), atendendo 40 meninos. A partir de 1943, com a reforma do ensino, ficou com o nome de Colégio Anchieta.
- b) Colégio Catarinense⁵: localizado em Florianópolis/SC, foi fundado oficialmente em 30 de agosto de 1905, como Ginásio Santa Catarina, iniciando suas atividades letivas em 15 de março de 1906. Em 1972, foi integrado ao Sistema Estadual de Ensino.
- c) Colégio Nossa Senhora Medianeira⁶: localizado em Curitiba/PR, foi fundado em 24 de fevereiro de 1957.

185

⁴ Acessar: <http://www.colegioanchieta.g12.br>

⁵ Acessar: <http://www.colegiocatarinense.g12.br/flashindex.html>

⁶ Acessar: <http://www.colegiomedianeira.com.br>

Nos sítios desses três colégios, investiguei condições que possibilitavam a produção de efeitos de sentido que constituíam a identidade institucional dos colégios e suas práticas curriculares. Busquei unidades de sentido, na tentativa de compreender as significações que se produziam no entrecruzamento dos procedimentos de limitação dos discursos, considerando, em especial:

- a) topologias e exclusões marcadas pelas fronteiras entre as páginas; níveis ocupados pelas páginas no sítio e fronteiras com outros sítios, considerando que “a história dos espaços é a história dos poderes”, como indicado por Foucault (1993a, p. 212);
- b) autorias escorregadias e deslocamentos topológicos nas práticas discursivas criando outras autorias decorrentes de posições de sujeito que circulam por entre as páginas na rede: a instituição, os grupos culturais que participam da comunidade escolar e os internautas, dentre outros;
- c) pertencimentos doutrinários, compreendendo como a doutrina liga os sujeitos em torno de determinadas enunciações, produzindo movimentos de inclusão/exclusão, assim como de autorizações e interdições. Como afirma Foucault (1996, p. 42), “a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro”.

186

Examinei a produção dos processos de significação, pela apropriação social e política dos discursos, em suas relações com os saberes e os poderes que eles carregam e fazem circular, não procurando um sujeito fundante ou um discurso fundador, nem tampouco procurando intenções ou signos, marcas ou palavras que indicariam sentidos, mas examinando como os enunciados que circulam nas páginas e nos sítios da rede constroem sentidos pelos atravessamentos, pelas in-

versões e pelas regularidades que são construídas.

Analisei os sítios na sua materialidade, navegando pelas páginas, pelos *links*, pelos níveis, procurando discontinuidades que circulam entre os enunciados, as imagens e as práticas discursivas, com vistas a identificar regularidades e dispersões que me permitissem organizar os discursos em torno de alguns sentidos que foram sendo construídos e que produziram efeitos de verdade sobre os processos identitários institucionais.

Ao examinar as diferentes páginas que compõem os sítios dos colégios pesquisados, constatei que esses são atravessados por discursos vindos de vozes e lugares diferentes. Os discursos veiculados nessas páginas podem ser examinados em torno das ofertas que fazem, exigindo escolhas dos internautas. Conforme a capacidade de sedução embutida em cada discurso, eles serão acessados com maior ou menor frequência e por um número maior ou menor de internautas.

As práticas discursivas produzem modos de operar em sociedade, indicando que trazem desde si a exigência de um conjunto de normas que se apresentam permeadas por relações de poder, com múltiplos níveis de diferenciação ética e que conduzem a processos identitários diferentes. São modos de operar em sociedade que seguem uma regularidade para disciplinar corpos e mentes, e estão presentes, por exemplo, no convite que é feito para os internautas reconhecerem:

- a) o valor do colégio, promovendo a “melhor formação humana dentro de seu tempo”⁷ ou “educação integral de qualidade, comprometida com os princípios cristãos de igualdade, justiça e solidariedade da pessoa humana”⁸ ou “excelência Humana e Acadêmica”⁹;

7 Acessar: http://www.colegiomedianeira.com.br/proposta_pedagogica.htm

8 Acessar: <http://www.colegiocatarinense.g12.br/fundacaofe.htm>

9 Acessar: <http://www.colegioanchieta.g12.br/ensino/proposta.php>

- b) lugar ocupado pelo colégio na lista classificatória das instituições escolares da região, como por exemplo: “Colégio Anchieta é TOP OF MIND”¹⁰;

Por outro lado, a família e o estudante sabem que farão, ou fazem, parte de uma comunidade escolar com suas exigências e formas de controle que se apresentam mediante regras de convivência, modos de vestir, cronogramas, horários determinados de aula, atividades previamente definidas, estrutura curricular com disciplinas previamente delimitadas, avaliação e tantas outras. Dentre essas, destaco que o currículo tem sido atravessado por um “constante jogo de poder/saber que se evidencia na avaliação: desde a sujeição dos alunos e alunas às regras estabelecidas na e pela escola, até a circunscrição do que é permitido, ou não é permitido, pela sociedade para transformar algo em saber escolarizável”. (Osowski, 2002, p. 107)

Sabemos, também, que esta instituição que se chama escola, em seus diferentes níveis, em sua forma regular ou não, ainda hoje atende a alguns dos princípios de Comenius, destacando-se a forte presença do princípio de uma educação para todos. Os fortes investimentos que se fazem nas novas tecnologias de informação e de conhecimento apenas indicam que a ordem, a metodologia, as atividades temporalizadas sincrônicas ou assincrônicas, a gradação de níveis e saberes continuam próximos dos ideais de uma educação para todos. Da mesma forma, o Estado é o grande vigilante, com seu “olhar de poder”, numa perspectiva foucaultiana, através da efetivação de políticas, como por exemplo para Educação a Distância e do controle dos educadores. Esses, por sua vez, são produzidos por essa maquinaria pedagógica e, por outro lado, produzem-na. Assim, nas palavras de Narodowski (2001, p. 94): “o pedagogo é quem tem a palavra autorizada para guiar as ações e metodologias no sentido da concretização da

¹⁰ Acessar: http://www.colegioanchieta.g12.br/top_of_mind.php

utopia sociopolítica” sonhada por Comenius, continuando a ser “aquele que faz, que planeja e concebe o processo de ensino”, conforme esse autor.

Sendo virtuais, os sítios estão constantemente referenciando o presencial, como, por exemplo, ao divulgar eventos esportivos, religiosos, campanhas comunitárias, matrículas, atividades culturais, reuniões de pais... Encontrei nas páginas dos sítios investigados várias práticas discursivas, exigindo localizações temporais e espaciais, que aliavam o reconhecimento de uma presença virtual no sítio com uma atualidade do corpo no colégio, de forma que se estreitavam cada vez mais os efeitos de um sistema que ainda tem muito de disciplinar com “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”, conforme Foucault (1993c, p. 126).

Há sempre um grupo ao qual pertencer, um lugar aonde ir, um tempo onde o aluno e a aluna poderão reconhecer seu pertencimento a essa comunidade escolar que percorrem através dos sítios na rede, presos a uma mesma e grande versão disciplinadora e controladora daqueles discursos que aí são produzidos, talvez até por eles, e que os produzem.

Ora, toda essa pluralidade exigirá escolhas que jogam os sujeitos num processo de incerteza moral: ao abandonar a autoridade moral da modernidade que apontava para “uma certeza” e “uma verdade”, esvai-se o sentimento de segurança no qual o sujeito moderno se ancorava. O sujeito da pós-modernidade é disputado por demasiadas normas como se elas pudessem dar-lhe algum conforto, mas

falam em vozes diversas, uma elogiando o que a outra condena. Colidem e contradizem-se mutuamente, cada uma pretendendo a autoridade que as outras negam. Mais cedo ou mais tarde fica claro que seguir as normas, por mais escrupulosamente que seja, não nos dispensa da responsabilidade (Bauman, 1997, p. 28).

Constatee essa diversidade, ao examinar os discursos que circulam por entre as páginas dos sítios na rede e que

me levaram a situá-los, num primeiro movimento, em torno dos seguintes conjuntos discursivos: filosófico-teológico, político-social e político-econômico. Examinei, também, algumas perspectivas curriculares que circulam por entre as escorregadias fronteiras de um discurso filosófico-teológico, fundado num humanismo social e cristão, um discurso político-social que propõe um compromisso com os pobres e excluídos e um discurso político-mercadológico que responde aos apelos do consumo e do hedonismo e, no seu entrecruzamento, produzem dissonâncias identitárias. Tais discursos manifestam-se como plurais, descentrando, inclusive, a própria identidade institucional, pelos deslocamentos que produzem nas posições de sujeito e pelos efeitos de sentido que imprimem às formas como operam os sujeitos e como produzem e são produzidos por significações.

Entendo os sítios das instituições como espaços pedagógicos que podem ser considerados currículo e, como tais, “documentos de identidade” (Silva, 1999) dessas instituições, imprimindo suas marcas pelos discursos que produzem e as constituem.

Encaminhando outros olhares: o que significa pensar comunidades em tempos de uma ética da ambivalência?

Talvez tenhamos que contar, recontar e reescrever narrativas e discursos que foram fazendo da escola uma “instituição de seqüestro” (Veiga-Neto, 2003, p. 85); talvez tenhamos que olhar com outras lentes os espaços curriculares que marcam o cotidiano escolar, examinando práticas discursivas que o atravessam e que também educam, no âmbito das pedagogias culturais, nem sempre devidamente consideradas em seu *status* educativo. Tais pedagogias possibilitam outras compreensões de currículo, problematizando-o como lugar de culturas sob efeito de regimes de verdade permeados por relações de poder.

Creio que somos interpelados por *currículos de fronteira* (Osowski, 1999b), que entendo “como escorregadio conjunto de saberes e práticas escolares, tramas de interesses e redes de poder que permeiam e constituem relações sócio-culturais, interferindo e re/des/construindo o cotidiano escolar. [Dessa forma,] o conhecimento escolar parece ser construído numa trama de forças de poder em nível de discurso e de práticas sociais, articuladas a espaços-tempos” (Osowski, 1996, p. 165).

Entendo, pois, os currículos produzindo sujeitos que, participando de uma *modernidade líquida*, podem reconhecer-se inquietos e dissonantes, angustiados e responsáveis pelo que fazem, mas arcando, também, com as conseqüências de não controlar os efeitos de suas ações. Já não podemos contar mais com portos seguros, mas vivemos a turbulência de navegar por entre lugares virtualmente nunca vistos, em tempos marcados por descontinuidades e pelo desejo de ainda acreditar na possibilidade de uma “boa sociedade”, definida, segundo Bauman (2004, p. 9), “como a sociedade que se recrimina sem cessar por não ser suficientemente boa e não estar fazendo o suficiente para se tornar melhor...” Tal compreensão de sociedade implica um envolvimento das universidades e dos sujeitos da educação que, extrapolando o ambiente escolar, procuram comprometer-se com outros agentes e instituições sociais no sentido de produzir ciência com responsabilidades humanísticas.

Constatarei que o discurso institucional na perspectiva inaciana, nas instituições estudadas, afirma uma responsabilidade institucional com os excluídos da sociedade e com os pobres, fazendo-se também presente junto aos setores líderes dessa mesma sociedade, com os grupos empresariais e financeiros ganhando cada vez mais espaço político-econômico, estabelecendo relações de poder-saber que constituem o que é veiculado e valorizado por essas instituições, e que circulam em seus sítios.

Atualmente, creio eu, há um penoso e constante desgaste da própria educação enquanto possível lugar para resistências ou mudanças sociopolíticas, assoberbada e sub-

metida como está a uma ética ditada por exigências político-econômicas, junto com princípios comenianos de escolarização que marcam a organização escolar e curricular, tornando-a cada vez mais um lugar de profissionalização, titulação e de educação continuada. Ao mesmo tempo, é nesta sociedade de controle na qual vivemos, e que tem na cibercultura uma de suas expressões, que é possível abrir espaços para rupturas e transgressões.

Creio que um dos desafios que se coloca, enquanto sujeitos de uma “*modernidade líquida*”, como quer Bauman, é educar de forma que cada um possa oferecer ao outro algo que ele não tem, algo que deseja para tornar-se mais humano, dentro de uma comunidade que estabeleça e reconheça formas de viver humanizantes, ao inventar “a boa sociedade”, para si e para os demais. Ela só poderá ser reconhecida como “boa”, se for permanentemente crítica de si, inventando discursos e sujeitos que, nas suas diferenças, com elas convivem produtivamente, reconhecendo que tal convívio é perpassado por relações de poder e pela tensão entre culturas que têm de aprender a responsabilizar-se na perspectiva de uma ética da ambivalência.

Defrontamo-nos com o desafio de inventar pedagogias culturais que, sabendo-se efêmeras e limitadas, descontínuas e precárias em seus saberes-poderes e provocadoras de resistências, reconhecem quando e como sujeitam e transformam, instigando a examinar as condições de produção dos regimes de verdade, na tentativa de que outras verdades limitadas e circunstanciadas sejam inventadas e produzidas.

Ao mesmo tempo, “como criaturas literárias e animais políticos, devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento que *algo está fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização*”, conforme Bhabha (2001, p. 34), o que me instiga a continuar estudando, por exemplo, como se instauram discursos e práticas discursivas perpassadas por uma ética da ambivalência.

Sentir-se co-responsável pelos acontecimentos é deixar-se invadir por sentimentos de pertencimento a grupos

que muitas vezes nem conhecemos presencialmente, e com os quais a rede nos faz próximos e solidários.

Talvez tenhamos ainda que aprender que pesquisar é produzir narrativas sobre como vemos e enxergamos os acontecimentos, os grupos sociais, as culturas, o mundo em suas diferentes perspectivas, o próprio cosmo em sua complexidade, e que inventamos quem somos e o que fazemos, onde estamos e o que queremos, junto com tantos outros sujeitos que procuram compreender os efeitos de sentido produzidos pelos discursos que não só nos produzem, mas produzem o lugar que habitamos e as culturas pelas quais estamos encharcados. Isto significa, também, reconhecer que não há narrativas superiores ou inferiores nas ciências sociais, ou quaisquer outras ciências, mas há apenas “numerosas narrativas, de muitos estilos e gêneros, que recontam, após terem primeiramente processado e reinterpretado, a experiência humana de estar no mundo” (Bauman, 2004, p. 13).

Nesse sentido, é que as experiências culturais na rede tornam-se uma fonte inesgotável de aprendizado e pesquisa, produzidas que são pelo campo discursivo, com sua força para constituir-nos como sujeitos de culturas voláteis, efêmeras, passageiras... Como tais, temos que reconhecer que as ambições humanas da modernidade nada mais fizeram do que marcar limites inatingíveis e que, por isso mesmo, constituíram-nos e seguem nos constituindo como sujeitos impotentes, com suas falsas ilusões e com suas verdades ilusórias.

Referências

- BAUMAN, Z. 1997. *Ética pós-moderna*. São Paulo, Paulus.
- BAUMAN, Z. 2003. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. 2004. A sociedade líquida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais!, p. 5-9. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. In: Instituto Humanitas Unisinos – IHU. *Multitextos*, 2(5), UNISINOS.
- BHABHA, H. 2001. *O local da cultura*. Belo Horizonte, UFMG.
- ELLSWORTH, E. 2001. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: T.T. SILVA (org.), *Nunca fomos humanos: nos*

- 194 rastros do sujeito. Belo Horizonte, Autêntica, p. 7-76.
- FOUCAULT, M. 1993a. O olho do poder. In: M. FOUCAULT, *Microfísica do poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro, Graal, p. 209 - 227.
- FOUCAULT, M. 1993b. Verdade e poder. In: M. FOUCAULT, *Microfísica do poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro, Graal, p. 1-14.
- FOUCAULT, M. 1993c. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 10ª ed., Petrópolis, Vozes.
- FOUCAULT, M. 1996. *A ordem do discurso*. 2ª ed., São Paulo, Loyola.
- LARROSA, J. e SKLIAR, C. 2001. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: J. LARROSA e C. SKLIAR (org.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 7-30.
- LÉVY, P. 1993. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo, 34.
- LÉVY, P. 1997. *O que é virtual?* São Paulo, 34.
- NARODOWSKI, M. 2001. *Comenius & educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- NEGRI, A. e HARDT, M. 2002. *Império*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Record.
- OSOWSKI, C.I. 1996. Educação básica e relações de poder: um olhar desde o interior do currículo. In: D. STRECK (org.), *Educação básica e o básico na educação*. Porto Alegre, Sulina/UNISINOS, p. 150-168.
- OSOWSKI, C.I. 1999a. Ética e o modo de proceder inaciano: implicações pedagógicas. *Educação UNISINOS*, 3(5):41-57.
- OSOWSKI, C.I. 1999b. *Currículos de fronteira: saberes pedagógicos críticos e práticas humanizantes*. Trabalho apresentado no Fórum Permanente de Educação Lassalista. Nov. (Digitado).
- OSOWSKI, C.I. 2002. Práticas avaliativas no currículo escolar: silenciando subjetividades? *Educação UNISINOS*, 6(11):89-113.
- OSOWSKI, C.I. 2003a. Currículo, cultura e processos identitários híbridos em tempos de *Império* e de cibercultura. In: III Congresso Internacional de Educação. *Anais*. São Leopoldo, PPGEduc/UNISINOS, 3 a 5 de setembro. (Disponível em CD-ROM).
- OSOWSKI, C.I. 2003 b. *Currículo e educação crítico-humanizadora: discursos ético-sociais silenciados nos saberes escolares e nas práticas educativas*. São Leopoldo, PPGEduc/Unisinos. (Digitado).
- SILVA, T.T. 1999. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.
- VEIGA-NETO, A. 2002. Coisas do governo... In: M. RAGO; L.B.L ORLANDI e A. VEIGA-NETO (orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 13-34.
- VEIGA-NETO, A. 2003. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte, Autêntica.