

Disputa pela visibilidade do espaço escolar em redes sociais:

boletins escolares e de ocorrência na página “Diário de Classe”¹

Resumo

Pelas redes sociais, conflitos das salas de aulas superam os muros da escola. Essa tensão entre alunos e docentes, entretanto, pode ser uma oportunidade para a escola reafirmar seu papel crítico a partir do debate mediado com alunos sobre a adoção de tecnologias de impacto social. Para avaliar esse potencial crítico, este trabalho analisa a página “Diário de Classe”, da aluna Isadora Faber, de 13 anos, que critica as condições de sua escola em Florianópolis (SC) na rede social Facebook.

Palavras-chave: comunicação; educação; redes sociais; visibilidade.

Resumen

Por las redes sociales, conflictos entre estudiantes y profesores superan el espacio escolar. Esta tensión, sin embargo, puede ser una oportunidad para la escuela reafirmar su papel crítico con un debate mediado sobre la adopción de tecnologías de impacto social por estudiantes. Para evaluar su potencial crítico, este trabajo analiza la página “Diario de Clase”, en la cual la estudiante de 13 años Isadora Faber critica las condiciones de su escuela en Florianópolis (SC) por la red Facebook.

Palabras clave: comunicación; educación; redes sociales; visibilidad.

Abstract

School conflicts surpass local limits through social networks. However, this tension between students and teachers can be an opportunity for schools to restate their critical role by mediating the debate on how students can adopt technologies with broad social impact. To evaluate this critical potential, this paper analyzes the Facebook social network page “Class Diary”, from 13 years old student Isadora Faber, who criticized her school structure at Florianópolis (SC).

Keywords: communication; education; social networks; visibility.

 Ivan Paganotti²

¹ Este artigo inédito consolida os resultados de pesquisa apresentada no IX Seminário Internacional Imagens da Cultura, Cultura das Imagens (ICCI), na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), em agosto de 2013.

² Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (PPGCOM-USP) sob orientação da Profa. Dra. Mayra Rodrigues Gomes, com bolsa CAPES, realiza doutorado-sanduíche na Universidade do Minho, Portugal, sob orientação da Profa. Dra. Helena Sousa, com bolsa CAPES-PDSE, no Centro de Estudos Comunicação e Sociedade (CECS-UMinho). Membro do “Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura” (OBCOM-USP) e do “Grupo de Estudos de Linguagem: Práticas Midiáticas” (Midiato/ECA-USP).
E-mail: ipaganotti@usp.br

Introdução: torre do saber escolar sitiada pela mídia – assédio... ou apoio?

O gueto que a educação formal reservava aos meios de comunicação parece ter redefinido suas fronteiras: se antes se buscava manter as crianças o mais longe possível da nefasta influência da mídia (particularmente, dos meios de comunicação de menor legitimidade cultural, como a televisão e, posteriormente, a internet), agora se pretende inserir a todo custo em sala de aula a linguagem e a temática dos meios de comunicação para, de um lado, formar indivíduos capazes de participar de um espaço de cidadania que passa por expressões midiáticas (Citelli, 2004, p. 241), ou, por outro, permitir a preparação de profissionais que precisam lidar com os mais recentes avanços tecnológicos (Grinspun, 2002, p. 59). Entretanto, até conseguir obter o reconhecimento do *status* de uma “escola paralela” (Gómez, 1997, p. 57), os meios de comunicação enfrentaram longas décadas de resistência de educadores céticos em relação ao potencial formativo desses veículos – ou temerosos, por outro lado, dos seus excessivos poderes de sugestão em públicos vulneráveis como crianças e adolescentes.

Não custa lembrar que a própria gênese dos estudos comunicativos está intrinsecamente conectada com a preocupação (de)formativa desses veículos. Citelli (2010, p. 69) recorda que o crescimento do cinema nos Estados Unidos dos anos 1930 acarretou uma grande atenção de educadores, psicólogos e dos primeiros teóricos da comunicação quanto à influência negativa que as imagens de encontros sensuais, do consumo de substâncias nocivas ou o contato com ideologias subversivas poderiam deixar nas mentes dos jovens se projetadas nas grandes telas.

No plano interno dos Estados Unidos, tratava-se de preservar a saúde moral dos jovens, supostamente incapazes de separar o joio do trigo, impotentes para discriminar o certo e o errado, frágeis em seu aparelho perceptual, sugestionáveis e prontos para cometer os possíveis desatinos e transgressões eventualmente expostos pela ficção televisiva, noticiários e programas de humor (Citelli, 2010, p. 71).

Essa primeira abordagem funcionalista via a fragilidade da formação de crianças e adolescentes como um fator de preocupação e um motivo para mobilizar um aparato de controle sobre os conteúdos que poderiam ameaçar o desenvolvimento saudável e produtivo dos futuros cidadãos, trabalhadores e pais de família. Ironicamente, essa mesma lógica que prescreve a intervenção pedagógica como resposta ao diagnóstico da fraqueza do receptor ante os conteúdos disseminados pela mídia também é partilhada por outra vertente diametralmente oposta: a proposta de utilização de meios de comunicação como o rádio na educação massiva em situações de escassez de estrutura educativa formal. No Brasil semianalfabeto dos anos 1950, educadores como Roquette-Pinto e Anísio Teixeira viam no potencial educativo do rádio uma forma de atingir indivíduos distantes – geograficamente, culturalmente

ou economicamente – das salas de aula (Citelli, 2010, p. 73). Para além das divergências propositivas, o que une essas duas abordagens – e também o arcabouço conceitual levantado por este artigo – é a defesa da necessidade da intervenção educacional no desenvolvimento adequado de processos comunicativos. Entretanto, outro fator que une essas duas abordagens não pode mais ser tomado como ponto pacífico: a centralidade do modelo unilateral dos grandes meios emissores e dos públicos pulverizados que respondem aos estímulos midiáticos precisa ser revisitada.

Não deixa de ser irônico o fato de que outra centralidade, dessa vez, a da própria escola, também foi colocada em xeque pela mídia. “Os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber, mas também constituem um decisivo âmbito de socialização, de dispositivos de identificação”, aponta Barbero (1996, p. 19). Assim, Gómez (2011) propõe um reposicionamento da escola para evitar que ela mesma seja colocada na berlinda pelo fascínio midiático: ao invés de a torre de marfim do saber ter sido sitiada pela mídia e tomada da escola, seria possível a convivência, com benefícios mútuos, entre essas duas instâncias.

A escola, em nova perspectiva, já não seria o centro do depositário do conhecimento e do saber, mas teria que se transformar em centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam usualmente, para orientar os educandos sobre como associá-los para seus fins de aprendizado (Gómez, 2011, p. 171).

Como sugerido anteriormente, aparentemente a escola acatou as novas regras do jogo e já busca acolher dentro de seu programa oficial a discussão e a produção de filmes, propagandas, notícias, músicas e *sites* na internet. Pesquisas empíricas como a apresentada por Citelli (2004, p. 204) mostram que os professores já reconhecem a necessidade de integrar e interagir com linguagens comunicativas na escola. Entretanto, o próprio autor destaca que ainda há uma “distonia” entre o discurso que identifica a vontade de aproximar a escola dos meios de comunicação e a dificuldade em precisar os caminhos nesse sentido (*Idem, ibidem*, p. 207). Talvez a falta de preparo em lidar com novas formas de acesso ao saber que atropelam o contato controlado pela fala dos professores e sustentado nas páginas dos livros (*Id., ibid.*, p. 238) ajude a esclarecer, inclusive, porque houve tanta resistência por parte de educadores em lidar com meios de comunicação, como já sinalizado por Gómez (1997) ao avaliar a necessidade de superar o papel “repressor” dos docentes para uma função mais “mediadora”.

Se hoje a TV já pode passar de inimiga à aliada dos professores, vale a pena questionar se outros meios de comunicação mais recentes não teriam ocupado o novo papel de vilão no *front* escolar. As redes sociais e a tecnologia celular talvez sejam os novos desafios dos docentes, e apresentam uma ameaça ainda mais evidente não só por disputar a atenção durante aulas, mas também por possibilitar que alunos divulguem imagens – a partir de suas perspectivas – sobre o que vai mal na escola. Em uma prova perversa sem

sigilo nem aviso, de forma constante e com finalidade pedagógica duvidosa, docentes acabam expostos por meio de vídeos, fotos e gravações de áudio de classes, disponibilizados por alunos insatisfeitos. Com o incentivo escolar para que alunos tenham sua voz ouvida e saibam apropriar-se das ferramentas que possibilitem a transformação social por meio da expressão de suas demandas, aliada à penetração de aparelhos midiáticos como câmeras gravadoras, disponibilizadas nos celulares onipresentes, os pilares que fundamentam a escola como espaço de construção do saber são novamente ameaçados. A resposta de muitos professores, nesse sentido, retoma as duas vertentes das preocupações formativas da mídia mencionadas anteriormente: alguns docentes banem celulares e redes sociais entre seus alunos, mesmo que já tratem de outros dispositivos midiáticos com reconhecimento social mais consolidado, como o cinema, a publicidade, a música e o jornalismo; outros abraçam essas tecnologias e inclusive incentivam a hipervisibilidade de suas aulas por meio do acompanhamento ou registro, por parte de alunos e docentes, do que for debatido em classe.

Entretanto, é necessário refletir sobre as duas abordagens. Tanto o receio restritivo quanto a hiperadesão acrítica não são estratégias válidas por abdicarem justamente do papel que ainda é central na educação: a reflexão. Relembrando os tempos da proibição como resposta automática à preocupação quanto aos efeitos indesejados da mídia, Costa sustenta uma distinção no próprio título de seu artigo “Censura não é educação” (Costa, 2008, p. 45): é necessário diferenciar a violência e o prejuízo cultural provindo da proibição de textos do suposto benefício educativo que possa vir da supressão de conflitos sociais expressos comunicativamente. Costa destaca também que, muitas vezes, a pretensa proteção de públicos desprotegidos mascara o interesse de manutenção da ordem vigente: “a censura protege, na verdade, o poder instituído, político, religioso ou econômico, que percebe em qualquer atitude crítica ou contestadora uma ameaça” (Costa, 2008, p. 51). Além disso, ao alijar o público da própria tomada de decisão sobre o que merece ser comunicado e o que pode ser considerado como inadequado, constrói-se uma situação de dependência, passividade e intolerância – atitudes diametralmente opostas às necessárias à manifestação da cidadania:

A dificuldade em lidar com a diferença, com o conflito, com o questionamento e com a crítica, ainda leva o público em geral a desejar que o Estado interfira, evitando a oposição, o confronto e o saudável exercício de avaliar e julgar por si mesmo. [...] O que defendemos, a partir dos arbítrios que detectamos nos atos dos órgãos de censura, é que a única medida realmente eficaz para combater abusos é a educação do público, o julgamento e o exercício da cidadania para rejeitar e recusar aquilo que se considera pernicioso ou abusivo. (Costa, 2008, p. 53)

Entretanto, como abrir espaço para o contato com o que parece ameaçador, mesmo no espaço protegido (ou frágil) da escola? Essa questão deve ser trazida à tona justamente quando a contestação dos jovens alunos

sobre as dinâmicas escolares extravasam os limites escolares e podem atingir públicos para além do espaço da sala de aula. A crítica de alunos sobre a didática de seus docentes e as pretensões de legitimidade da escola como espaço de construção do saber não minaria o funcionamento de todo o sistema educativo e deveria, portanto, ser calada? Ou pode ser reinserida como prática apropriada para o paradigma escolar, encaixando-se de forma mais ou menos harmônica no incentivo fundamental para a manifestação da cidadania e a expressão criativa e crítica? Seria mais vantajoso incentivar a expressão das tensões de forma consciente e crítica – ou calar os incômodos conflitos que buscam romper a barreira do silêncio para ser foco da atenção no palco das tomadas de decisão?

Para analisar essas alternativas, este trabalho propõe uma avaliação do caso “Diário de Classe”³, página da rede social Facebook criada pela estudante catarinense Isadora Faber, de 13 anos, para criticar a rotina da Escola Básica Maria Tomázia Coelho. Após algumas reclamações sobre a estrutura da sua escola e da dinâmica prejudicial das aulas, decorrente do despreparo dos professores, a aluna e seus responsáveis atraíram a atenção midiática, projetando-se como personalidades nacionais, mas também apontaram sofrer represálias da escola e de colegas, que solicitaram que a página fosse tirada do ar⁴. Esse é um caso bastante revelador para refletir sobre as tensões sociais que se expressam nas manifestações midiáticas, e como esses pontos de conflito acabam por atizar o desejo para calar as expressões sintomáticas dos problemas, ao invés de avaliar e possivelmente sanar as suas causas. O desenrolar desse caso especificamente também é paradigmático, pois a escola posteriormente não só refutou as acusações de ter pedido a retirada da página do ar, para evitar a pecha censória, mas também muitas das reclamações da aluna foram acatadas e trouxeram melhorias para a escola, mesmo que atraindo algumas críticas pela forma como docentes foram retratados negativamente em seus textos – um deles acabou sendo afastado da escola. Com a análise a seguir, esta pesquisa trata do posicionamento da escola na tênue linha entre o cuidado com formação educativa e o incentivo da – e abertura para – a expressão de seus alunos.

Tensão e Atenção: entre os muros da escola e as ondas da mídia

Como apontado anteriormente, as revoluções tecnológicas e comunicativas do último século deslocaram o papel centralizador do docente, que não mais funciona como portal único no acesso à informação. Alunos podem checar as informações diretamente nas fontes, sugerir outros temas com os quais tiveram contato por meios de comunicação, ou expressar publicamente seu descontentamento com as aulas, registrando o que consideram como equívocos no domínio conceitual ou didático. Para lidar com um problema como esse, é válido recorrer à trilha apresentada por Citelli (2006, p.170) a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, que

³ <http://www.facebook.com/Diario-deClasseSC>

⁴ A própria aluna deu também visibilidade a esses ataques em sua página, como será discutido a seguir (Targino; Smosinski, 2012)

destaca a constante tensão entre o “conhecimento regulador” – que reafirma conceitos dominantes – e o “conhecimento emancipador” – que procura criar brechas para reorientar novos pontos de vista, questionando e criticando o senso comum. Citelli aponta que a escola pode ser vista como regulação, pois tende a “a reatualizar o dado, a ajustar demandas pragmáticas impostas pela racionalidade de domínio”, mas também pode emancipar pela “abertura e o estímulo à indagação, à pergunta sobre o sentido das ações humanas, à perspectiva de gerar o saber inovador” – destacando que “parte da construção de conhecimento emancipador está na dependência da quebra do monopólio interpretativo” (Citelli, 2006, p.170), ou seja, a tendência a acolher acriticamente concepções hegemônicas. Entre as formas de disseminação dessas ideias dominantes – e, portanto, instrumentos desse “monopólio interpretativo” – destacam-se justamente os meios de comunicação de massa:

O fato de os veículos de comunicação pretenderem o domínio da informação não impede que deixem os rastros de contradições insolúveis [...], ao lado do embate proporcionado por outras vozes mediáticas, vindas de lugares distintos, em que se incluem desde as publicações feitas na contracorrente dos grandes veículos até as formas alternativas de comunicação ancoradas nos sistemas digitais, alguns dos escapes capazes de provocar fraturas no monopólio interpretativo. (Citelli, 2006, p.174)

É revelador o quanto esse alerta sobre a possibilidade de “provocar fraturas no monopólio interpretativo” cabe apropriadamente à mídia – mas pode valer igualmente para a escola. Se existem brechas que apresentem outras informações ou opiniões que não encontrem lugar na mídia dominante, questionando seus pressupostos, também a escola pode ver seu papel de detentora primordial da construção do saber ameaçado pelas mesmas brechas fornecidas por formas alternativas de comunicação, como as redes digitais de compartilhamento e socialização. Como Barbero (1996, p. 12) sustenta, a “sociedade conta hoje com dispositivos de armazenamento, classificação, difusão e circulação muito mais versáteis, disponíveis e individualizados do que a escola”.

Ainda assim, não se pode imaginar ingenuamente que instituições tão sólidas quanto a escola – e até mesmo a mídia – estejam indefesas ante a crítica que parte de pontos de vista alternativos. Entre os mecanismos mais evidentes de contenção dessa contestação, Foucault (2002, p. 9) traz à tona “procedimentos de exclusão” como a interdição, que restringe a expressão a certos temas adequados (excluindo o que for objeto de “tabu”) em determinadas ocasiões (“ritual da circunstância”) por indivíduos que tenham a legitimidade para se expressar (“direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”). No ambiente escolar, a fala ainda passa pelo crivo ou autorização – quando não o completo monopólio – do professor, que pode expor as falhas do aluno para seu aprimoramento, mas dificilmente aceita a reversão desses papéis. Assim, o aluno avaliado não pode tomar publicamente como objeto de sua crítica o docente ou a dinâmica escolar, que só encontra espaço de escoamento nos comentários maldosos entre os próprios colegas de classe ou, eventualmente, em reclamações mediadas por pais e/ou diretores e coordenadores. Assim, a escola como local de emancipação precisa conviver com práticas de submissão em uma

contradição reveladora. Essa tensão acaba por eclodir quando o papel de avaliador e avaliado são invertidos em novos espaços midiáticos: alunos e professores podem compartilhar uma mesma instância midiática – neste caso, as redes sociais – em cujo uso os alunos superam os docentes em experiência e inovação. Assim, os jovens imaginam poder tomar o “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” e colocar em cena, na “circunstância” do espaço selvagem e indomado das redes sociais, o “tabu” da crítica pública da dinâmica escolar (Foucault, 2002, p. 9).

Entretanto, novos espaços criam novas regras – ou passam a impressão da ausência ou suspensão delas. Com a emergência de novas tecnologias para registro e disseminação de conteúdos que não exigem grandes investimentos em capital e tempo nem o domínio de formação técnica específica ou licença, os jovens curiosos encontram lugar para expressar suas angústias, fantasias e críticas que se voltam, naturalmente, às instâncias que tendem a limitar sua atuação, como a família e a escola. Assim, aprofunda-se o mecanismo midiático que já havia, com a televisão, derrubado muitas das barreiras que mantinham a infância como “um mundo à parte”, nas palavras de Barbero (1996, p. 14): a TV apresenta aos olhos infantis práticas próprias do mundo adulto (como a sensualidade, o consumo de substâncias nocivas, a violência e outras temáticas constrangedoras) que se pretendiam manter inacessíveis para os mais jovens. Além disso, não só a visibilidade do mundo adulto antes oculto se tornou acessível; agora, também o universo do jovem é por ele escancarado perante pais, professores e qualquer um que se interesse por seu blog, por seus vídeos no *YouTube*, suas fotos no *Flicker*, seus comentários no *Twitter* ou suas atualizações no *Facebook*. Assim, nos distanciamos cada vez mais do sentido original do termo “infante” – cuja raiz, “infans”, remete ao que “não fala”, como lembra Barbero (1996, p. 15).

Dessa forma, os jovens encontram no ciberespaço um lugar onde sua voz pode ser ouvida para além dos controles disciplinares mais rígidos em esferas já dominadas por adultos – como a própria escola. Citelli (2004, p. 69) lembra que “a internet surge como um caso dos mais evidentes de fratura na racionalidade de domínio”. Antes mesmo da disseminação da internet e das redes sociais digitais, Barbero (1996, p. 20) já apontava que meios de comunicação de massa mobilizam novas formas de atuação cidadã baseadas localmente por meio da interação – como o caso que será analisado a seguir. Entretanto, essa ocupação virtual não é feita sem resistência: a rede já sofre com “tentativas institucionais de controlar essa ‘rebelião alternativa’” (Citelli, 2004, p. 69). Para além dos casos de censura e controle mais tradicionais, cabe destacar também a pressão informal e direta para suprimir determinados conteúdos considerados como inadequados.

O caso específico que será avaliado a seguir enquadra-se justamente neste cenário: como mencionado na introdução deste estudo, em resposta às críticas publicadas por uma jovem aluna do Ensino Fundamental, membros da sua comunidade escolar procuraram impedir a continuidade de suas publicações na rede social ao mesmo tempo em que sua iniciativa inovadora atraiu atenção nacional e obteve muitas de suas demandas atendidas. Aparentemente, as redes sociais se mostram como um novo veículo comunicativo que continua

a ecoar as reações antigas contra mídias agora consolidadas, como o rádio, o cinema, e a televisão, mas com alguns complicadores:

[...] no centro da recusa do diálogo mais intenso da escola com os meios e com as novas tecnologias está um problema de concorrência discursiva. A saber, o discurso pedagógico, temendo trazer para o seu corpo as formas institucionalmente não-escolares, as recusa. Trata-as como adversárias por temê-las; o que move a negativa é a autodefesa e a preocupação com a concorrência discursiva que recende a deslealdade. (Citelli, 2004, p.212)

Agora, “alunos e professores passaram a conviver em *campos referenciais comuns*, espaços nos quais os limites dos segredos possuem a consistência de uma folha de papel” (Citelli, 2004, p.238) – ou a tangibilidade de um *byte*. O caso das redes sociais digitais é ainda mais gritante do que as tecnologias midiáticas de meados dos anos 1990 avaliadas por Citelli, visto que colocam em evidência – e, por vezes, em rota de colisão – os “campos referenciais comuns” compartilhados entre alunos, docentes, funcionários, pais e colegas. Da mesma forma, a rivalidade na disputa sobre quem pode publicar quais informações sobre o espaço frágil da sala de aula amplia a “concorrência discursiva” para além da proposição temática, incluindo também uma disputa sobre o papel de avaliador crítico do processo de aprendizagem. Ante a “perplexidade” temerosa dos adultos que não sabem como lidar com práticas ainda em formação – como a ética em redes sociais digitais – retorna a tentação temerosa que apela às antigas práticas de proibição, controle e ameaça: uma censura que não educa e cala os conflitos que deveriam ser justamente o foco da avaliação crítica escolar.

Análise do “Diário de Classe”: conflito por visibilidade e legitimidade

A iniciativa da jovem estudante catarinense Isadora Faber, de 13 anos, reflete essa disputa pelo poder de crítica na tênue linha que separa e une o espaço escolar e o midiático. A atenção nacional foi rapidamente atraída pelos *posts* simples dessa estudante que pretendia criticar, por meio da página “Diário de Classe” na rede social digital Facebook (Figura 1), problemas de infraestrutura – com fotos de fiação exposta, falta de pintura na quadra esportiva e vandalismo no banheiro (Figura 2) – e da prática docente – com vídeo de uma aula de matemática em que o professor não consegue conter a disciplina da turma – na Escola Básica Maria Tomázia Coelho, em Florianópolis/SC.

Figura 1: Página do “Diário de Classe” no Facebook.



Fonte: <http://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>

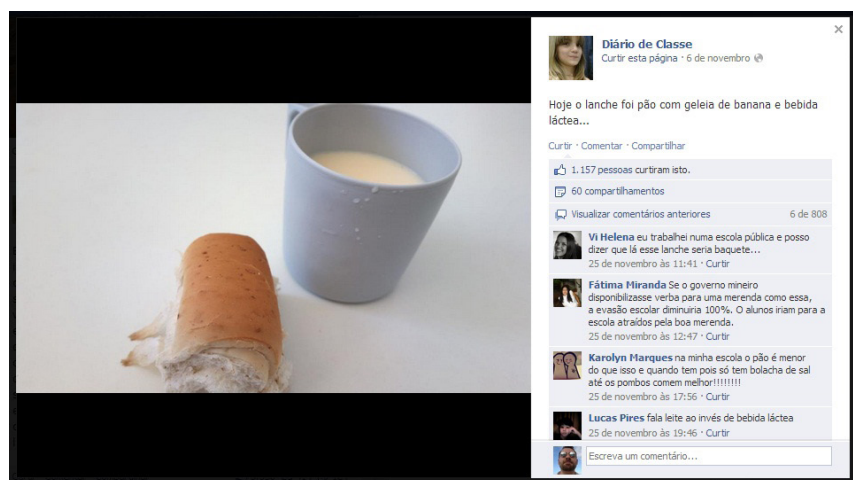
Figura 2: Foto publicada em 11/07/2012.



Fonte: <http://on.fb.me/Ua7mMs>

A página foi inspirada na iniciativa de uma aluna inglesa que registrava a merenda escolar para expor a insuficiente quantidade e qualidade dos alimentos (Targino; Smosinski, 2012). A crítica do cardápio escolar inglês e catarinense subverte uma prática frequente entre jovens que fotografam com seus celulares e compartilham nas redes sociais pratos elaborados em restaurantes sofisticados ou em suas próprias casas (Figura 3).

Figura 3: Foto publicada em 06/11/2012.



Fonte: <http://on.fb.me/Tb4v6T>

Além de atrair a atenção da mídia nacional, as críticas da aluna levaram melhorias à sua escola, como o concerto (O Estado de S.Paulo, 2012) de portas e de equipamentos elétricos (Figura 4).

Figura 4: Imagem publicada em 26/11/2012.

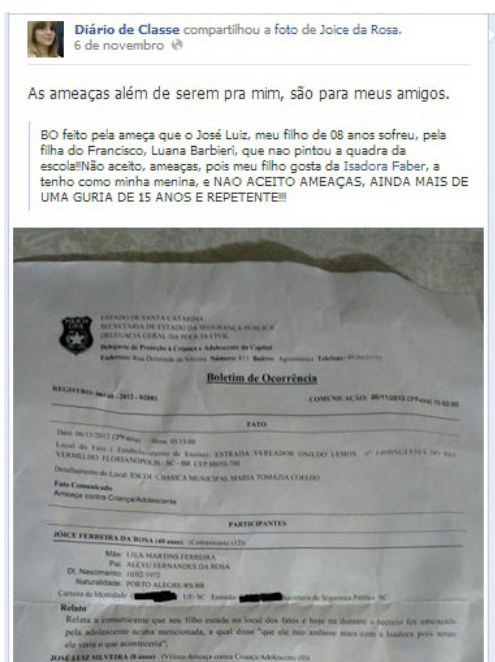


Fonte: <http://on.fb.me/TW4yFU>

Posteriormente, entretanto, a aluna e seus responsáveis apontaram sofrer críticas da direção da escola, que teria solicitado a retirada da página do ar (Targino; Smosinski, 2012), além de hostilidade do corpo docente, ameaças de colegas e ataques físicos (G1, 2012). A direção da instituição negou pressionar a aluna pelo fim das críticas (Cancian, 2012a), mas boletins de ocorrência chegaram a ser formalizados contra Isadora por parte de prestadores de serviço e professores que se sentiram ofendidos pelas críticas na rede social⁵ (Carvalho, 2012). A disputa escalonou quando Isadora, seus pais e colegas recorreram também às delegacias para registrar as ameaças que sofriam (Figura 5).

⁵ Posteriormente, a denúncia foi retirada pela docente que a acusara (Cancian, 2012b).

Figura 5: Imagem publicada em 06/11/2012.



Fonte: <http://on.fb.me/UCTf2N>

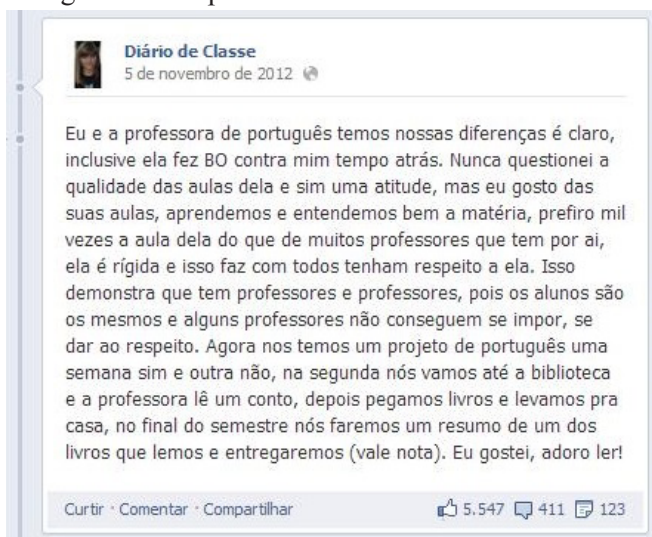
Essa descrição do episódio, ainda que bastante sumária para o espaço disponível no presente estudo, permite apontar algumas hipóteses. Em primeiro lugar, é revelador o fato de que a escola tenha, nas palavras dos responsáveis pela aluna, recomendado a retirada do ar das críticas e, posteriormente, sua diretora tenha negado essa sugestiva censura. Ainda que nos fiando exclusivamente nas palavras dos envolvidos, podemos compreender o desejo da direção da escola em preservar a imagem da instituição mesmo perante críticas pertinentes e que poderiam – como o fizeram – levar a melhorias dessa própria instituição. O fato de essas críticas terem sido realizadas em um meio ainda desconhecido pelos envolvidos, e o contexto de inferioridade da formuladora das denúncias – uma aluna/criança em relação a funcionários/adultos – também contribui para que essa fala tivesse sua legitimidade contestada no âmbito escolar. Entretanto, exatamente por envolver um modelo arquetípico de Davi contra Golias, a história de uma menina inocente que critica a escola encaixa-se em diversos estereótipos recorrentes na mídia que ajudaram a atrair a atenção para a história,

como o “empoderamento” dos jovens propiciado pelas novas tecnologias (particularmente após os eventos da Primavera Árabe e dos movimentos Occupy) e a crítica à estrutura escolar e à imagem dos professores como “despreparados”, “obsoletos” ou sem “respeito” (Falcão, 2012, p.144). Também é revelador o fato de a escola, posteriormente, ter evitado a pecha de censora, negando que tenha feito pressão pela retirada das críticas do ar: para além da discussão se essa censura camuflada tenha ou não acontecido, fica bastante claro que a escola não pode assumir publicamente a imagem de repressora da expressão dos estudantes, mesmo quando essas críticas forem prejudiciais à imagem de sua equipe.

Aqui seria válido retomar a reflexão de Buckingham (2012b, p. 52) sobre o próprio sentido da “crítica”. Essa expressão normalmente distinguiria, nas palavras do autor, “entre ‘nós e eles’ – ou seja, as pessoas qualificadas como críticas são muitas vezes, simplesmente, aquelas que concordam conosco, ao passo que as que discordam de nós são tidas como aquelas que não sabem criticar” (*Id., ibid.*). Nesse sentido, a crítica impertinente deve ser calada para favorecer outra forma de crítica “adequada” – talvez mais domesticada, mais controlada e dócil. O autor também destaca, dentro do gênero particular da “crítica” da mídia, os pressupostos de que o público não saberia lidar com os meios de comunicação e precisariam de “crítica como mera forma de defesa ou inoculação contra influências” (*Id., ibid.*) – ou seja, a proteção contra os efeitos sempre negativos que uma autoridade tomada como legítima precisaria oferecer para garantir a proteção. Como o próprio autor destaca, trata-se de uma visão reducionista e paternalista dessa própria crítica, com pouco espaço para manifestações autônomas ou que partam das experiências expressivas do repertório prévio dos que deveriam aprender a criticar corretamente.

Os comentários da estudante evidenciam a dificuldade em lidar com a irrupção de expressões inesperadas e com linguagens e práticas próprias de novas mídias, nas quais os docentes se encontrariam em desvantagem em relação à experiência de uso dos jovens (ver Figura 6):

Figura 6: Post publicado em 05/11/2012.



Fonte: <http://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>

Percebe-se, no trecho, a menção aos conflitos com docentes que inclusive acarretaram em processos policiais contra a jovem autora por calúnia e difamação contra os docentes. Esses conflitos se encaixam dentro da “concorrência discursiva” de que trata Citelli (2004, p.212), visto que o docente encontra-se acuado ante as críticas, hostilizado por ser acusado de incorrer em práticas consideradas como incorretas. Mas, mais do que isso, revela-se a “perplexidade” (Id., *ibid.*) que não só os docentes enfrentam ao lidar com críticas em uma mídia que não dominam, cuja resposta baseia-se em práticas mais tradicionais, como as ofensas, ameaças ou até mesmo os processos policiais. Não se pretende aqui, de forma alguma, retirar a legitimidade dos que se sentem ofendidos e buscam a reparação na justiça para cessar o prejuízo que sentem sofrer. Entretanto, é necessário questionar se essa deve ser uma prática considerada como adequada ao ambiente escolar e na relação entre alunos e seus professores. Nesse caso em particular, compreende-se a frustração dos docentes que precisam lidar com a mesma falta de estrutura e, possivelmente, com o despreparo em resolver administrativamente ou didaticamente essas questões dentro do próprio espaço escolar.

Ainda assim, o desafio das críticas formuladas pela jovem aluna poderia ter sido uma grande oportunidade para discutir os efeitos da mídia, a incorporação das linguagens das redes sociais, o potencial crítico propiciado pelas denúncias e demandas de cidadãos comuns por esses novos meios. Ao abandonar a esfera do discurso educacional que deveria dominar, a escola e sua comunidade (não só os docentes e funcionários, visto que outros pais e a própria aluna também acabaram por se refugiar nos Boletins de Ocorrência) preferem escorar-se no discurso jurídico para se proteger contra práticas que muitos envolvidos ainda não se consideram aptos a responder pelo diálogo. Assim, a crítica tomada ou formulada como ofensa retira os participantes da esfera didática e protegida do debate escolar, levando aos ataques sem limites na mídia e à batida em retirada à retaguarda jurídica que se traduz em múltiplas acusações de ofensas.

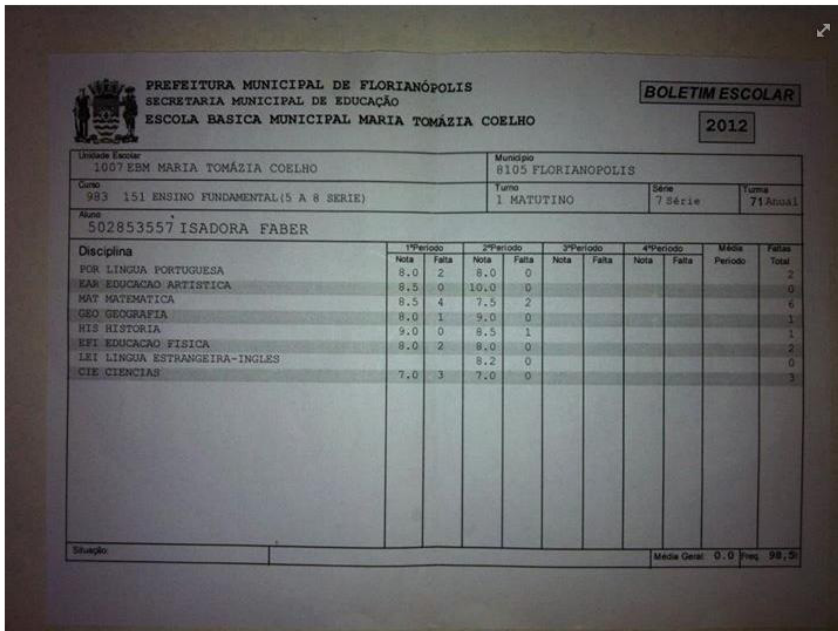
É importante lembrar que a escola partilha, seguindo a análise de Foucault (1987), de raízes históricas comuns com a prisão, assim como o hospital e o exército. Todas essas instituições, formalizadas na aurora do estado moderno, adotam a visibilidade e a disciplina dos corpos, que precisam se adequar ao controle dos comportamentos para corrigir os desvios de conduta e (re)integrar-se harmoniosamente na coletividade. Não surpreende a aproximação atual entre as instâncias análogas da escola e do cárcere (Sibila, 2012, p. 208). A aluna Isadora Faber publicava seus boletins escolares (Figura 7) na mesma página em que divulga boletins de ocorrência em que aparece ora como vítima ora como acusada (Figura 5) com o mesmo intuito: escorar a adequação de suas práticas no poder vigilante, sistematizador e avaliador que atesta a correção das condutas, sejam elas escolares ou judiciais.

Figura 7: Foto publicada em 02/09/2012.

Fotos de Diário de Classe

Retornar ao álbum

Anterior · Próxima



Disciplina	1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		Média Período	Faltas Total
	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta		
POR LINGUA PORTUGUESA	8,0	2	8,0	0						2
RAE EDUCACAO ARTISTICA	8,5	0	10,0	0						0
RAE MATEMATICA	8,5	4	7,5	2						6
GEO GEOGRAFIA	8,0	1	9,0	0						1
HIS HISTORIA	9,0	0	8,5	1						1
EFE EDUCACAO FISICA	8,0	2	8,0	0						2
LEI LINGUA ESTRANGEIRA-INGLES			8,2	0						0
CIE CIENCIAS	7,0	3	7,0	0						3

Diário de Classe
 Meu boletim só está sem nota em inglês, por que no inicio do ano, o professor faleceu, então estávamos sem aulas.

João Emilio, Riller De Carvalho Queiroz, Nicolas Dezero e outras 6,539 pessoas curtiram isso.

266 compartilhamentos

Visualizar comentários anteriores 49 de 1.634

Álbum: Fotos de Diário de Classe no álbum
 Fotos da Linha do tempo

Compartilhado com: Público

Abrir Visualizador de Fotos
 Fazer download

Fonte: <http://on.fb.me/UbsBNU>

Essa vigilância do visível e a necessidade de reconhecer os comportamentos adequados são particularmente evidentes em um comentário da aluna Isadora a uma fotografia tirada por ela de um cartaz colocado na secretaria de sua escola (Figura 8) após seu caso atrair a mídia:

Figura 8: Foto publicada em 27/09/2012.



Diário de Classe
 Curtiu · 27 de setembro

Reclamam que a imprensa estava atrapalhando a escola por minha causa. Realmente agitou a escola mas eles só queriam escutar o que os professores e direção tinham a dizer. Preferiram muitas vezes não falar nada e depois reclamam que eles não escutam os dois lados. Não é verdade, sempre que vem um repórter aqui em casa, eles saem daqui e vão direto na escola tentar escutar eles. Falam que só devem explicações para os alunos e os pais e mais ninguém. Sei de professores e funcionários que não querem câmeras internas por que a escola vai virar BBB. Na escola (particular) da minha irmã tem câmeras até dentro das salas e não tem problema algum. Qual problemas de câmeras em escola pública? Quem não faz nada errado não tem do que ter medo. Em outros tempos podia ser assim mas hoje em dia tem que ter transparência. Como todo mundo sabe, quero ser jornalista e acho esse cartaz na secretaria da escola no mínimo duvidoso.

Fonte: <http://on.fb.me/UVww4l>

É revelador, na imagem anterior, que a aluna Isadora Faber encontre dificuldade em enfrentar a crítica da escola às suas denúncias e ao interesse da mídia em seus textos e nas práticas dessa escola. Não são somente os docentes que enfrentam a “perplexidade” (Citelli, 2004, p.212) com o advento de novos regimes de visibilidade midiática como o propiciado pelas redes sociais digitais: também os produtores midiáticos – jornalistas da grande mídia ou pequenos produtores informais de conteúdo em *blogs* e redes sociais, como a própria Isadora – ainda tateiam nesse novo território, tão fértil de oportunidades de experimentação e inovação quanto repleto de armadilhas e pontos de eclosão de tensão.

Considerações finais: além do muro escolar, quem do auto policial

É compreensivo que uma jovem criança de 13 anos enfrente mais dificuldade em lidar com essa “crítica” (Buckingham, 2012b, p.52) do que o seu aparato escolar. A primeira conclusão que é possível apontar, portanto, envolve a obrigação da escola (principalmente a pública) saber acolher e incentivar a participação cidadã de alunos, pais e da sociedade a que serve, construindo maior transparência para seus próprios processos e maior tolerância para críticas contra sua estrutura – mas também apresentando um ambiente em que sua comunidade possa tolerar críticas contra seus próprios membros.

No caso analisado, a escola encontrou uma grande oportunidade para discutir os impactos da mídia e os potenciais de sua apropriação pelos jovens estudantes. Ainda assim, os mecanismos pedagógicos adotados não foram eficientes e acirraram as disputas, ao invés de construir um espaço de debate. Logicamente, não é possível esperar que todos estejam de acordo sobre todas as críticas, mas a escola deve ser um espaço apropriado para debater ideias sem recorrer às ameaças, à violência e ao conflito jurídico.

A segunda conclusão (também uma proposta) que é possível esboçar nesse caso parte da percepção de que faltam – não só nessa escola, mas no aparato escolar de modo geral – meios para canalizar as críticas e sugestões dos alunos. Esses canais alternativos ou complementares não só abrem espaço para demandas de visibilidade dos problemas apontados: poderiam também fortalecer o papel da escola como lugar próprio para a reflexão, a atuação equilibrada e a expressão criativa. O recurso jurídico é sempre uma possibilidade, mas não deve ser a primeira – até por não ser a mais adequada para resolver essa situação. Como a oportunidade de criticar os sentidos, impactos e potenciais da apropriação midiática pelos jovens foi desperdiçada, a discussão política sobre a crítica cidadã deixou o debate educativo da pedagogia

para adentrar a disputa jurídica e até mesmo a violência.

Como visto na abertura deste trabalho, Citelli (2004, p.241) defende que é necessário incorporar linguagens e temáticas midiáticas em sala de aula para permitir a formação de futuros cidadãos em um mundo em que a democracia exige a circulação de temas de interesse coletivo por meios de comunicação. O autor também aponta que a escola tem como função elaborar o conhecimento a partir do lugar-comum, ensinando “o sujeito a reconhecer-se no processo de transformação, transformando-se” (*Id., ibid.*, p.111). Da mesma forma, Barbero (1996, p.13) pontua a necessidade de aproximar a cultura dos jovens da de seus docentes por meio da mídia, propiciando a “apropriação” crítica e criativa da mídia pelos jovens no espaço escolar. Essa apropriação, obviamente, difere do “programa apropriado para” as crianças (Buckingham, 2012a, p.112) – ou seja, sem exploração da sensualidade, consumo, violência e linguagem inadequada. Muito mais do que isso, sugere-se aqui uma mídia “apropriada” pelos estudantes, e não só para eles. Nesse sentido, não se deve calar críticas consideradas como inapropriadas: como Costa (2008, p.54) bem lembra, a educação pode contribuir com a preservação do acesso do público aos canais de informação e expressão, escolhendo eticamente – e não por imposições externas – o que considera como apropriado.

Entretanto, o incentivo à participação crítica não pode fazer somente parte da retórica escolar; deve estar inserido na prática didática, ainda mais quando a escola é o alvo da crítica. Certamente é necessário que a prática e a crítica da mídia entrem na sala de aula – mas deve-se criar um espaço de tolerância crítica para evitar que elas precisem sair sob escolta policial.

Referências

BARBERO, J. M.. “Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación”. *Nómaditas* n. 5, 1996, p. 10-22.

BUCKINGHAM, D. “As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais”. *MATRIZES* (USP), vol. 5, n. 2, 2012a, p.93-121.

_____. “Precisamos realmente de educação para os meios?” *Comunicação & Educação* (USP), ano XVII, n. 2, 2012b, p.41-60.

CANCIAN, N. “Escola terá reforma após queixa em rede social”. *Folha de S.Paulo*, 29/08/2012a. Disponível em: <http://folha.com/no1144887>

_____. “Denúncia contra aluna que fez diário da escola deve ser arquivada”. *Folha de S. Paulo*, 20/09/2012b. Disponível em: <http://folha.com/no1156469>

CARVALHO, D. “Garota que narra problemas de escola na internet é acusada de calúnia”. *Folha de S.Paulo*, 18/09/2012. Disponível em: <http://folha.com/no1155696>

CITELLI, A. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2004.

_____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. “Comunicação e educação: convergências educacionais”. *Comunicação, Mídia e Consumo* (ESPM) vol. 7, n. 19, 2010, p. 67-85.

COSTA, C. “Censura não é educação”. *Comunicação & Educação* (USP), ano XIII, 2008, n. 2.

FALCÃO, S. “Estigma ou emancipação: da imagem do professor na web à formação para a docência”. In: CITELLI, A. (org.). *Educomunicação: imagem do professor na mídia*. São Paulo: Paulinas, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

G1. “Criadora da site ‘Diário de Classe’ sofre com críticas e violência contra sua família”. *G1*, 11/11/2012. Disponível em: <http://globo.com/rede-globo/fantastico/v/criadora-da-site-diario-de-classe-sofre-com-criticas-e-violencia-contrasua-familia/2236821>

GÓMEZ, G. O. “Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos”. *Comunicação & Educação* (USP), n. 10, 1997, p. 57-68.

_____. “Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI”. In: CITELLI, A. & COSTA, C. (orgs.) *Educomunicação: Construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 159-174.

GRINSPUN, M. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

O ESTADO DE S.PAULO. “Escola é reformada após denúncia”. *O Estado de S. Paulo*, 05/09/2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,escola-e-reformada-apos-denuncia,926039,0.htm>

SIBILA, P. “A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?”. *MATRIZES* (USP), ano 5, n. 2, 2012, p.195-211.

TARGINO, R. & SMOSINSKI, S. “Estudante de 13 anos de SC cria página

no Facebook para relatar problemas da escola”. *UOL*, 27/08/2012. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/27/estudante-de-13-anos-de-sc-cria-pagina-no-facebook-para-relatar-problemas-da-escola.htm>

Recebido em: 05/03/2014

Aceito em: 30/05/2014