

Educação e governabilidade: o estruturalismo e suas relações com ciberespaço¹

Renato Izidoro da Silva²
Fábio Zoboli³
Miguel Angel Bordas⁴

Universidade Federal do Amazonas
Universidade Federal de Sergipe
Universidade Federal da Bahia

Resumo

Ao eixo temático “Articulações Políticas Governamentais e Não-Governamentais no Ciberespaço” iremos relacionar os conceitos educação e governabilidade. Trazemos ao tema a problemática do sujeito em relação à sua diluição pelo estruturalismo e pós-estruturalismo, bem como ao seu reavivamento pelas esperanças humanistas, modernas e democráticas depositadas no ciberespaço em prol de seu desgarramento das estruturas institucionais modernas e tradicionais. A relação entre sujeito e estrutura é para nós o nó górdio onde são travadas batalhas acerca das tentativas de educação e de governo de pessoas e de povos implicantes ao conceito de sociedade.

Palavras-chave: Sociedade; Sujeito; Funcionalismo; Pós-Estruturalismo; Democracia.

Abstract

The main theme "Joint Government Policies and Non-Governmental Organizations in Cyberspace" will relate the concepts education and governance. We bring the issue to the topic of the subject in relation to their dilution by structuralism and poststructuralism, as well as their hopes for revival humanistic, democratic and modern deposited in cyberspace on behalf of his detachment of modern and traditional institutional structures. The relationship between subject and structure for us is the Gordian knot where battles are fought about attempts education and government people and people teasing the concept of society.

Key words: Society; Subject; Functionalism, Post-Structuralism; Democracy

Introdução

A educação e seus processos constituem um tipo de atividade planejada e socialmente

1 Artigo científico apresentado ao eixo temático “Articulações Políticas Governamentais e Não-Governamentais no Ciberespaço”, do IV Simpósio Nacional da ABCiber.

2 Doutor em Educação pelo PPGE-UFBA. Professor adjunto no curso de Licenciatura em Educação Física Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – izidoro.renato@gmail.com

3 Doutor em Educação pelo PPGE-UFBA. Professor adjunto no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe – zobolito@gmail.com

4 Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid. Professor Associado da FACED-UFBA e leciona na graduação em Pedagogia e no PPGE-UFBA – magbordas@gmail.com

humana destinada a não exatamente preparar as pessoas para viverem pacificamente em sociedade e para o benefício dessa enquanto organismo unitário sem contradições e com maior justiça por meio do auto-governo ou da auto-gestão, mas sim preparar as pessoas de todas as classes, gêneros, idades e etnias para serem governadas ou mesmo governáveis por certo poder administrativo centralizado, dominante e hegemônico, às vezes explícito, outras oculto, seja ele simbólico e estrutural ou pragmático, burocrático e institucional, que mantém uma ideia ou ideal teórico e prático de sociedade cujo fim é sustentar um sistema estrutural e distribuído de *status quo* de acordo com níveis sociais e especialidades funcionais.

Nossos estudos historiográficos e antropológicos vêm consolidando, principalmente por meio de um olhar funcionalista (GOMES, 1985, p. 22), um dado concreto ou puramente interpretativo de que não há registros de sociedades totalmente horizontais, isto é, sem diferenças intra-étnicas, centralizações e distribuições concernentes ao poder político, técnico, tecnológico, econômico, cultural e religioso. Embora essa seja uma característica atribuída geralmente aos Estados modernos e aos Impérios da Antiguidade, enquanto que para os povos ameríndios e para os aborígenes australianos o imaginário eurocêntrico ainda sobrevivente é o da noção ingênua de sociedades horizontalizadas e não classistas originariamente, portanto.

Assumimos os riscos de sofrermos críticas relativistas, de que todo e qualquer agrupamento societário é conduzido por um modelo hegemônico cuja experiência humana local o toma como sendo o mundo inteiro, tenha sido ele pensado conscientemente por um grupo social classista no decorrer de uma história recente de lutas pelo poder ou mesmo de um tempo relativamente sincrônico ou contemporâneo de um dado coletivo; tenha sido ele construído inconscientemente no curso de uma longa história social, cultural, política e econômica cuja origem ancestral já está mascarada por uma mitologia étnica e primitiva onde não caberia qualquer tipo de abordagem maniqueista por parte da ciência.

A despeito das teorias universalistas e homogeneizadoras, os grupos sociais sofrem um dilema estrutural entre suas partes e seu todo referente à educação e ao governo, pois, como ensina Eliot (1988, p. 50), “[...] na medida em que existe alguma, a própria classe possui uma função, a de manter parte da cultura total da sociedade que é pertinente a essa classe”. Em outras palavras, Eliot (1988, p. 50) diz que “[...] a sobrevivência da cultura na qual está particularmente interessada [alguma classe ou grupo particular] depende da saúde da cultura do povo”. Bem como a saúde e a cultura do povo também depende da classe ou das classes particularizadas localizadas conforme algum *status*. Tudo indica que a sociedade se estruture enquanto unidade e coesão grupal, caso seja estabelecido um mutualismo consciente ou inconsciente entre o todo e suas partes cujo resultado nunca é uma igualdade, mas sim uma

diversidade de perspectivas, *status*, hierarquias e modos de viver a vida em sociedade a serem determinados por aspectos como o político, o econômico e o cultural.

Tanto por uma divisão de classes consciente e planejada quanto por uma inconsciente e puramente histórica, a educação é necessariamente pensada em relação às crianças e aos jovens, vide a figura do pedagogo grego, como sendo um longo e diário ritual de preparação de seus corpos e espíritos para viverem conforme determinada estrutura social, assim como para aperfeiçoá-la, lançada por um grupo em particular em direção ao todo. Em sociedades estruturadas de modo sistêmico, a ocorrência de críticas a alguma de suas partes estaria sendo implicada em possíveis desestabilizações de todo o grupo social. A dúvida subjetiva do sujeito e o questionamento ou a crítica é inimiga das estruturas de governo no que concerne a sua coesão e sua unidade na condução comportamental de seus sujeitos. As críticas aceitas são aquelas contribuintes do aperfeiçoamento, estabelecimento e permanência da estrutura.

Não se trata, assim vemos, de manter a unidade societária ou mesmo apenas o grupo hegemônico, mas sim sustentar tudo isso segundo um modelo que histórica e antropológicamente vai se dando como *a priori* à própria sociedade a qual ele estrutura seja teórica seja praticamente. Para Parsons (1969, p. 46), em oposição a supostos sistemas sociais integrativos e horizontais, o sistema de governo “[...] se interessa mais pela seleção, ordenação e realização de objetivos coletivos do que pela manutenção da solidariedade (onde se inclui a ordem) como tal”. Educação e governo operam, por conseguinte, sobre os limites da manutenção de um dado modelo social de unidade originariamente parcial, mas que é politicamente extensivo a todos os membros de uma sociedade, com algumas distinções referentes à manutenção de suas partes especializadas como estruturantes da estrutura.

Parsons (1969, p. 40) comenta que “[...] é evidente que muitos processos complexos são necessários para *manter* o funcionamento de qualquer sistema societário; se os seus membros nada fizessem, uma sociedade logo deixaria de existir”. Esse ponto de vista acerca do qual podemos ver a educação não como uma prática libertadora e construtora de igualdade no sentido da diluição e liquidação dos *status* e das classes (ELIOT, 1988, p. 130), mas sim enquanto uma prática voltada para a manutenção ou promoção de certo estado social de governabilidade, provoca abalo em noções que venham conceber as sociedades como sendo abertas e desprevenidas quanto a contingências culturais, políticas, econômicas e religiosas que por ventura surjam tanto do ambiente intra-étnico quanto das relações interculturais contra a estrutura. Por essa via, toda educação vem sendo pensada, praticada e interpelada como voltada para o funcionamento de um sistema social estrutural e modelar composto por

funções, posicionamentos, *status* e poderes de seus membros uns em relação aos outros e todos em relação à estrutura ou modelo de sociedade a ser preservado.

É possível afirmar a inexistência de perspectivas e práticas educacionais para o rebelde e o desgoverno em sociedades estruturadas. Se porventura emergjam no seio das sociedades os heróis rebeldes ou os críticos, esses retratam os complexos da passagem de um antigo regime para outro regime social. Como emblematicamente representam a Revolução Francesa de um lado e o Nazismo do outro, o aparecimento de um novo grupo em detrimento de uma estrutura anterior significa a re-estruturação das dinâmicas educacionais visando tornar as pessoas governáveis conforme o novo modelo de sociedade, ou contra ele lutarem. Os modelos de estruturas são compostos, de acordo com Parsons (1969, p. 37), por quatro categorias estruturais: valores, normas, coletividades e papéis. “Qualquer unidade estrutural concreta de um sistema é sempre uma combinação dos quatro componentes [...]”. A educação existe para os sujeitos agirem conforme uma estrutura em negação a outras, assim como as propostas socialistas e as anarquistas de educação se voltam para a destruição do sistema capitalista.

O funcionalismo educacional e suas estruturas de governo

A educação não se apresenta apenas restrita ao verbo educar como se fosse definida por algum fim em si mesmo ou habitual (Cf. DURKHEIM, 1995, p. 92). Há sempre uma transcendência abstrata ou concreta alinhada a interesses de grupos ou corporações humanas especializadas e organizadas socialmente. Por um lado, as atividades educacionais são dirigidas à manutenção do próprio processo no interior de suas instituições, por outro são destinadas a atender critérios, regras, valores, normas etc. operantes em âmbitos sociais externos à educação e suas instituições. Para Eliot (1988, p. 124): “O que observamos de modo especial sobre o pensamento educacional dos últimos anos é o entusiasmo com que foi aceita a educação como instrumento da realização de ideias sociais”.

Sobre essas ideias sociais Eliot (1988, p. 120-130) cita, em especial, i) a democracia, ii) a felicidade, iii) o desenvolvimento das faculdades naturais do humano ou sua personalidade, iv) a reconciliação do indivíduo com a unidade social e v) a construção da igualdade de oportunidades com a consequente desintegração das classes, como as metas mais divulgadas em seu tempo, que a nosso ver persistem até nossos dias. A primeira como um modo de governo, a segunda como um estado absoluto do ser, a terceira como uma extensão necessária da natureza, a quarta significa o movimento em que o sujeito vai aos poucos deixando de ser estranho à sociedade e portanto cada vez mais reconhecido por ela e a quinta

como sendo a via para a desintegração da sociedade de classes. Sobre a educação servir algum modo de governo, Eliot (1988, p. 123-124) argumenta não haver diferença entre educar para a democracia e educar para o desempenho do jovem “[...] como súdito de um governo despótico”. Sua característica é visar dinâmicas além de seu espaço escolar ou familiar.

Gomes (1985, p. 25) explica que o funcionalismo moderno de Durkheim destaca a educação conforme suas funções de “[...] integração do indivíduo no contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns [...]”. A educação “[...] é encontrada em sua relação com algum objetivo da sociedade”. Sua definição marcante da educação pode ser manifesta na seguinte citação: “[...] ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política [...]” (DURKHEIM, *apud* GOMES, 1985, p. 25).

O positivismo, nesses termos, fala mais alto no funcionalismo de Durkheim, pois sua análise se estende sobre as leis gerais dos processos de socialização. Explica Gomes (1985, p. 26) que os “fatos sociais” preconizados por Durkheim e encarados como coisas, “[...] não são extensões da individualidade, mas são reais e distintos como fatos físicos”. Tal como os corpos da física newtoniana estão submetidos às leis do movimento. As ações humanas não são construídas, portanto, no momento em que os sujeitos agem, mas sim são deduzidas de princípios mais elevados: “[...] elas já existem, já estão prontas, vivem e funcionam à nossa volta” (DURKHEIM, *apud* IMBERT, 2001, p. 104). Tais princípios elevados, segundo a hipótese funcionalista e positivista, governam nossas ações. A passagem para a hipótese estruturalista se realizam por um processo ambiental objetivo rumo ao subjetivo do sujeito.

A relação entre educação e governo referente às constituições, manutenções e transformações societárias é a base da teoria estruturalista proposta tanto na linguística, por Jacobson e Saussure, quanto na antropologia, por Lévi-Strauss, visto que, trata-se de um movimento intelectual e político voltado à interpretação e à explicação das causas das configurações sociais da humanidade não mais seguindo a tradição do “[...] modelo humanista”, conforme Peters (2000, p. 15), “[...] que interpretava textos particulares como sendo a expressão singular de um determinado autor”. A autoria individual remete ao *Cogito, ergo sum*, de Descartes, colocando sujeito como centro da razão, da consciência e da criação.

Não convém tomar o cartesianismo como positivismo. As análises positivistas colocam no lugar do sujeito – eu penso – as leis e princípios superiores governantes dos corpos físicos que se socializam conforme o olhar da então chamada “física social”, de

Comte. A educação não seria uma escolha deliberada do sujeito, tampouco sua criação inteligente como que fosse um sujeito com consciência absoluta sobre suas necessidades e fins. A educação, segundo suas leis e física gerais, designa mais o sujeito que esse aquela.

A modernidade desde de Descartes como um processo dialético entre as filosofias do sujeito e as filosofias transcendentais ou positivas. A primeira, invariavelmente, fundamenta uma partida crítica, subversiva e rebelde por parte de um sujeito em face do social do qual se distingue pela via da razão e da inteligência. Ao estudarmos Descartes identificamos historicamente esse processo quando crítica, supondo esse sujeito, sua educação escolástica e religiosa que soterrava o sujeito – seu eu que pensa – em nome da verdade absoluta de Deus. Ele contrapõe o modelo de pensamento tradicional ao seu simples eu penso como evidência do conhecimento e da razão. Isso é também pontuado em Kant, em Hegel e nos Românticos.

Para as filosofias positivas o sujeito é uma espécie de ego que toma para si forças e leis criadoras que não lhe pertencem, mas que o instrumentaliza para os fins sociais superiores a ele. Toda ação sobre o corpo do sujeito não é realizada mediante um auto-governo e uma auto-consciência, mas originada de uma fonte transcendente, histórica e positiva de governo presente no campo do social, aos poucos internalizada pelo sujeito imerso. Sobre a sociologia de Durkheim, Gomes (1985, p. 26) diz: “[...] os fatos sociais caracterizam-se por serem exteriores ao indivíduo. [...] O indivíduo já encontra as normas estabelecidas quando nasce”. Existe um ego que, por um engano, pensa ser absolutamente ele o princípio das escolhas; contudo, ele está sendo determinado inconscientemente por forças sociais mais amplas.

Prolongando os princípios, objetivos e objetos positivistas, apoiados na análise de Peters (2000, p. 15), a “[...] ciência das estruturas [...] abalava os tradicionais pressupostos humanistas e românticos que se baseavam nas ideias de intencionalidade, de criatividade e autoria”. Wahl (1968, 15) argumenta que o estruturalismo nos ensinou a conhecer, “[...] a rigor, uma organização subjacente do saber [...]. Algo se diz, mas não aparece, sob a aparente liberdade de nossa palavra, sob o discurso pitoresco de nossos mitos e de nossos costumes, algo [que] ordena a aparente confusão da linguagem [...]”. Isso se aproxima do que Certeau (2002, p. 211) diz sobre etnografia e história atreladas à oralidade e à escrita nas comunidades primitivas que vivem algo que se resume nas palavras do indígena: “as coisas têm sido sempre assim”. “[...] supõe-se uma palavra que circule sem saber a quais regras silenciosas obedece”.

As ciências positivas e estruturalistas provocam um deslocamento que vai do “eu penso” cartesiano para a proposição de que “algo pensa em mim” estruturalista; que estendido para os estudos sobre governabilidade e educação, acompanhamos o deslocamento do “eu [me] governo” para a hipótese positiva de que “algo me governa” ou “algo governa em mim”.

Não obstante, esse algo como um sistema estrutural amplo governa os sujeitos no sentido de produzirem uma educação capaz de tornar as pessoas governáveis pela própria estrutura. Tudo isso sem que o sujeito saiba, e oferecendo ao ego a ilusão de que sabe e governa tudo que se faz. Destacando que esse ego iludido não se restringe aos sujeitos subjetivados, mas também aos agentes humanos de subjetivação, mestres, professores, pais e governantes. Todos estão a serviço ou estão contra a estrutura. A questão a saber agora é a posição do ciberespaço na dinâmica de governo no sentido do sujeito ou no sentido das estruturas.

O ciberespaço e a estrutura como um problema

Chegamos a este ponto teórico por compreendermos que ele é crucial para as discussões sobre educação e governabilidade em relação à experiência do ciberespaço.. Desembocamos nas teorias cibernéticas pertinentes às estratégias de governo e de governabilidade. Segundo Epstein (1986, p. 6), a origem do termo cibernética “[...] remonta a Platão, que empregava [...] como a arte de governar navios (Górgias 511 e Político 299) e, em um sentido mais amplo, a arte de governar o Estado”. Embora a aplicação contemporânea da palavra cibernética seja atribuída a Norbert Wiener em meados do século XX, a mesma palavra já havia sido utilizada no século XIX com o mesmo sentido (EPSTEIN, 1986, p. 7).

Especifiquemos que a arte de governar navios ou estados ou a arte de governar em geral possui dois princípios básicos: a) um programa teleológico; b) um sistema de reconhecimento de erros e desvios ocorridos no percurso em relação ao fim ao mesmo tempo que esse mesmo sistema ou um outro a ele atrela implique correções. A cibernética possui os lados teórico e prático. Mas, no ato fundacional moderno da palavra cibernética atribuído a Wiener temos uma novidade: seu vínculo com o campo de controle e da teoria da comunicação (WIENER, *apud* EPSTEIN, 1986, p. 6), designando as constituições do ciberespaço como espaço de trocas de mensagens informadas para o governo de ações humanas ou não no interior do próprio espaço e também no espaço social que o envolve.

No entanto, há um problema anterior ao da efetividade das mensagens comunicacionais no governo de comportamentos: é imprescindível que o código utilizado pelo mensageiro seja comum àqueles que recebem a mensagem. Se lhe for desconhecido a governabilidade será inviabilizada. A condição de governabilidade está necessariamente atrelada a ações que tornem as pessoas governáveis segundo dinâmicas comunicacionais capazes de gerar estímulos e respostas correspondentes, com baixos níveis de discordância

referente aos sentidos das frases e das ações. Conforme os princípios do funcionalismo e do estruturalismo, bem como da cibernética, as ações humanas consideradas como governadas não podem ser configuradas de imediato como se os sujeitos fossem estruturas inteligentes *a priori* e que de tal modo respondessem como se fossem espelhos perfeitos.

Tornar as pessoas governáveis para uma dada estrutura social específica significa instalar nessas mesmas pessoas um modelo teórico de seus comportamentos de modo que a ordem objetiva se torne subjetiva ou mesmo se confunda com a vontade e o hábito dos sujeitos. Esse papel vem sendo atribuído, desde a Antiguidade, aos processos educativos. Nesse sentido, se a cibernética é a arte de governar navios, Estados, pessoas em geral, a educação pode ser considerada a arte de tornar as pessoas governáveis, assim como a de formar governantes e, portanto, construir condições objetivas e subjetivas de governabilidade para que as estruturas sociais se perpetuem. As ciências positivas e estruturalistas investigam os processos de construção dos programas de governo, a sua materialidade ou existência e a sua efetivação na prática dos corpos sociais que objetivam comandos subjetivados.

Enquanto prática e reflexão sistematizada, a educação é responsável por inscrever o código no sujeito durante toda a infância e juventude a fim de que as mensagens providas das estruturas sociais façam sentido no interior do sujeito e de sua experiência subjetiva tal como ocorre com a comunicação por meio de uma língua nacional. As atitudes mais objetivas não podem desdenhar das operações subjetivas dos sujeitos sociais ou socializados, pois é no campo do subjetivo que o governo objetivo tem seu efeito ou sua efetividade, sendo esse o ponto de superação do estruturalismo em relação ao positivismo: que as leis não são naturais, mas construídas socialmente de modo relativamente arbitrário. Não adianta um sistema de governo social emplacar inúmeros e ubíquos comandos destinados objetivamente aos seus sujeitos se esses mesmos comandos não tiverem receptores de compreensão subjetiva.

Merleau-Ponty (1999, p. 249-250) ensina que: “É isso que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as falas do outro, evidentemente é preciso que seu vocabulário e sua sintaxe 'já sejam conhecidos' por mim. [...] Para todas essas falas banais, possuímos em nós mesmos significações já formadas”. Parsons (1969, p. 61) comenta que: “Juntamente com os sentidos comuns, corporificados no simbolismo constitutivo, o que reúne as pessoas como uma sociedade é, acima de tudo, um sistema comum de códigos 'operativos' que regulam sua intercomunicação”. Todavia, o caráter comum de circulação e utilização do código não significa o mesmo para sua produção. Existem especialistas responsáveis por produzirem códigos, bem como outros articulados para torná-los comuns.

Mas, que tipo de governabilidade o ciberespaço vem construindo? Principalmente com

sua extensão imprescindível, aparentemente de modo independente às estruturas tradicionais de empresas e Estados, fazendo jus ao seu *status* de tornar as coisas e os códigos comuns como princípio básico das trocas materiais e simbólicas na democracia. A história nos mostra, (LÉVY, 1999, p. 31), que os primeiros computadores isolados eram reservados aos fins militares da Inglaterra e dos Estados Unidos em 1945. Do âmbito militar, utilizava-se os computadores para cálculos científicos, estatísticas de Estado, movimentações de grandes empresas em tarefas pesadas de gerenciamento como as folhas de pagamento. A extensão do uso de computadores se deu na década de setenta com base na automação de serviços para a facilitação do gerenciamento de empresas, bancos, seguradoras e indústrias.

A massificação empresarial e civil dos computadores se fortaleceu pelo seu uso na manipulação, registros e armazenamento de dados informacionais com a finalidade de sua transmissão entre pessoas envolvidas em negócios políticos, econômicos e bélicos. A transmissão de dados implica o direcionamento de uma ação no sentido de diminuir as margens de erro que subsequentemente podem ocorrer. Atrelar a cibernética à comunicação significa considerar um programa teleológico e um sistema de reconhecimento de erros e da inexistência de erros como manutenção do programa e de sua rota programada, assim como propor caminhos mais econômicos. A comunicação consiste em ser uma via de governo de pessoas, grupos e máquinas, no sentido de que as vias comunicacionais emitem comandos de direcionamentos e orientações a serem efetivados por comportamentos de ordem motora. A guinada desse processo se deu a partir da década de oitenta quando o uso dos computadores como infra-estrutura das telecomunicações, da editoração musical e textual, do cinema e da televisão, não mais servindo apenas as grandes estruturas empresariais privadas e estatais.

É no início do anos noventa, ainda segundo Lévy (1999, p. 32), que surge um movimento sociocultural de construção de redes civis de computadores a partir de sua domesticação principalmente por parte de jovens profissionais e universitários estabelecidos no contexto de grandes metrópoles americanas, para então, paulatinamente, ganhar escalas internacionais. Os computadores pessoais surgiram “[...] como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 32). Referente ao domínio da técnica nas sociedades estruturais, as quais estabeleciam divisões corporativas e estatutárias quanto à produção, uso e transmissão de conhecimentos técnicos e tecnológicos, a tal massificação e extensão do ciberespaço inicia um processo de ruptura.

O processo de massificação do conhecimento não é algo novo. Comenius (séc. XVII)

e seu lema de “ensinar tudo a todos” e seus livros didáticos (NARODOWSKI, 2004) antecipa o ciberespaço na busca por tornar comum os conhecimentos e códigos necessários para veicular saberes e mensagens originários de outros espaços e tempos, mediante a uma infraestrutura comum, compatível, correspondente. Não sendo apenas os humanos que saem de suas idiotias, mas os computadores e máquinas também, sendo que a manutenção de qualquer tecnologia não-compartilhável em sentido universal serve apenas ao controle, ao poder e à economia de estruturas empresariais que ainda obedecem ao paradigma das estruturas. “É desta forma que hoje navegamos livremente entre programas e hardware que antes eram incompatíveis [...], os quais permitem conservar intacta toda a informação, apesar das mudanças de suportes de programas e hardware” (LÉVY, 1999, p. 43-44).

Com isso, voltamos para o debate sobre as divisões sociais segundo critérios de subgrupos, *status* e hierarquizações internas existente em cada sociedade, o que promove seus níveis de complexidade. Coelho (2008, p. 47) associa as sociedades estruturais ou aquelas condizentes com o paradigma estruturalista aos chamados *sistemas especialistas tradicionais* compostos por instituições como igrejas, partidos, Estados e outras corporações do gênero tal como a escola, a universidade e os agrupamentos artísticos. Sobre isso, Parsons (1969, p. 62) ensina que um dos componentes básicos das estruturas sociais primitivas é a divisão de trabalho, os padrões de cooperação e a distribuição de recursos com graus relevantes de especialização das funções cujos *status* obedecem as estruturas de parentesco.

É imprescindível trazer e manter no plano da consciência a ligação epistemológica, se natural ou arbitrária não sabemos, entre o conceito de ciberespaço ou de sociedade em rede e o paradigma pós-estruturalista cuja tese implica uma crítica ao estruturalismo e às sociedades estruturais para um campo que se abre em três vias: b) para a desconstrução ou destruição das estruturas tradicionais e a negação da possibilidade de nascimento de novas estruturas; b) para liquidar de uma vez por todas o sujeito; c) uma nova chance para o sujeito humanista se manifestar de modo livre e particular em relação às estruturas na medida em que o pós-estruturalismo contribui paradoxalmente com o fortalecimento e a fundamentação de críticas humanistas, mas insipientes, ao estruturalismo, as quais se voltam contra o pós-estruturalismo, segundo Peters (2000, p. 10-11), a exemplo das pesquisas feministas, dos estudos pós-coloniais, afro-americanos e helenísticos, teoria do cinema e estudos da mídia em geral. “A crítica pós-estruturalista do sujeito tem a ver com re-avaliações dessas tradições e com a viabilidade dos modelos de mudança e de ação política” (PETERS, 2000, p. 77).

As três vias são abertas seguem a libertação das existências humanas das amarras das estruturas governantes para então desfrutar de sua liberdade no suposto campo descentrado do

ciberespaço. Nas palavras de Lévy (1999, p. 45): “O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante”. O ciberespaço tem seu “[...] centro em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si” (LÉVY, 1999, p. 45). A cibernética da comunicação perde como ponto central de sua análise a unidirecionalidade das mensagens emissor e receptor. Trata-se agora das bidirecionalidades, onde emissor é também receptor e esse último também emissor de modo concomitante (SILVA, 2006, p. 112-113).

A desconstrução do estruturalismo não se resume a um problema epistemológico de contradição e disputas entre paradigmas, mas levanta o problema teórico de uma realidade governável. O pós-estruturalismo é de difícil aceitação intelectual porque leva a uma pergunta fundamental: se não há estrutura e nem sujeito, os ordenamentos sociais se devem a quê? Se não há estrutura e nem sujeito, quem (sujeito) governa o ciberespaço? Ou ainda, quem o ciberespaço (estrutura) governa? Na medida em que o ciberespaço privilegia os fluxos e refluxos efêmeros de interação, como sugere Silva (2006, p. 161), há o aprofundamento da 'dissolução do sujeito'. O autor trás a hipótese de Guillaume (SILVA, 2006, p. 161): “quanto mais se é interativo, menos se existe”. O ciberespaço estaria a favor do aprofundamento do paradigma pós-estruturalista, que sem estrutura parece formar “homens aleatórios” (SILVA, 2006, p. 167) por meio da “acumulação errática de cenas (GARCIA CANCLINI, 2008, p. 90).

Porém, há uma divergência polarizada. Silva (2006, p. 165) aborda que há um pensamento “[...] que deposita toda esperança na interatividade das novas tecnologias e do ciberespaço”. O resgate é tanto do sujeito quanto de sua inserção ativa nas práticas de socialização tão desgastadas na Modernidade. Lévy, de acordo com Silva (2006, p. 166), “[...] considera o ciberespaço um ambiente capaz de consolidar a 'tecnodemocracia' ou 'democracia eletrônica', que seria uma nova configuração política em que as novas tecnologias comunicacionais, em rede, viabilizam o desenvolvimento da 'inteligência coletiva' [...]”. Um papel que a escola não conseguiu realizar, o da democratização da produção de conhecimento e de linguagem, por estreitar o controle, foi sendo transferido para o ciberespaço. Coelho (2008, p. 46) escreve sobre a “iniciativa contra a estrutura; [...] a iniciativa de cada um em contraposição à inação da estrutura”. O referido autor faz referência a Giddens com o seguinte argumento: “[...] livre das coerções da estrutura social, a iniciativa individual reflete sobre suas próprias disposições [...] de um outro modo de colocar-se na vida e no mundo”. Escreve-se sobre a esperança de “[...] libertação progressiva da pessoas frente às estruturas, mediante o fortalecimento da sociedade civil [...]” (COELHO, 2008, p. 46-47).

Lévy (1999, p. 192), todavia, expõe considerações problemáticas sobre essa discussão, pois apresenta o ciberespaço como democrático e livre das estruturas como uma ideia ainda não realizada ou um projeto realizado em partes, pois o processo de construção do ciberespaço que ele declara estar notando é a simples transferência ou duplicação sistemática dos territórios institucionais tradicionais para a forma virtual ou digital no interior do ciberespaço. A transformação parece ser apenas de suporte em boa parte dos casos. Nesse sentido, Lévy cita exemplos como os dos museus virtuais que não fazem nada a mais que digitalizar seus acervos e disponibilizar em forma de catálogos semelhante ao que o visitante encontraria estando no espaço físico do museu. Outro exemplo são os jornais e revistas presentes nos serviços on-line, com poucas alterações em relação aos materiais impressos.

Em suas próprias palavras, “[...] com apenas um pouco mais de informações do que a versão em papel, índices automáticos e fóruns de discussão que nada mais são do que uma forma aperfeiçoada de cartas aos leitores” (LÉVY, 1999, p. 192). Diferentemente da imagem de liberdade e auto-governança dos usuários civis do ciberespaço, o fato é que as empresas tradicionais e também as novas, assim como os Estados, líderes religiosos, outros centros estruturais de saber e informação como escolas e universidades, vêm ocupando o ciberespaço no sentido de estender e de enrijecer ainda mais suas estruturas e na medida do possível construir mecanismos de governo sobre as estruturas menores ou sobre indivíduos que atuam de modo particular e desgarrado dos discursos das grandes agências estruturantes.

Considerações finais

Apesar do ciberespaço contemporâneo suscitar defesas de que a atual realidade política do mundo é descentralizada, não podemos ignorar que toda arte tem um fim e um ou mais interesses, tal como coloca Epstein (1986, p. 10) na seguinte pergunta: “arte de governar o Estado para *quê* e para *quem*?” De modo específico para este trabalho, devemos perguntar: a quem serve o ciberespaço? Para García Canclini (2008, p. 5455) a internet serve a todos os internautas e não serve àqueles que resistem a ela. O ciberespaço é configurado como o lugar das contradições e dos paradoxos na contemporaneidade. Não obstante, um espaço de disputas e lutas pelo exercício do poder, desenroladas entre as estruturas, os grupos secretos e os supostos sujeitos. Mas, esse exercício do poder quer dizer realmente o quê? A disputa é pelo governo dos sujeitos. A interação com os mecanismos informacionais serve para tornar tais sujeitos governáveis conforme comandos de ação relativos e distribuídos pela rede.

Mas, a final de contas, quem vem se saindo como vencedor dessas disputas? Aqueles

que possuem o domínio das estruturas dentro e fora do ciberespaço. Embora as reflexões sobre ciberespaço venham se tornando cada vez mais densas e ubíquas no interior das universidades e centros de pesquisa, levando muitos pesquisadores a concentrar esforços de modo a aumentar a densidade e a intensidade do problema em suas mentes, o mundo social é ainda muitas vezes maior em extensão e em número de pessoas em face do ciberespaço. A maioria das pessoas (ainda) vivem mais proximamente e dependentes das estruturas tradicionais, lutando, muitas vezes, em prol de sua defesa. Família, Igreja, Estado, Empresas, Escolas e Universidades, como estruturas tracionais, ainda são hegemônica na vida dos sujeitos no sentido da governança, inclusive sobre os modos como tais sujeitos devem se relacionar com o ciberespaço. A adesão ao ciberespaço deve ser avaliada em articulação com o movimento dos sujeitos em estabelecer vínculos de amparos junto a instituições.

Belloni (2006, p. 45), baseada nas pesquisas de Paul (1990, p. 33); Renner (1995, p. 292) e Walker (1993), argumenta que a figura do “aprendente auto-atualizado” é um mito. A imagem do internauta que movimentava fluidamente pelo ciberespaço, conhecedor das tramas informacionais na complexa rede mundial de computadores vem sendo desmentida a cada vez que professores em quaisquer níveis de ensino, mas em especial na universidade, demanda dos estudantes a realização de pesquisas bibliográficas no ciberespaço. A experiência no campo educacional demonstra cotidianamente que “[...] muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão do tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma” (BELLONI, 2006, p. 45). No entanto, longe de definir os estudantes como sujeitos incapazes em si mesmos, observa-se também que, apesar das instituições de ensino e seus professores exigirem dos estudantes autonomia, autogestão e criatividade por parte dos estudantes, elas se revelam como estruturas rígidas de governabilidade relativa às ações “autônomas”.

Interpretando Belloni (2006, p. 44), as instituições lançam seus estudantes para a vida ciberespacial, mas antes amarrados por “[...] pacotes pré-preparados de materiais de curso [que] exercem [...] autoridade indevida para muitos estudantes [...]” com perdas para a exigência de posicionamentos críticos por parte dos estudantes. A marcante ênfase nos conteúdos orienta seu repasse de modo prescrito em forma de apostilas e tarefas. Apesar de um dos preceitos do ciberespaço seja a produção, a criação e a gestão participativa das informações os pacotes dos cursos são produzidos por equipes de profissionais especializados, responsáveis por estruturar materiais didáticos e metodologias capazes de governar a ação dos professores e tutores aplicadores do curso (Cf. BELLONI, 2006, p. 44-45).

Esse contexto sugere que o uso do ciberespaço como substituto do sonho da escola democrática e livre de seus sistemas e necessidades de repressão e responsável pela desestruturação da sociedade de classes e das culturas rígidas acabou por sucumbir às estruturas que até então não – nunca – permitiram, ao mesmo tempo, a efetivação de novas propostas educacionais seja no espaço escolar da sala de aula, seja no ciberespaço. Para além ou aquém dos discursos sobre as possibilidades democráticas, acabamos esquecendo muitas vezes que o ciberespaço não serve apenas à sociedade civil, mas que as estruturas tradicionais modernas também vêm se beneficiando do ciberespaço invertendo suas promessas de liberdade e horizontalidade nas relações sociais, políticas e de consumos culturais.

Considerando a emergência do uso civil ou popular do ciberespaço como mais uma das tantas vias de massificação das produções culturais e tecnológicas da Modernidade, também encarada por muitos como sendo resultado da evolução do processo de democratização instalado no mundo em benefício das populações marginalizadas e pobres, identificamos como contraponto uma crescente derrota política em oposição às vitórias culturais, tal como sugere Stam (2008, p. 401), sob a perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais e do Multiculturalismo, especificamente relativo aos complexos das produções cinematográficas. Na letra do próprio autor: “As vitórias culturais mascaram as derrotas políticas”. Em outras palavras, Stam argumenta que se existe uma tendência valorativa atual que coloca as culturas marginalizadas, como as afro-brasileiras e as indígenas, enquanto as verdadeiras constituintes da “alma brasileira”, a verdade que se revela é que a estrutura de poder é branca. A democracia aparente do ciberespaço vem escondendo ou mesmo fazendo as pessoas esquecerem que existe um mundo corporal de explorações em relação ao qual elas não estão libertas, pois ainda são materialmente, isto é, política e economicamente dependentes de estruturas pouco ou nada democráticas no sentido do governo da humanidade.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea) 115p.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2º ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2002. 345p.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008. 159p.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. São

Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Tópicos) 165p.

ELIOT, T. S. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988. (Debates) 153p.

EPSTEIN, Isaac. **Cibernética**. São Paulo: Editora Ática, 1986. 88p.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. (Observatório Itaú Cultural) 94p.

GOMES, Candido. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985. (Temas básicos de educação e ensino) 78p.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Psicanálise e Educação) 142p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS) 272p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos) 662.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores e Educação) 112p.

PARSONS, Talcott. **Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969. 191p.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 6) 96p.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. (A Era da Interatividade) 219p.

STAM, Robert. Rumo ao presente: vitórias culturais/derrotas políticas. In: _____
Multiculturalismo tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiros. Tradução de Fernando S. Vugman. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 401-403p.

WAHL, François. **Estruturalismo e filosofia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1968. (O que é estruturalismo?) 167p.