

Tiago Ribeiro Santos

A PERDA DA AURÉOLA:
DESLOCAMENTOS DA IMAGEM SOCIAL E SOCIOLÓGICA DE
PROFESSOR NO FACEBOOK

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Dr.^a Ione Ribeiro
Valle

Coorientadora: Profª. Dr.^a Maria das
Dores Daros

Florianópolis
2017

Santos, Tiago Ribeiro

A perda da auréola : deslocamentos da imagem social e sociológica de professor no Facebook / Tiago Ribeiro Santos ; orientador, Ione Ribeiro Valle, coorientador, Maria das Dores Daros, 2017. 156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Representação de professores. 3. Espaços virtuais. I. Valle, Ione Ribeiro. II. Daros, Maria das Dores. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**“A PERDA DA AURÉOLA: DESLOCAMENTOS DA IMAGEM SOCIAL E
SOCIOLOGICA DE PROFESSOR NO FACEBOOK”**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 03/05/2017

Dra. Ione Ribeiro Valle (EED/CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Maria das Dores Daros (EED/CED/UFSC – Co-Orientadora)

Dr. Georges – Louis Baron (Paris V – Examinador)

Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS – Examinadora)

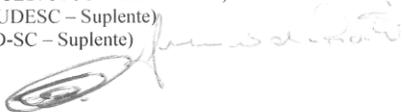
Dra. Rita de Cássia Marchi (FURB – Examinadora)

Dra. Araci Hack Catapan (MEM/CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Lúcia Schneider Hardt (EED/CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva (UDESC – Suplente)

Dra. Júlia Siqueira da Rocha (SED-SC – Suplente)


TIAGO RIBEIRO SANTOS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2017



Prof. Elisa Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos poderiam ser em si mesmos objetos de uma tese. Estes poderiam indicar uma rede de indivíduos e instituições que fizeram parte da aventura de escrever um trabalho científico. Encontros também poderiam ser agradecidos ao reunirem em um só momento pessoas que geralmente estariam separadas em virtude da diferenciação de compromissos da vida cotidiana. Sejam indivíduos, instituições, encontros, cachorros, gatos domésticos etc. fato é que parece difícil negar que todos representam suportes à experiência de um doutorado. Pelos apoios que então ofereceram, não se poderia deixar de agradecer aqui aos meus familiares e amigos, Lígia, Francisco, Cleiton, Júlia, Silvana, Cláudia, Paulo, Rove, Elaine e Fanny, pelo que sabem,

aos colegas do Laboratório de pesquisas sociológicas Pierre Bourdieu (UFSC) e do Centre de Recherche sur les liens sociaux (PARIS V), pelos momentos compartilhados,

ao Fundo de apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) de Santa Catarina e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos auxílios financeiros e condições materiais indispensáveis a realização da tese.

a Vera Lucia Gaspar da Silva, Lucídio Bianchetti, Gicele Maria Cervi, Georges-Louis Baron, pelas contribuições ao texto.

a Fabiany de Cássia Tavares, Lúcia Hardt e Araci Hack Catapan, pela composição da banca examinadora e contribuições ao texto final de tese.

a Rita de Cássia Marchi, pela riqueza dos diálogos sempre mantidos,

a Régine Sirota, pelos seminários e acolhimento na Universidade de Paris V na ocasião do estágio sanduíche.

a Maria das Dores Daros, pelas suas leituras e releituras em diferentes etapas do meu trabalho,

e Ione Ribeiro Valle, pelas incansáveis orientações e generosidade em oferecer, ao mesmo tempo, segurança e liberdade.

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Antonio Machado
Proverbios y cantares*

RESUMO

O texto a seguir defende a tese de que em espaços de sociabilidade virtual como o Facebook podem ser observadas tensões que revelam uma *dessacralização* da imagem de professor. Esta dessacralização é produzida a partir de dois deslocamentos (social e sociológico) que servem de hipóteses principais. O deslocamento social é produzido pela estrutura de comunicação do Facebook, possibilitando interações *localmente dessituadas* entre os professores e seus públicos escolares. Estas interações deixam de contar com marcadores nítidos que definem hierarquias ou relações de proximidade e de distância. O segundo deslocamento é resultado de três etapas do pensamento sociológico. É a partir da obra de Durkheim, Bourdieu e Dubet que se pode compreender, através da elaboração de uma narrativa sociológica, o deslocamento da imagem de professor do sagrado ao profano. Esse duplo deslocamento é que condiciona formas particulares de gestão da imagem de professor no Facebook. Essa gestão é identificada a partir de seis “momentos” que servem como marcadores de realidades coletivamente provadas pelos professores – sendo eles – “compromissos”, “policamentos”, “espertezas”, “despojamentos”, “reivindicações” e “esgotamentos”. Parte-se assim do princípio de que não existem objetivamente professores no Facebook: existem momentos pelos quais eles fazem uso para definirem a si mesmos em um espaço não nitidamente educacional. Os seis momentos permitem observar os meios pelos quais uma imagem sagrada da imagem de professor é tanto mantida quanto vulnerabilizada em virtude do tipo de comunicação do Facebook, onde circulam conteúdos às vezes julgados como socialmente inapropriados. Trata-se enfim de uma crise institucional cujo Facebook se torna expressão, ocupando e preocupando professores sujeitos à apreciação pública. 22 professores atuando principalmente em colégios de Ensino Médio público e privado serviram à análise. Erving Goffman (1922-1983) oferece conceitos em benefício de uma sociologia do cotidiano – em outros termos – uma sociologia não da desmistificação, mas da *elucidação* de experiências coletivas.

Palavras-chaves: sociabilidade virtual, professores, redes sociais, cotidiano.

RÉSUMÉ

On soutient ici la thèse que dans des espaces de sociabilités virtuelles comme Facebook peuvent être observées des tensions qui dévoilent une désacralisation de l'image d'enseignant. Cette désacralisation est produite à partir d'un *double déplacement* (social et sociologique). Le déplacement social est produit par la structure de communication de Facebook, permettant des interactions *localement non situées* entre les enseignants et leurs publics scolaires. Ces interactions ne s'appuient donc pas sur des limites claires qui permettent de définir des hiérarchies ou des rapports de proximité et de distance. Le deuxième déplacement est le résultat de trois étapes de la pensée sociologique. C'est à partir des œuvres de Durkheim, Bourdieu et Dubet que nous avons pu comprendre, à travers l'élaboration d'un récit sociologique, le déplacement de l'image des enseignants du sacré vers le profane. Ce *double déplacement* conditionne ainsi le maintien de l'image des enseignants sur Facebook, identifié à partir de six « moments » : « engagements », « flickages », « ruses », « relâchements », « revendications » et « épuisements », comme marqueurs de réalités collectivement éprouvées. Nous partons donc du principe selon lequel il n'y a objectivement pas d'enseignants sur Facebook, mais plutôt des « moments » par lesquels les enseignants se définissent dans un espace *a priori* non éducatif. Ces six moments permettent ainsi d'observer les moyens par lesquels une image sacrée de l'enseignant est à la fois maintenue et fragilisée par des contenus qui circulent sur Facebook, parfois jugés comme socialement inappropriés. Cette crise institutionnelle dont Facebook devient l'expression, occupe et préoccupe ainsi les enseignants face à leurs publics scolaires. Pour mieux comprendre ces tensions, nous avons interrogé 22 enseignants travaillant principalement dans des collèges d'enseignement secondaire publics et privés. Et nous sommes appuyés sur les concepts d'Erving Goffman (1922-1983), pour une sociologie du quotidien – en d'autres termes – non pas une sociologie de démystification, mais d'élucidation des expériences collectives.

Mots-clés: sociabilité virtuel; enseignants, réseaux sociaux, quotidien.

ABSTRACT

The text below defends the thesis that in spaces of virtual sociability such as Facebook, tensions can be observed that reveal a desacralization of the image of teachers. This desacralization is produced through two shifts (social and sociological) that serve as the main hypotheses of the study. The social shift is produced by Facebook's communication structure, which allows locally desituated interactions between teachers and their school publics. These interactions do not take place with clear definitions of hierarchies or relations of proximity and distance. The second shift is the result of three steps of sociological thinking. Based on the works of Durkheim, Bourdieu and Dubet a sociological narrative is developed to understand the shift of the image of teachers from the sacred to the profane. This dual shift is what conditions particular forms of management of the image of teachers on Facebook. This management is identified through six "moments" that serve as markers of realities that are collectively experienced by teachers – which are "commitments", "policings", "artifices", "deprivations", "demands" and "depletions". I thus begin with the principle that teachers do not objectively exist on Facebook: but there are moments when they make use of it to define themselves in a space that is not clearly educational. The six moments allow observing the means by which a sacred image of teachers is both maintained and made vulnerable due to the type of communication on Facebook, on which circulate contents that are at times judged to be socially inappropriate. I will thus address an institutional crisis manifest by Facebook, which has been occupying the time and raising the concern of teachers who are subject to public appreciation. The analysis looks at twenty-two teachers who work mainly at public and private high schools. It works with concepts offered by Erving Goffman (1922-1983) that support a sociology of daily life – in other terms – a sociology not of demystification, but of elucidation of collective experiences.

Keywords: virtual sociability, teachers, social networks, daily life.

ADVERTÊNCIA

Esta tese se apoia sobre um conjunto heterogêneo de materiais de análise tais como questionários, registros audiovisuais, notícias de jornais, trocas de e-mails e observações discretas. O seu caráter diverso se deve à tentativa de elucidação de ocorrências estimadas como cotidianas e comuns a grupos de indivíduos sem aparentes relações entre si. Para tanto este trabalho se apoiou sobre um documentário realizado pelo *Observatório Jovem*, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), que contribuiu à problematização da relação entre escola e Facebook; e sobre as páginas *online Professora indelicada* e *Professores Floripa* que autorizaram a divulgação de questionários. Professores anônimos ou não que cederam seus testemunhos também foram indispensáveis ao desenvolvimento da análise.

O caráter anedótico ou irônico de alguns relatos seguramente não passará aqui despercebido, tais como professores contendo risos; fazendo apelos a conteúdos de ordem privada; ou em situações de suposto estado ébrio. Estes conteúdos de aparente insignificância, todavia, não devem se sobrepor à significância das formas de sociabilidade que procuram contemplar aqui uma *condição moderna* de professor.

SUMÁRIO

1. O PROBLEMA: DESLOCAMENTOS DA IMAGEM DE PROFESSOR	15
1. 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1. 1. 1. Goffman e a metáfora do teatro	23
1. 1. 2. Representação da representação	26
1. 1. 3. Os momentos e os seus professores	30
1. 2. UM DESLOCAMENTO SOCIAL: O FACEBOOK É UMA FESTA	39
1. 2. 1. O espaço e o lugar	40
1. 2. 2. O ajuntamento de círculos sociais diferenciados	43
1. 2. 3. Sociabilidades mínimas	51
1. 2. 4. Ensaio sobre a discrição técnica	57
1. 3. UM DESLOCAMENTO SOCIOLÓGICO: O PROFESSOR DESAUTORIZADO	62
1. 3. 1. Durkheim e o professor laico	63
1. 3. 2. Bourdieu e o professor aristocrático	67
1. 3. 3. Dubet e o professor comum	70
2. MOMENTOS DE ATENÇÃO	73
2. 1. COMPROMISSOS	74
2. 1. 1. “Nenhum problema em ter aluno no Facebook”	75
2. 1. 2. “Destituir aquela velha ideia hierárquica”	79
2. 1. 3. “Um <i>face</i> exclusivo para adicionar alunos”	80
2. 1. 4. Distância sem inacessibilidade	83
2. 2. POLICIAMENTOS	87
2. 2. 1. “Também quero curtir uns besteiróizinhos de vez em quando”	88
2. 2. 2. “Cuidar com as brincadeiras e comentários”	90
2. 2. 3. “Impor respeito”	92
2. 2. 4. Boa impressão e conservação da imagem	93
2. 3. ESPERTEZAS	96
2. 3. 1. “Digo que vou ver e não dou retorno”	97
2. 3. 2. “Não nego o pedido de amizade, acho que fica chato”	100
2. 3. 3. “Minhas postagens não aparecem para eles”	102
2. 3. 4. Privacidade do professor e privação de um público	103
3. MOMENTOS DE RELAXAMENTO	107
3. 1. DESPOJAMENTOS	108
3. 1. 1. “Não sou a professora e a não-professora... eu sou eu,	

Fernanda”	109
3. 1. 2. “Foto do cachorro” e “um pouco da sua vida fora da sala de aula”	111
3. 1. 3. “Nunca fui solicitada como professora”	113
3. 1. 4. Desagrados da tipificação	116
3. 2. REIVINDICAÇÕES	119
3. 2. 1. “Meus alunos perceberam que havia outra Joana”	120
3. 2. 2. “Aberto a questionamentos dos alunos”	121
3. 2. 3. “Regalias” e “empatia”	124
3. 2. 4. Proximidades sem intimidades.....	126
3. 3. ESGOTAMENTOS	129
3. 3. 1. “Um churrasco em que o professor aparece tomando uma cerveja”	130
3. 3. 2. “Comentaram na escola que eu estava alcoolizada”	132
3. 3. 3. Erotismo e “trabalho literário”	134
3. 3. 4. O mal-estar na publicação	137
CONCLUSÃO OU POR UMA LEGITIMIDADE PROFANA DE PROFESSOR.....	141
Perte d'auréole	146
Projeto de lei n. 955, de 2015.....	147
REFERÊNCIAS	149

PRÓLOGO

Em *Tudo que é solido se desmancha no ar* Marshall Berman (1988) elegera Charles Baudelaire (1820-1860) como um, entre outros, epônimos que serviriam de apoio intelectual frente às incertezas legadas pela modernidade. De modo criativo Berman mostrara a partir das prosas do poeta que a modernidade consistiria numa experiência de assombros e de encantos. Para ele Paris e a invenção de suas *grands boulevards*, a vida burguesa em salões de arte ou em tardes abrigadas sob o *terrace* de um café, expressariam uma verdadeira “destruição criadora” resultada de forças materiais e espirituais que constituíram a Europa do século XIX. Por meio de sua sensibilidade literária, Baudelaire nutriria então o pensamento sociológico de Berman em benefício da análise da modernidade como uma experiência prenhe de sentidos.

De fato o pensamento sociológico pode “construir sistemas de relações inteligíveis capazes de explicar os dados sensíveis” (BOURDIEU, 1992, p. 13) proporcionados pela experiência literária. Berman assim o fizera interpretando a prosa *A perda da auréola*. Em uma prosa de curto estilo, Baudelaire (1996) colocara seu protagonista em uma situação ao menos curiosa. Este seria descoberto por um amigo em um lugar mal-frequentado (*un mauvais lieu* ou um bordel, como sugeria Berman). Com espanto, ele assim iniciaria um diálogo:

– O quê! Você por aqui, meu caro? Você, num lugar suspeito! Você, o bebedor de quintessências! Você, o comedor de ambrosia? Em verdade, tenho de surpreender-me!

O estado de pasmo de seu amigo se soma à explicação do protagonista que procurara sublinhar as razões pelas quais ele havia sido encontrado em um lugar como esse:

– Meu caro, você conhece meu pavor pelos cavalos e pelos carros. Ainda há pouco, enquanto eu atravessava a avenida, com grande pressa, e saltitava na lama por entre este caos movediço em que a morte chega a galope por todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, num movimento brusco, escorregou da minha cabeça para a lama

da calçada. Não tive coragem de juntá-la. Julguei menos desagradável perder minhas insígnias do que deixar que me rompessem os ossos. E depois, pensei, há males que vêm para bem. Posso agora passear incógnito, praticar ações vis e me entregar à devassidão, como os simples mortais. E eis-me aqui, igualzinho a você, como vê!

Resistindo à situação, seu amigo faria uma sugestão em vista de poder, ainda, recuperar a “auréola” cujo protagonista havia deixado cair do outro lado da *boulevard*:

– Você deveria ao menos mandar anunciar esta auréola, ou mandar reavê-la pelo comissário.

Baudelaire arremataria sua prosa, acentuando o fato de que o protagonista produziria uma nova imagem acerca de si mesmo: uma imagem liberta do que antes ele representara através de sua auréola; liberta de signos de distinção e de decências imperativas cujos “poetas ruins” poderiam ainda se servir caso eles assim o quisessem. Baudelaire, enfim, faria da ausência de signos de distinção uma virtude à medida que seu protagonista obteria a condição de ser apenas alguém “como os simples mortais”:

– Ora essa, não! Me sinto bem aqui. Só você me reconheceu. Aliás, a dignidade me entedia. E também, penso com alegria que algum poeta ruim há de juntá-la e vesti-la impudentemente. Fazer alguém feliz, que prazer! E sobretudo um feliz que vai me fazer rir! Pense em X ou em Z, puxa! Que divertido vai ser!

Berman notara aí que um mundo sagrado e outro profano poderiam se encontrar (ou se chocar) ainda que mantivessem suas próprias polaridades. O personagem de Baudelaire, por sua vez, contemplaria esse encontro a partir de uma experiência composta de forças tão coercitivas quanto libertadoras. O caráter profano da peripécia do protagonista, apesar da resistência de seu amigo, reivindicava um direito de existência. Baudelaire conferia ao profano na modernidade a qualidade de uma potência, uma virtualidade, que atuaria em nome do novo e do moderno. Este *virtus* que acompanha a modernidade é que

gostaria de ser apresentado ao longo de todo texto. A modernidade se trata, então, de uma tendência capaz de revelar a perda da inocência simbolizada pela “perda da auréola”.

Berman e sobretudo Baudelaire, porém, privilegiaram seus olhares sobre as modernidades da parte Norte do globo. Esta qualidade intelectual não mereceria certas ponderações uma vez que, nós, nos localizamos ao Sul? Silviano Santiago (2000, p. 16) seria sucinto em dizer que a contribuição da cultura latino-americana à ocidental “vem da destruição sistemática dos conceitos de *unidade* e de *pureza*. Esses dois conceitos perderiam o [...] seu sinal de superioridade cultural à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz”. Essa “destruição sistemática” é que deverá ser observada ao longo das próximas páginas como uma forma particular de fazer sociedade e – em se tratando de um público de entrevistados que atuam como professores – também de estabelecer relações escolares no Brasil. Desse modo se mostrará como essa convergência entre o sagrado e profano implica em situações cujos professores provam frente ao *mauvais lieu* do Facebook; um “entre-lugar” (SANTIAGO, 2000, p. 09) onde seus atores, nem ativos nem passivos, nem normativos nem transgressores, fazem uso de uma forma particular de liberdade.

Estes seriam, pois, sinais de hesitação de uma modernidade problemática onde, segundo José de Souza Martins (2008), “a inviabilidade da vida cotidiana” faria parte da realidade sul-americana e brasileira: “o cotidiano fragmentado, a cotidianidade difícil – o trânsito contínuo entre mundos estanques: da vida cotidiana, do sonho, do jogo, da fantasia, do carnaval, da religião (e das religiões, no confuso sincretismo que mistura crenças e religiões no dia-a-dia de cada um)” (MARTINS, 2008, p. 22). Esta “inviabilidade” compõe, assim, um “hibridismo cultural” que singulariza as sociedades sul-americanas, incorporando o sagrado e o profano, ou, em outros termos, um professor cerimonioso e outro “descolado”, a uma mesma realidade social.

Baudelaire, ainda assim, permite manter em vista um sentido relativamente trágico como parte da liberdade e da aventura que a modernidade inspira. Essa característica de sua sensibilidade não poderia parecer mais visível que em suas Flores do mal (BAUDELAIRE, 2012), ou seja, através de flores que podem ser objeto tanto de espanto quanto de fascínio; que prosperam e que desesperam através de experiências comuns a um grupo significativo de indivíduos.

O Facebook seria uma dentre essas flores, como *um espaço que acolhe indiferenciadamente indivíduos, mas cujas diferenças entre eles podem sempre ser estabelecidas, ou ainda, cuja impressão de proximidade tenderia a demandar o reestabelecimento de certas distâncias*. Estas, afinal, não seriam algumas características do espaço onde se encontrava o protagonista do poeta?

Baudelaire colocara em tensão a qualidade de uma auréola que estaria sujeita à profanação face às experiências do mundo ordinário; face também aos movimentos bruscos do tráfego que poderiam em um só golpe mudar a direção de um caminho. O tráfego (de carros ou de pedestres) ora se trataria de uma experiência implacável, assim como a velocidade faria parte de uma realidade coletiva. O Facebook, como um espaço de intensos tráfegos, será considerado então um pequeno mundo *baudelaireano*. Um mundo que, ao sujeitar os professores à perda de suas auréolas, inscreve eles mesmos na aventura da modernidade.

1. O PROBLEMA: DESLOCAMENTOS DA IMAGEM DE PROFESSOR

des.lo.ca.men.to

1. *Ação ou resultado de deslocar(-se), de mudar de lugar; DESLOCAÇÃO*
2. *Ação ou resultado de transferir pessoas, esp. por razões profissionais; REMOÇÃO; TRANSFERÊNCIA*
3. *[Med.] Saída de um osso de sua articulação natural; DESARTICULAÇÃO; LUXAÇÃO*
4. *[Psi.] Mecanismo de defesa pelo qual o investimento afetivo em algo ou alguém é transferido para outra coisa ou pessoa.*

Dicionário Caldas Aulete

O ponto mais delicado que encontro, ao analisar um fenômeno social relativamente pouco explorado, reside em ter de construir um problema sociológico a partir de um contexto cujo problema social parece inexistente.¹ Uma rede social *online* como o Facebook poderia ser considerada um problema social no contexto educacional brasileiro? Essa pergunta poderia de início contar com uma resposta negativa. O Facebook não se constitui em um problema social, ao contrário do que pode representar para o domínio da psicologia, como um novo tipo de vício referente ao uso excessivo de meios tecnológicos de comunicação (GUEDES et. al., 2016). Para as Ciências da Educação, o Facebook poderia representar um veículo de comunicação que, ao estabelecer uma relação virtual entre professores e alunos, tanto prestaria apoio às relações pedagógicas quanto ofereceria entretenimentos, distrações, conversas, riscos etc. compartilhados entre ambos fora do tempo e do espaço escolar. Porém se o Facebook pode ser considerado um espaço

¹ Formular um problema sociológico na ausência do problema social expressa entretanto uma feliz conquista da ciência que se liberou do imperativo histórico de obedecer às urgências de seu tempo para enfim, sem abrir mão da palavra “problema”, colocar em termos mais precisos aquilo que supostamente valeria à pena ser sabido. Empenhados em construir um problema aos seus olhos legítimo, cientistas se dispõem a responder às perguntas que eles mesmos são capazes de criar e isso permite limitar o próprio alcance de sua resposta baseada em interesses autônomos e específicos.

ontologicamente indefinido, como os indivíduos podem encontrar uma definição para ele ao longo de suas experiências cotidianas?

Com frequência, uma quantidade não negligenciável de pesquisas tende a apreender o Facebook como um espaço de instrumentalização pedagógica. Esse ponto de vista o compreende como um meio potencializador da relação pedagógica. Em outros termos o Facebook seria uma forma de modernização da relação entre professores e alunos. Estes disporiam de um incremento às suas relações não mais necessariamente circunscritas pelo regime do tempo e do espaço escolar. Desse modo o Facebook dificilmente poderia ser considerado um *problema social*, ao passo que atuaria em benefício do trabalho pedagógico, principalmente porque os professores poderiam modelá-lo segundo suas diferentes necessidades educacionais. Essa nova condição interacional é que permite observar uma significativa divulgação de manuais e de recomendações destinadas a professores dispostos a fazer do Facebook um suplemento às suas aulas. Seria o caso da cartilha *Facebook for educators* lançada em 2011 por três pesquisadores norte-americanos, propondo “sete maneiras de usar o Facebook com eficiência para ensinar e aprender” (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2017).

Esforços pedagógicos como esses podem estar correspondendo antes a uma “Facebook phobia” que se alastra pelos Estados Unidos (DECKER, 2014). Essa situação em solo americano teria se tornado tão alarmante que o estado do Missouri, em 2011, estabeleceu a lei *Amy Hestir Student Protection*, proibindo que professores mantivessem relações virtuais com alunos fora do campo de observação pública (PRESTON, 2016; SOLOVE, 2016).² Mais precisamente, Amy Hestir se tratava de uma jovem que foi sexualmente assediada por um ex-professor depois que eles mantiveram contato na internet. Em 2013 o Estado alemão de Baden-Württemberg, por sua vez, adotou a mesma medida de proibição em nome do que ele prefere chamar de proteção à “vida privada” (DW, 2016).³ Em outras palavras, ambos os Estados,

² Depois de aprovada essa lei sofreu ainda uma revisão. Reconhecendo que a comunicação via internet era amplamente utilizada pelos professores nos Estados Unidos a Corte do Estado do Missouri transferiu às escolas o dever de desenvolverem suas próprias políticas de prevenção contra tipos impróprios de comunicação entre professores e alunos.

³ Semelhante projeto foi proposto no Brasil pelo Deputado Federal Décio Lima (BRASIL, 2016), conforme pode ser observado na parte de Anexos.

americano e alemão, procuravam conter relações consideradas inapropriadas entre professores e alunos, constituindo uma medida de segurança contra possíveis abusos que poderiam ser cometidos, sobretudo pelos professores. A liberdade de uns produziria assim a vulnerabilidade de outros. Essa tensão pareceria, então, justificar a intervenção do poder público.⁴

Mas os problemas que interessam aos sociólogos não são necessariamente os mesmos que interessam ao Estado e às pessoas em geral. Peter Berger (1980) lembrava que um problema sociológico fundamental não seria necessariamente o crime ou o divórcio, mas preferencialmente as leis criminais e o casamento. “O problema sociológico”, escrevia ele,

[...] é sempre a compreensão do que acontece em termos de interação social. Por isso, o problema sociológico consiste menos em determinar porque algumas coisas “saem erradas” do ponto de vista das autoridades do que conhecer como todo o sistema funciona, quais são os seus pressupostos e como ele se mantém coeso (BERGER, 1980, p. 47)

Berger se atentava, assim, mais em dizer *como a realidade pode ser aceita* ao mesmo tempo que variaria segundo diferentes formas de fazer sociedade. Os indivíduos, afinal, sempre poderiam construir a realidade a partir de interações, conferindo formas particulares de consistências aos seus mundos. Diante deste princípio, difícil seria dizer categoricamente o que *é* uma relação escolar. De outro modo, poderia se dizer como um professor aceitaria uma relação escolar como *real* em

⁴ A existência de problema social pode fazer passar despercebida a necessidade da formulação de um problema sociológico. Este seria fruto da imersão do problema social em um patrimônio de conhecimento já conquistados pela ciência, imprimindo ao problema a qualidade de algo construído e assim humano e disposto às leis da verificação coletiva. Os problemas sociais, ao contrário dos problemas sociológicos, contam com respostas e soluções semiprontas: elas são geralmente repostas de ordem moral, vinculadas ao imperativo da necessidade e com insistência tendem a dizer o que faltaria ser feito para que o problema fosse resolvido, ou seja, à maneira da imposição de uma lei conforme observado no Estado americano.

uma dada condição interacional. O que tornaria aceitável, por exemplo, que um professor compartilhasse sua página pessoal na internet com seus alunos ao mesmo tempo em que publica fotos de seus amigos, exibe seus *hobbies* ou suas práticas em família?

Embaraçando as fronteiras entre espaços públicos e privados, esta condição interacional se soma a debates piores de sentimentos que variam da tecnofilia à tecnofobia, produzindo uma numerosa literatura (AZAM, 2013; IPPOLITA, 2012; BRETON, 2004, 2012). Dispondo geralmente de certa margem de liberdade, os indivíduos podem conceber e modelar seus usos da internet através de suas próprias necessidades e recursos. Não seria estranho por isso que um repertório complexo de opções fossem colocadas à disposição pelo Facebook para que seus usuários personalizassem suas formas de uso. É assim que seus usuários se tornam, ao menos minimamente, proprietários e responsáveis pela gestão de um espaço. Esta condição para alguns pode ser entendida como um verdadeiro risco representado pela clonagem de informações ou pelo *cyberbullying*. Outros podem considerar o Facebook uma verdadeira oportunidade à medida que pode servir à promoção profissional ou à manutenção de laços com entes distantes e queridos.

Desse modo o Facebook pode ser analisado como um espaço que produz opiniões divergentes entre seus próprios usuários. Oferece-se assim à análise uma estrutura de interação em que diferentes realidades podem ser construídas. O que permite que tanto indivíduos simpatizantes quanto temerosos acerca do uso do Facebook disponham de argumentos igualmente razoáveis? Uma questão como essa diz respeito a indivíduos, ao mesmo tempo, maravilhados e preocupados com a popularização da comunicação tecnológica. Em meio a essas duas realidades, esta tese se propõe a envolvê-las a uma terceira que se julga cientificamente construída. Por isso será apresentada *uma forma de comunicação virtual* relativamente singular e capaz então de concentrar opiniões divergentes. Entre usuários prós e contras, a utilização do Facebook apresenta *uma realidade invariável capaz de produzir realidades variáveis*. Esta realidade é constituída de forças capazes tanto de atrair quanto de repelir seus usuários entre si através de conteúdos que eles veem ou publicam. Produzindo associações e dissociações através de formas particulares de interação, o Facebook é um ingresso coletivo numa aventura no seio da modernidade.

Esta aventura coletiva envolve, peculiarmente aqui, indivíduos

que exercem o papel de professores. Este papel é que deve ser posto em questão através de dois deslocamentos (social e sociológico) elaborados ao longo do texto em vista de compreender a *dessacralização da imagem de professor*.

O primeiro deslocamento pode ser observado por força da autonomia do espaço de comunicação configurado pelo Facebook, ou seja, por meio de um *ajuntamento de círculos sociais diferenciados*. Esta configuração implica em usuários que se socializam entre si graças a conteúdo pessoais modelados pela sua própria estrutura. O deslocamento resulta assim de uma condição interacional cujo professor deixa de habitar apenas um lugar (a escola) e passa a habitar também um espaço (o Facebook). Este mesmo deslocamento pode ser entendido nos termos do *fim da autoridade* encontrados em Renault (2004). Uma vez que a “cultura democrática é uma cultura da igualdade” (RENAULT, 2004, p. 145) os professores no Facebook tendem a ser descobertos como *iguais* em relação a seus públicos escolares. Estes podem ser percebidos e apreciados como quem *também* vai às festas, como quem *também* assiste telenovelas, como quem *também* tem prazeres e vícios comuns à condição de indivíduo moderno. Deslocar-se socialmente através de um veículo de comunicação como o Facebook significa assim tornar menos precisos limites hierárquicos que se fundam em práticas culturais. Esta tendência à igualdade é também uma tendência à *proximidade*, ou seja, a um tipo de interação que permite acesso a uma imagem de professor antes protegida pelo *locus* escolar.

O segundo deslocamento se deve à força de sucessivos avanços da sociologia da educação acerca do papel de professor. Émile Durkheim (1858-1917), Pierre Bourdieu (1930-2002) e François Dubet (1946-) são eleitos aqui como autores que permitem observar etapas e inflexões do pensamento sociológico que transformaram pouco a pouco a representação de professor. Esta transformação pode ser observada a partir do viés da *desautorização*. Os professores são paulatina e sociologicamente desacreditados como veículos de um poder autoevidente e cuja obra de Durkheim serve como marco. O processo de desautorização pode ser representado também pelo deslocamento do professor que deixa de habitar um lugar relativamente sagrado e assim é descoberto como um indivíduo comum, que prova questões ao mesmo tempo globais e fortuitas. Esta condição é que confere ao professor a qualidade de um agente disposto a aderir ao Facebook

O Facebook, por sua vez, em meio à relação escolar permite

imaginar um professor que pela manhã frequenta duas turmas de quarenta alunos; que à tarde frequenta um partido político; e que à noite encontra seus amigos em uma festa de aniversário. Este professor é alguém *que transita* e por isso pode pertencer a diversos círculos sociais, sendo que o escolar representa apenas um círculo em meio a outros que compõem o seu cotidiano. Este trânsito é que pode ser registrado pelo Facebook ao agrupar todos esses círculos na página pessoal do professor. O mesmo agrupamento tenderia a revelar, assim, um professor tanto simpático aos ideais políticos quanto compromissado com seus amigos e lazeres. Esta representação sociológica permanece, porém, carecendo de elaboração, ou seja, um professor em uma realidade interacional que concentra em torno de si pessoas pertencentes a um *lugar* e a um *espaço* em um só tempo.

Cristiane Porto e Edmea Santos em *Facebook e educação* (2014) tiveram o mérito de reunir um conjunto de artigos de impressionantes diversidades temáticas e epistemológicas aplicadas ao Facebook. Este espaço se apresenta assim como um entre outros novos terrenos pelos quais as Ciências da Educação se empenham em elaborar questões referentes às sociabilidades virtuais ou – como se preferirá chamar aqui – sociabilidades *localmente dessituadas*. O fato é que esta mesma diversidade pode fazer perder de vista uma conceituação do Facebook, ou seja, uma noção tão mais plausível quanto mais aceita e compartilhada pela comunidade de pesquisadores em Educação. Este trabalho de conceituação não seria capaz de definir as margens de manobras usadas pelos usuários (sujeitos empiricamente analisados) no Facebook? Essa definição é que procurará ser uma contribuição a esse terreno de estudo em termos de *ajuntamento de círculos sociais diferenciados*. Recorrer a essa baliza significa reivindicar que essa condição interacional pode ser encontrada em espaços semelhantes na internet, embora o Facebook (marca, empresa) possa deixar de existir no futuro.

Essa definição é que comporta a observação de professores envolvidos em um contexto interacional de círculos sociais heterogêneos. Em meio a uma circulação dinâmica de conteúdos, os professores podem eventualmente representar valores julgados inapropriados (através de práticas envolvendo bebidas alcoólicas) ou valores exemplares (através de práticas envolvendo conteúdos escolares). Logo, uma imagem “sagrada” de professor pode ser tanto colocada em questão quanto reforçada através de diferentes formas de *se*

apresentar na rede social *online*. É assim que interações sociais são também performáticas à medida que atores se investem de personagens dispostos a impressionar determinado público. Esta característica é que supõe a possibilidade de um professor ser colocado em descrédito quando uma apresentação é considerada inapropriada (e então malsucedida) pelo seu público escolar.⁵

Para a compreensão desse aspecto, Erving Goffman (1922-1983) oferece uma sensibilidade sociológica consagrada aos *momentos* que fazem parte da aventura de ser professor no Facebook. Goffman consagrara suas análises às diferentes situações da vida cotidiana e, com especial acento, aos momentos face a face tanto repentinos quanto solenes. Em sua obra as relações humanas acentuadamente episódicas constituem formas modernas de sociabilidade. O que interessa principalmente aqui é que essa sociabilidade dificilmente poderia se reduzir a uma ordem sistemática. Os indivíduos, mais precisamente, participariam cotidianamente de *ajuntamentos como se fossem momentos* sempre prestes a se desfazerem assim que a penúltima pessoa abandona a interação. Bem antes de pertencerem a uma família, um clube, uma nação, os indivíduos pertencem a ajuntamentos onde seus comportamentos são observados, avaliados, censurados, gratificados etc. (GOFFMAN, 2010). Os momentos no Facebook tendem, nesta perspectiva, a ser efeitos do *ajuntamento* maior que ele mesmo representa.

Giddens (2009, p. 81) e Sennett (1988, p. 54), entretanto, não deixaram de dizer que a obra de Goffman se manteve indiferente em relação às transformações institucionais que incidem sobre os papéis sociais exercidos pelos indivíduos:

[...] suas análises de encontros pressupõem a existência de agentes motivados, em vez de investigar as origens da motivação humana, segundo a queixa de muito de seus críticos. A omissão é séria e constitui uma das principais razões (sendo a outra o desinteresse nos processos a longo prazo de transformação institucional) de a obra de Goffman suscitar como que uma sensação de “vazio”. (GIDDENS, 2009, p. 81)

⁵ O que é próprio ou impróprio permanecerá aqui como uma questão aberta afinal ela se trata mais de um problema moral e filosófico que científico.

Goffman estudou uma ampla gama de situações humanas, desde a de fazendeiros das Ilhas Shetland a doentes mentais, aos problemas de pessoas fisicamente deformadas; investigou sistemas de tráfego nas cidades, anúncios, cassinos e salas de cirurgia. [...] As dificuldades surgem em seu trabalho quando ele procura formular essas observações dentro de um sistema teórico. Cada uma das “cenas” de seu texto é uma situação fixa. Como a cena tomou forma, como aqueles que nela desempenham papéis modificam a cena com seus atos, como cada cena pode aparecer em razão de forças históricas mais amplas em funcionamento na sociedade? Goffman é indiferente a estas questões. A sociedade de cena, estática e sem história, de seus livros deriva de sua crença segundo a qual nas relações sociais as pessoas sempre procuram estabelecer uma situação de equilíbrio: dão e tiram mutuamente, até criarem estabilidade suficiente para saberem o que esperar, equilibrando mutuamente suas ações; as ações equilibradas são os “papéis” de uma determinada situação. (SENNET, 1988, p. 54)

Estas transformações que ambos consideram ausentes na obra de Goffman podem, todavia, ser observadas quando professores decidem ingressar no Facebook. Estes se encontram em condições ideais de dessacralização de suas representações sociais e sociológicas quando transitam entre um lugar e um espaço. O apelo que se faz para tanto aos *momentos* é uma forma de sublinhar diferenças no exercício do papel de professor – entre os próprios professores – que se flexibilizam face à dessacralização. Em meio a essas diferenças os professores podem tanto manter representações relativamente sagradas quanto reivindicar a condição de indivíduos comuns. O sagrado e o profano podem habitar assim um mesmo espaço. E encontrar um lugar para ambos no Facebook é uma questão educacional da parte de todos esses professores.

1. 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Encontrar-se-á a seguir três fases cumpridas em vista da definição do objeto e das categorias de análise. Estas significam um

processo de aproximação que teve de ser percorrido para que fossem eleitos os termos mais precisos e assim mantidos até a conclusão da tese. Enquanto categorias os *momentos* servem também como marcadores de diferentes realidades vividas no Facebook. Eles não se tratam de descobertas derivadas de um movimento progressivo. São, antes, resultados de verdadeiros *encontros* entre um trabalho de repetitivas leituras teóricas e de análise do material empírico recolhido. Por isso não se gostaria de dar a impressão aqui de que esses procedimentos que levaram às definições das categorias de análise fizeram parte de um horizonte pré-programado. Observar-se-á que houve, antes, um trabalho de circunscrição de uma pergunta. Como os professores *poderiam* gestar suas imagens frente a seus alunos num espaço virtual como o Facebook?

1. 1. 1. Goffman e a metáfora do teatro

Phillip Manning (1992) reconheceu que esclarecimentos metodológicos estariam geralmente ausentes na produção acadêmica de Goffman. Este, segundo ele, “raramente discutira acerca de métodos de coleta de dados ao mesmo tempo em que procurava reunir evidências a partir de um eclético conjunto de recursos que incluía jornais, observações ocasionais e romances” (MANNING, 1992). Javier Treviño (2003), assim como Manning (1992), não deixou de reconhecer, porém, que o uso de metáforas faria parte de uma das características da retórica goffmaniana: elas conferiam termos familiares a fenômenos que poderiam ser à primeira vista mais complexos. O emprego da metáfora na obra de Goffman teria assim razões práticas à medida que isso poderia também contribuir à divulgação de seu próprio pensamento, traduzindo em termos mais acessíveis experiências cotidianas. Usar uma metáfora significaria, então, reanimar impressões de estranhamento acerca do objeto analisado.

Goffman talvez em nenhum outro de seus livros como em *The Presentation of self of everyday life* (1959) colocava à prova a metáfora do teatro como um modelo de descrição sociológica acerca de comportamentos humanos em interações face a face. Manning (1992) atribuía às metáforas goffmanianas um poder de ilustração de fenômenos que poderiam ser diariamente observados também pelos leitores de seu livro. Nesse sentido Goffman apresenta ao longo de sua obra uma galeria significativa de extensas citações – sejam elas literárias, jornalísticas ou publicitárias – que servem de prova às

descobertas de elementos básicos da interação que ele procurou definir através de conceitos como fachada, bastidor e plateia. O teatro de Goffman, tanto mais ele pudesse ser explorado, mais descreveria então uma forma coletiva de fazer sociedade. Manning (1992), ainda, lembrara que uma metáfora se apresenta também como uma forma de exagero. Goffman (1974), assim, anos mais tarde, reconheceria que a vida não seria realmente um teatro: a análise de uma peça à luz de seu próprio modelo dramaturgico apresentaria limites à medida que se tratasse de uma peça do teatro do absurdo, na qual um tipo particular de racionalidade imporia obstáculos à análise da *ordem interacional* entre os personagens.

Privilegiando essa ordem, Goffman supunha indivíduos normalizados ou sujeitos à normalização onde “certa burocratização do espírito” (GOFFMAN, 1959, p. 52) constituiria numa forma comum de fazer sociedade. Goffman, por isso, não poderia deixar de imprimir tonalidades mais trágicas à sua obra. Este é caso da epígrafe de seu livro *Stigma* (1963) onde uma jovem que nascera sem nariz – desesperada e sem encontrar as razões de sua anormalidade – se interroga se não seria melhor cometer suicídio. O teatro goffmaniano varia assim da tragédia à comédia da vida humana ao passo que os atores podem se investir de personagens sociais que se alternam: de poderosos vilões a mocinhos indefesos. Smith (2006) reconheceu que o universo taxonômico de Goffman acerca de personagens sociais sobre os quais ele dirigia sua atenção é inerente à vontade de identificação de padrões estáveis de interações. Em meio às relações entre normais e estigmatizados, ou seja, entre contatos mistos, o estigma na obra de Goffman refere-se justamente a uma cogitável perturbação na estabilidade da ordem das interações numa sociedade constituída de indivíduos iguais e normais.

Berger e Luckmann (1967, p. 21) parecem em comum acordo com Goffman ao passo que – aos seus olhos – a vida cotidiana pode ser apreendida como uma “realidade ordenada”. O cotidiano se oferece à experiência individual como um universo objetivado: ele se constitui de uma ordem que foi assim designada antes mesmo que todos nós tivéssemos entrados em cena. Reconhecendo que uma espécie de *show* já estaria em pleno acontecer e ao privilegiar uma análise do cotidiano, Goffman convidava seus leitores a observarem suas próprias experiências, por entender que as mesmas poderiam servir como uma forma de validação de seus conceitos. O cotidiano se supõe, então, uma experiência “compartilhada com os outros” (BERGER, LUCKMMAN,

1967, p. 23) e é juntamente em virtude de seu caráter comum que ele não poderia se tratar de uma experiência negada à observação e à crítica coletiva.

Nesta perspectiva, o cotidiano poderia ser entendido como uma experiência de vocação democrática posto que tenderia a ser vivido pelas mais diferentes camadas da sociedade.⁶ Os atores ganham assim a liberdade de atuar através de personagens que variariam ao longo de processos históricos. Richard Sennett (1988) lembrara ser comum que no teatro do século XVII a plateia caísse em risadas quando um ator ocasionalmente esquecia o texto a ser encenado. O público do teatro, porém, modifica-se com o passar do tempo, uma vez que poderia se perceber agora que um ator, ao esquecer seu texto, contaria sobretudo (não com risadas mas) com o constrangimento de sua plateia. Sennett (1988), através de seu exemplo, apresentara indivíduos que ao longo da modernidade produziram uma habilidade subjetiva para se colocar no lugar do outro. Livre para se pintar de outros personagens o ator poderia assim atuar em diversas freguesias da vida social.

Goffman (1959, p. 248), talvez como nenhum outro sociólogo, traduziu essa característica social em termos dramaturgicos: as pessoas manteriam ao longo de *The Presentation of Self* fortes relações com o universo de aparência em que elas estariam envolvidas. Cotidianamente os indivíduos *deveriam* acreditar em expressões transmitidas pelos outros como verdadeiras a não ser que pudesse ser provado algo contrário. Os indivíduos estariam, portanto, investidos de uma moral: eles deveriam evitar expressar informações sobre si mesmos que se contradigam a não ser também que elas possam ser racionalmente compreendidas. Goffman (1959), embora tivesse aberto mão da ambição de elaborar uma grande teoria, não abriria mão da vontade de criar conceitos que compreendessem um largo domínio comum da experiência humana, ainda que moralmente limitada.

O leitor de Goffman, não tendo acesso às razões pelas quais ele

⁶ Goffman não poderia deixar de se encontrar em situações irônicas em um contexto social marcado à época pelas diferenças de classe. Ledger (1982 *apud* Jacobsen e Kristiansen, 2014) recupera uma anedota dizendo que, frente a um estudioso que lhe dizia que muitos cientistas tenderiam a se tornar marxistas, Goffman lhe respondera: “eu não nego que isso possa ser verdade, mas você saberia me dizer se marxistas escovam os dentes pela manhã?”.

escolhera um trecho de romance ou de notícia de jornal como ilustração de um conceito, deve se reportar então às suas próprias experiências a fim de validar ou de se contrapor às análises que estaria lendo. É assim que Goffman poderia ser considerado um sociólogo do transitório, das circunstâncias, uma vez que suas descobertas não puderam se referir à totalidade das experiências individuais. O transitório não seria mais que um momento e os momentos seriam constituídos pelas partes que constituem parcialmente os indivíduos. Os momentos podem portanto ser considerados situações onde ocorrem interações sempre inéditas porque contam com um *aqui* e um *agora* diferentes do que eram uma hora atrás.

Estes momentos podem ser também relativos à experiência de estar no Facebook. Sem abandonar orientações maiores da metáfora goffmaniana do teatro, importa reter o princípio de que os indivíduos atuam impressionando um público segundo uma definição relativa da situação que entendem estar vivendo. Esse ponto de partida não haveria sido possível se não nos deparássemos com professores testemunhando experiências heterogêneas acerca de sua relação com o Facebook. Esta relação é que poderá ser observada a seguir a partir de indivíduos que participaram da produção de um documentário. Neste sentido se trata de uma amostragem que, embora preliminar, permitiu traçar as linhas gerais de força que inauguraram este trabalho de tese.

1. 1. 2. Representação da representação

O real é feito de realidades. Possivelmente seja difícil encontrar um princípio mais evidente que este ao se analisar testemunhos de indivíduos que mantêm diferentes impressões sobre as relações que mantêm uns com outros. Mas, permanecer sobre a afirmação de que existem diversas realidades não seria satisfatório para construir um verdadeiro entendimento acerca da sociedade. Charles Mills (2000) reconheceu que as ciências sociais poderiam ser confusas, todavia, conviria que essa mesma confusão pudesse ser mais aproveitada que lamentada. Face às variedades de relatos disponibilizados à pesquisa, fácil seria se sentir confuso a ponto de cogitar que seria impossível realizar uma tese envolvendo uma linha de raciocínio que pudesse ser perseguida de início ao fim. Manteve-se, porém, a suspeita de que essa confusão se devia em parte à carência inicial de um método que imprimisse certa orientação ao olhar, certos objetivos que privilegiariam

alguns relatos em detrimento de outros.

Se Goffman de imediato não poderia fornecer um método, por outro lado, ele oferecia uma sensibilidade sociológica que se procurou apreender ao longo do trabalho de elaboração da tese. Todavia, pouco a pouco, deu-se conta de que seria insensato falar de *papel social* no sentido do autor sem se ater às particularidades do terreno de estudo. O Facebook, como um espaço de circulação de conteúdos heterogêneos, permitia supor que um médico, um engenheiro, um professor, todos eles, tenderiam a se encontrar em uma situação de “despojamento” à medida que tendiam a não obedecer diretamente a comportamentos previstos em seus *locus* de trabalho. Goffman (1961, p. 82) informava que o *papel* consistia em uma “resposta típica de um indivíduo em uma posição particular”. Goffman considerara, ainda, que certa diferença poderia ser esperada entre o papel típico (a conduta prescrita) e o papel desempenhado através da performance de um indivíduo (a conduta efetiva), conferindo assim uma margem de dúvida e de indefinição que diria respeito mais ao ator do que ao personagem. O ator é justamente alguém que poderia agir *diferentemente* graças às variações de modos pelos quais “percebe e define sua situação” ao se encontrar em interação com os outros (GOFFMAN, 1961, p. 82).

Goffman conferia assim à vida social certa maleabilidade da qual os atores poderiam tirar proveito. Ao longo da leitura de seus textos, difícil seria não se sentir atraído pelo princípio de que as situações sociais poderiam ser construídas de maneiras tão diversas quanto mais sujeitas às habilidades individuais. Como os professores perceberiam e definiriam suas situações no Facebook? Será que eles abraçariam seus papéis também no Facebook ou se sentiriam mais despojados para apresentar outra face de si mesmos? Somente se conseguiria formular melhor algumas respostas para essas questões ao passo que se realizavam entrevistas exploratórias e, particularmente, ao ser assistido o documentário *Uma escola entre redes* realizado pelo grupo de pesquisa Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense.⁷ Nesse documentário foi possível localizar quatro testemunhos de professores que, guardados os limites do gênero

⁷ Documentário que busca “compreender o cotidiano de utilização das redes sociais por professores e estudantes de Ensino Médio” de um colégio estadual da cidade do Rio de Janeiro. (ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO, 2016).

midiático, portavam impressões sobre o Facebook que permitiam de início compreender melhor o que queria dizer a “definição da situação” que integra o vocabulário goffmaniano.

Sílvia (professora de biologia) considerava o Facebook como uma forma de encontrar seus alunos fora do expediente escolar.⁸ Fernanda (professora de história), por sua vez, tinha o Facebook como uma oportunidade do aprendizado do respeito: ela reivindicava o direito de poder ser ela mesma, sem se dividir entre a “professora e não-professora”. Noeli (professora de sociologia) preferia usar o Facebook para ajudar seus alunos a saber distinguir entre o bom e o mau conteúdo na internet, ainda que ironicamente ela tivesse de privar a si mesma, evitando se desconstrair na internet para não perturbar sua imagem de professora frente a seus alunos. Elizete (professora de geografia), ao se interrogar sobre a exposição de conteúdos pessoais, resolveu criar uma segunda página no Facebook que privilegiasse seu perfil de professora, com o objetivo de acolher exclusivamente seus alunos. Apesar das incertezas, os professores não deixavam de encontrar razoáveis resoluções acerca do que fazer com seus públicos de alunos no Facebook. O fato é que todas essas professoras pareciam estar à procura de um lugar para os seus alunos tanto quanto para si mesmas, num espaço não necessariamente escolar. Sílvia, Fernanda, Noeli e Elizete, eram como personificações de uma série de oportunidades e riscos – margens de liberdade e de vulnerabilidades – produzidos em um espaço fora da sala de aula.

Esse documentário possibilitava, assim, entender o que Goffman quis dizer com o termo *diferença* quando ele se referia à “percepção” e à “definição da situação”. As professoras ao longo do documentário apresentavam impressões que resistiam em ser sempre as mesmas. Quando notadamente opostas entre si, cortes de edição do documentário impediam de aprofundar a observação. Esta era, então, uma espécie de *representação da representação*: um conjunto de imagens razoavelmente ajustadas à situação que os responsáveis oficiais pela gravação e divulgação do documentário estavam eles mesmos dispostos a definir. Lembrando Goffman, seria preciso sublinhar que os indivíduos possuem sempre qualidades performáticas por meio das quais podem dar a ver uma realidade. Esse mesmo pressuposto permitia

⁸ Todos os nomes foram modificados em virtude de preservação do anonimato.

supor que, entre documentaristas e professores documentados, uma mesma cena era não apenas compartilhada, mas, editada pelos responsáveis pela gravação.

Neste sentido, dificilmente deixaria de produzir certos incômodos os ornamentos técnicos que contribuíam à construção de uma imagem heterogênea e fragmentada da realidade do documentário, tais como tomadas audiovisuais de curta duração; testemunhos pênhas de angústias; e uma projeção sem identificação exibida pelos responsáveis para os professores e que ao que tudo indica seria utilizada para estimular uma pequena discussão entre eles. O real aí se revelava basicamente caótico: um verdadeiro mosaico que tenderia a impor obstáculos ao trabalho de compressão de sua própria constituição. Porém essa mesma confusão poderia ser ao mesmo tempo instigante. Assim, o que teria de se fazer seria antes aceitar essa realidade desordenada, tentando incorporar ela mesma a um quadro explicativo ordenado. É assim que, embora uma síntese social dificilmente possa ser elaborada em face de realidades tão díspares, ao menos pode se tentar a elaboração de uma síntese sociológica em que estas realidades pudessem ser satisfatoriamente compreendidas.

Aceitar-se-ia assim a ideia de que o terreno de análise não seria outro senão a vida cotidiana, o que compreenderia um domínio público ou comum a uma franja não negligenciável de indivíduos apesar de todas as suas diferenças. O fato é que várias vezes me senti estar diante de indivíduos equipados de uma aguçada inteligência: eles mesmos se mostravam capazes de encontrar resoluções para seus próprios empecilhos diários sem que parecesse necessário algum esclarecimento ou intervenção científica. Surpreendentemente, pela força das entrevistas exploratórias, tive de admitir que o conhecimento que poderia ser produzido sobre o cotidiano não iria muito além do conhecimento que os próprios indivíduos já teriam produzido a partir de suas experiências. Goffman, acerca do mesmo fato, não pôde se livrar de duras desconfianças sobre seu próprio trabalho, posto que supostamente ele não teria acrescentado mais do que o que os indivíduos já sabiam a respeito do cotidiano (BONICCO, 2007)

É também contra esse tipo de rebaixamento da produção de conhecimento acerca do cotidiano que esta tese toma posição. Para tanto, a fim de justificar uma tese frente aquilo que os indivíduos já sabiam, seria preciso relacionar um conjunto de experiências cotidianas a um ponto comum. Isto me parece a forma mais aceitável de

me situar como um observador privilegiado de várias realidades. Tendo de transitar de um lugar ao outro (da cena principal aos bastidores), senti-me mais persuadido a considerar que não existiam empiricamente professores no Facebook mas, antes, *momentos* que eles provariam de uma maneira mais ou menos semelhante a fim de definirem a si mesmos diante de seus alunos. Lançar-se-ia assim, ainda sem saber claramente, a uma análise não sobre os homens e seus momentos mas sobre “os momentos e seus homens” (GOFFMAN, 1967, p. 3). E se uma ciência avança mais graças às predileções individuais pelos problemas que pelos seus mestres inspiradores de pesquisas, conviria agora apresentar os procedimentos relativos à recolha de materiais empíricos que começaram a estabelecer um problema de estudo.

1. 1. 3. Os momentos e os seus professores

Sílvia, Noéli e Elizete e Fernanda ofereceram inicialmente testemunhos que, embora indicativos, não permitem explorar características estruturais do Facebook. Estas, afinal, estão interagindo sobre um espaço tecnologicamente estruturado e por isso convém identificar certas características elementares que garantam suas margens de liberdade; direitos de ir-e-vir ao mesmo tempo virtual e coletivo. Fernanda e suas colegas, para tanto, poderiam de início realizar *três gestos protocolares* gerais com relação a seus alunos no Facebook. O primeiro seria aceitá-los em suas páginas como *amigos* de modo que eles teriam acesso completo às suas publicações. O segundo seria aceitá-los parcialmente registrando-os como *conhecidos* e permitindo assim um acesso restrito às suas publicações (o que dependeria do domínio individual de certo conhecimento técnico). O terceiro seria justamente o de recusá-los (deletando a solicitação de amizade) ou de mantê-los em uma eterna espera de aceitação, ambos, sem permitir acesso às suas publicações. Supunha-se assim que, a partir de três pequenas ações como essas, poderiam ser identificadas diferentes disposições de professores acerca do acolhimento (ou não) de alunos no Facebook.

Estes três gestos representariam assim flexibilidades do papel de professor. Os mesmos permitiriam prever que seus alunos teriam acesso a um espaço extraescolar de interações com seus professores. Neste sentido seria preciso identificar variáveis que contribuíssem à formação do mesmo espaço. Desse modo em 16 de março de 2015 foi divulgado um questionário em uma página de acesso público no

Facebook chamada de *Professora Indelicada*.⁹ Esta página parecia um espaço razoável à realização de um questionário exploratório ao reunir relativamente professores que se identificam a certas insatisfações de sua profissão. Os professores, apesar das insatisfações, poderiam acolher seus alunos no Facebook? A página, em 24 de fevereiro de 2016, ainda contaria com o texto de apresentação abaixo, colaborando com a definição do tipo de público buscado pelo questionário:

Professores, esta página não vos iluminará ou afagará com postagens fofas, rosas, frases de efeito. Não vamos enaltecer as alegrias da profissão (que são muitas, apesar de... TUDO - e vocês sabem o que cabe nesse tudo). Se eu quisesse iluminar ou afagar, escolheria um nome mais "pedagógico", não concordam? Se acostumem! Ou deixem de seguir a página. Existem várias páginas fofas sobre a docência! Podem "manar" pra elas e destilar toda essa vocação lá.

O questionário na época recebera apenas nas primeiras 24 horas de divulgação mais de 1.300 respostas vindas de todos os estados do Brasil. Estas vinham inclusive de fora do país posto que circulavam livremente na internet. Este número tão rapidamente obtido quanto assombroso me levava a crer estar perdendo o controle sobre meu próprio questionário. Então, um trabalho de filtragem (que pudesse contar com variáveis mais confiáveis) parecia realmente incontornável. Essa verificação é que me forçava a contar apenas com questionários de professores que se declararam estar vinculados a apenas um tipo de ensino (o fundamental, o médio, o técnico ou o superior) e não a vários ao mesmo tempo como era comum. Esses professores representariam uma soma de 901 indivíduos distribuídos entre estabelecimentos

⁹ *Professora indelicada* pode ser considerado um espaço público destinado ao compartilhamento de experiências no quadro da educação. Este espaço tende geralmente a expor precariedades materiais e simbólicas da profissão. A página foi criada em 8 de março de 2012, por uma professora que se declara atuante no Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede pública e privada de ensino, e contava até 22 de fevereiro de 2017 com 295.844 “seguidores”.

públicos (634) e privados (267). Os três gestos protocolares (aceitar, aceitar parcialmente e recusar) seriam então analisados a partir da amostragem de 901 questionários, resultando na tabela a seguir:

ÍNDICES DE ACOLHIMENTO GERAL								
ENSINO	ACEITA	%	PARCIAL	%	RECUSA	%	TOTAL	%
Fundamental	254	45	142	25	162	29	558	100
Médio	106	58	54	30	21	11	181	100
Técnico	18	62	8	27	3	10	29	100
Superior	84	63	40	30	9	7	133	100
TOTAL	462	57	244	28	195	15	901	100

ÍNDICES DE ACOLHIMENTO PELOS PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO								
ENSINO	ACEITA	%	PARCIAL	%	RECUSA	%	TOTAL	%
Fundamental	196	46	105	25	124	29	425	100
Médio	84	58	41	29	19	13	144	100
Técnico	6	50	4	33	2	17	12	100
Superior	43	81	7	13	3	6	53	100
TOTAL	329	59	157	25	148	16	634	100

ÍNDICES DE ACOLHIMENTO PELOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO								
ENSINO	ACEITA	%	PARCIAL	%	RECUSA	%	TOTAL	%
Fundamental	58	43	37	28	38	29	133	100
Médio	22	60	13	35	2	5	37	100
Técnico	12	70	4	24	1	6	17	100
Superior	41	51	33	41	6	8	80	100
TOTAL	133	56	87	32	47	12	267	100

Tabela 1 – Índices de acolhimento de professores de estabelecimentos públicos e privados, segundo os diferentes níveis de ensino.

Fonte: Questionário produzido pelo autor

Uma vez que esses três movimentos eram incontornáveis, os professores estariam sujeitos a ao menos aceitar, aceitar parcialmente ou recusar seus alunos no Facebook a partir do momento em que recebessem uma solicitação de amizade. Primeiro se verificaria então como essas três formas de acolhimento poderiam se distribuir entre

professores segundo diferentes níveis de ensino e tipo de estabelecimento. Desse modo o cruzamento de algumas variáveis permitiu observar uma diferença significativa entre professores de Ensino Superior público que representavam 81% contra 51% do privado que acolhiam *integralmente* seus alunos. Os do ensino privado, por sua vez, representavam 41% contra 13% dos professores do Ensino Superior público que acolhiam seus alunos *parcialmente*. Os dois grupos apenas se mantinham semelhantes através do índice de *recusa* que não ultrapassava 2% de diferença entre eles.

Estes dois grupos de professores eram, então, igualmente acolhedores. Entretanto o Ensino Superior privado concentraria um número maior de professores dispostos a aceitar parcialmente seus alunos. Estes conferem *tecnicamente* um lugar para os seus alunos no Facebook e assim se mostram como mais utilizadores de recursos de proteção de suas imagens.¹⁰ Uma vez que o índice de “recusa” não apresentava diferenças significativas entre os professores de Ensino Superior privado e público, a atenção poderia ser voltada ao cumprimento do protocolo do acolhimento. Este protocolo expressaria um tipo particular de consideração (ou de respeito) prestado pelos professores ao aceitarem seus alunos, ao menos, como *conhecidos*. Os alunos classificados como *conhecidos* seriam, afinal, privados da impressão de um professor que estaria virtualmente se esquivando do interesse pela amizade. Essa seria também justamente a forma pela qual não se apresentariam necessariamente como amigos, mas, como *parecendo o ser* graças ao efeito discreto e performático dessa forma de acolhimento.

Na tabela 1 se observa também que as menores diferenças em matéria de acolhimento compreendem os ensinos médios e técnicos. Estes corresponderiam respectivamente ao ensino privado 5% e 6% contra 13% e 17% do ensino público. O nível do ensino, ao prever uma determinada faixa etária de alunos, indicaria assim outra regularidade em matéria de acolhimento. Esse acolhimento poderia ser indicado como um fenômeno crescente à medida que se avança do tipo de Ensino Fundamental para o Superior. Neste sentido, quanto mais os alunos se

¹⁰ Estes professores muito possivelmente estariam em condições mais vulneráveis de perda de empregos (à medida que fotos comprometedoras pudessem vir a aparecer em suas páginas) que aqueles cuja estabilidade estava assegurada pelos concursos públicos.

encontrassem em uma zona de maturidade, mais estes tenderiam a ser aceitos pelos seus professores. Estes prestariam certa consideração ao acolher seus alunos integralmente ou parcialmente em suas páginas do Facebook. O Ensino Fundamental, por sua vez, concentrando a menor média de idade entre alunos, pode então ser observado na tabela 1 sem diferenças significativas entre os dois tipos de ensino, computando 29% de recusa para ambos.

Embora essas variáveis indicassem disposições acerca do acolhimento, seria possível supor que, num mesmo grupo de professores (assim como no documentário), poderiam ser encontradas diferentes formas de definição de uso do Facebook. Neste sentido, as variáveis referentes ao tipo de ensino e de estabelecimento apresentariam seus limites. Então, com o objetivo de recolher mais detalhes acerca da experiência de professores no Facebook, em 20 de fevereiro de 2016, foi aplicado um segundo questionário. Este se dirigiria agora ao *Professores Floripa*¹¹, procurando contar não necessariamente com professores insatisfeitos, mas, principalmente pertencentes à região de Florianópolis. Procurava-se assim obter testemunhos que reportassem experiências individuais; que manifestassem implicações do Facebook na relação escolar. O texto do questionário procurava ainda ser balizado por uma situação hipotética cujos professores poderiam projetar seus próprios pontos de vista.

Professor.a... imagine que:

uma professora – muito sua amiga – está iniciando carreira no mesmo estabelecimento de ensino em que você trabalha. Ela acaba de dizer que tem recebido solicitações de amizade de alunas e alunos via Facebook e – indecisa se deve ou não atender às solicitações – ela gostaria muito de saber como você lida com seus alunos em se tratando de Facebook. Conte a ela se você aceita (ou não) seus alunos em sua página aproveitando para dizer – a partir de suas próprias experiências

¹¹ A página *Professores Floripa* se declarada um “grupo destinado exclusivamente à divulgação de vagas e profissionais procurando colocação”. Disponível em <http://www.facebook.com.br/professoresfloripa>. Último acesso em 25 fev. 2017.

– por que você considera essa decisão a mais adequada. Ela conta com a sua ajuda!

Em consequência do formulário aberto à livre escrita, observou-se uma razoável heterogeneidade entre os 139 testemunhos de professores. Estes eram marcados tanto pela animação de uns, que viam no Facebook uma oportunidade, quanto pela animosidade de outros, que diziam não aceitar seus alunos em virtude de problemas já ocorridos. Os testemunhos traziam assim um vasto repertório de impressões variavelmente produzidas pelos professores. O desafio, por sua vez, está em organizar estes relatos, supondo que os professores teriam razões plausíveis tanto para aderir quanto para abandonar o Facebook frente às seus públicos escolares. Convém dizer assim que os professores vivem *momentos* no Facebook pelos quais exercem e ajustam seus papéis face às situações com que se deparam.

“Os momentos” servem como uma ferramenta a fim de isolar categorias de análise que concentrem experiências individuais diversas. Desse modo se coloca em valor tanto a “efemeridade” quanto a “virtualidade” que condiciona a passagem de um *momento* a outro. Esta postura acerca de diferentes realidades, ao menos tempo transitórias e contínuas, é que permite elaborar um repertório de momentos que (sem obedecerem a uma ordenação temporal) podem ser alternados uns pelos outros à medida que os professores avançam em suas experiências no Facebook. Neste sentido um professor abstrato no Facebook tenderia a provar todos os momentos identificados ao longo da análise.

Envolvidas a este repertório de realidades variadas, as professoras do documentário citado, Sílvia, Noeli e Fernanda, puderam encabeçar ao menos três momentos que se somariam a outros três graças aos testemunhos expressos no questionário. Representando ajustamentos do papel de professor no Facebook, os momentos conservam sua própria autonomia, posto que um professor pode ter vivido apenas um entre aqueles seis ao longo de sua experiência na internet. Entretanto um momento pode ser também insustentável e assim pode desaparecer à medida que outro toma seu lugar sempre que o professor permanece no Facebook. Em busca de uma representação da vida cotidiana, ao menos um entre estes seis seriam momentos incontornáveis a todos os professores inscritos na rede social.

Tabela 2 – Lista de professores acompanhados do momento, tipo de estabelecimento e nível de ensino.

Momento	Nome	Estabelecimento	Ensino
Compromissos	Sílvia	Público	Médio
	Douglas	Público	Médio
	Simone	Público	Médio
	Gustavo	Público	Médio
Policiamentos	Noelí	Público	Médio
	Susana	Privado	Médio e Fundamental
	Márcio	Público	Médio
	Rose	Privado	Infantil
Espertezas	Paulo	Público	Médio
	Mariana	Público	Fundamental
	Luana	Médio	Médio
Despojamientos	Fernanda	Público	Médio
	Maria	Público	Superior
	Danúbia	Público	Infantil
	Luísa	Público	Infantil
	Renata	Público	Infantil

Reivindicações	Joana	Público	Fundamental e Médio
	Bernardo	Privada e Público	Ensino médio e Técnico
	Renato	Público	Fundamental e Médio
Esgotamentos	Marcos	Privado	Fundamental
	Regina	Privado	Fundamental e Médio
	Natália	Público	Fundamental

Fonte: elaborado pelo autor

Este repertório de momentos contou com a internet como o principal espaço de recolha de material empírico. Sobre este espaço Kaufmann (2013, p. 94) lembrara que o problema não seria “o acesso de dados, mas, o inverso, sua profusão e, principalmente, sua fraca contextualização”. Em meio a este problema procuramos privilegiar testemunhos melhor contextualizados de professores que colocavam à disposição seus e-mails de contato. Este canal de comunicação permitira a recolha de detalhes referentes aos seus testemunhos inicialmente disponibilizados no questionário. Entretanto é também em entrevistas via e-mail que se perdem “os balbucios sugestivos e a espontaneidade impulsiva das entrevistas face a face, assim como a poesia das formulações orais”. Neste sentido seria preciso se ater à “concentração da informação” (KAUFMANN, 2013, p. 94) que, em contrapartida, era fornecida por e-mail pelos professores.

Estas informações tão logo deveriam ser incorporadas ao drama comum da gestão da imagem de professor no Facebook. Em um contexto sem evidentes regulamentações políticas acerca de interações *online*, os professores não estariam inclinados a desenvolver formas pessoais de manutenção de suas relações escolares na internet? Esta questão supõe formas de “fazer sociedade” que repousariam aqui sobre os ombros de professores, que provariam situações cotidianas interpretadas pelos seus próprios quadros de definição da realidade. Estas formas de “fazer sociedade” é que podem ser identificadas a partir de momentos. Goffman, por sua vez, lembrava que os momentos poderiam ser tão mais múltiplos

quanto mais complexa pudesse ser uma sociedade. Esta complexidade cujo Facebook veicula é que convém ser apresentada a seguir.

1. 2. UM DESLOCAMENTO SOCIAL: O FACEBOOK É UMA FESTA

De maneira geral e particular. Esta será a forma de definição do Facebook aqui apresentada. De maneira geral representa um veículo de comunicação tecnológico que opera em um estado de *dessituação local*. Esse estado é que permite a comunicação genérica entre indivíduos localmente ausentes (assim como havia permitido o espaço telefônico, contando com uma secretária eletrônica há algumas décadas atrás). De maneira particular constitui um *ajuntamento de círculos sociais diferenciados* enquanto uma forma de sociabilidade que contrasta com o cotidiano. Este ajuntamento pode ser considerado uma razão maior do *deslocamento* sofrido pelos indivíduos quando usuários da rede social. O Facebook se torna uma “festa” ao colocar seus usuários frente a uma audiência múltipla ou de diversos círculos sociais que antes se encontravam segregados (localmente situados) na vida cotidiana.

Essa condição interacional *se situa dessituando* então as posições que os indivíduos ocupam em matéria de lugar. Os professores, conseqüentemente, ao ingressarem no Facebook, também começam a provar este deslocamento. Este mesmo deslocamento é que pode tencionar relações escolares tradicionalmente consideradas hierárquicas ou de autoridade. DaMatta (1997a), por sua vez, se soma à reflexão ao indicar que no Brasil as hierarquias são construídas de maneira performática à medida que não fazem parte de um edifício social autoevidente. Neste sentido as relações hierárquicas no Brasil são verdadeiros dramas porque precisam ser constantemente (re)construídas.¹² E essa (re)construção pode se acentuar sempre que os indivíduos exercem papéis que não se acordam às posições sociais que eles ocupam com relação a certos grupos. Desse modo as hierarquias se encontram em um estado permanente de indefinição. Esse estado não seria diferente no Facebook uma vez a “festa” que ele representa pode promover relações de distância e de proximidade ao mesmo tempo.

¹² Essa condição é faz aparecer eventualmente ritos autoritários como o “carteiraço” do “sabe com quem você está falando?” (DAMATTA, 1997).

1. 2. 1. O espaço e o lugar

As redes sociais já pertencem à vida cotidiana de uma parte não negligenciável de indivíduos. Como espaços de circulação de conteúdos e interações virtuais, elas se popularizaram inclusive entre os brasileiros (YURI, 2015). Os desafios postos à sociologia, dentre eles, o de teorizar a noção de rede social, aumentam de tamanho na mesma velocidade em que ela vulgariza como recurso tecnológico usado de maneira tão elástica quanto indefinida. Goffman (1959), por meio dos seus trabalhos, poderia ser aqui lembrado, uma vez que redes sociais como o Facebook são caracterizadas pela criação de perfis pessoais (ou regiões de fachada em termos teóricos), colocando em cena um complexo aparato expressivo disposto a produzir impressões de outros indivíduos que compõem uma plateia ou audiência.

Goffman poderia também emprestar às redes sociais sua noção de “bastidor” como uma região privada (ASPLING, 2011) na qual ocorreria a preparação de uma performance. Esta permitiria que um indivíduo escolhesse e editasse minuciosamente uma foto antes de fazer sua publicação. Os usuários poderiam, afinal, omitir informações pessoais, como postos de trabalho de baixo prestígio, idade, situações amorosas instáveis e, em contrapartida, privilegiar outras como grau acadêmico, gostos musicais, hábitos esportivos etc., visando expressar valores capazes de produzir impressões mais ou menos previsíveis ou desejadas. Estes estariam definindo assim o seu próprio eu com relação aos outros. Os indivíduos, gestando suas próprias expressões, estariam operando – ainda em termos goffmanianos – a representação do eu na vida cotidiana e igualmente se socializando segundo uma “transação contínua consigo mesmo e com o outro” (DUBET, 2009, p. 103).

Goffman, porém, lembrara desde as primeiras páginas de *The presentation of self in everyday life* que sua perspectiva se aplicaria principalmente à análise de interações ocorridas em estabelecimentos físicos, em lugares constituídos de barreiras de percepções, paredes, muros etc., vistos como elementos fundamentais à definição de uma situação social ou de um contexto de indivíduos observadores e observados (SMITH, 2006). Goffman privilegiava ainda momentos que seriam, em suma, efeitos de interações presenciais e face a face. Os momentos tenderiam a permanecer em transação constante, um vai e vem de expressões e impressões geradas pelos indivíduos (BURNS, 1992). Goffman estabelecia, enfim, um modo de análise compreendendo

a representação do eu em *relação aos momentos* aos quais, casuais ou solenes, fariam parte da experiência da vida cotidiana.

Giddens (1996, p. 15), por sua vez, pode contribuir com uma deixa à análise goffmaniana ao considerar a separação entre o “aqui” e o “agora” como uma entre outras “características distintivas da modernidade”. O “aqui” e o “agora” é que permanecem fortemente unidos na perspectiva de Goffman (1983). Por isso ele pôde privilegiar momentos face a face e se focar sobre o que reconhecia como um campo autônomo de análise chamado de “ordem da interação”. Giddens (1996), com efeito, lembra que o desencaixe entre o “aqui” e o “agora” possibilitaria interações não mais dependentes de indivíduos engajados em situações de copresença. O resultado da mesma separação consistiria, mais nitidamente, numa transformação da condição interacional que não disporia mais de um contexto localmente comum entre os indivíduos engajados em uma mesma situação. Essa condição é que permitira redirecionar a sensibilidade goffmaniana para as interações ocorridas fora de lugares.

Goffman supôs indivíduos cujas habilidades de raciocínio serviriam como reparadoras de uma ordem que poderia ser sempre contingencialmente perturbada. Por isso o fato de manter a cena poderia sempre ser um desafio de maior monta. Os próprios indivíduos poderiam trabalhar em vista de construir um contexto comum – desfeito pela separação anteriormente mencionada – cujo exemplo se expressa no uso do telefone e da pergunta: “será que você pode falar agora?” Goffman e sua atenção aos pequenos protocolos do cotidiano permite, assim, que sejam abordadas novas situações, nas quais os indivíduos se engajam para estabelecer uma ordem. Martuccelli (1999), ao situar tanto a obra de Goffman quanto a de Giddens em uma das matrizes da modernidade chamada de “condição moderna”¹³, sublinha essa instabilidade permanente na forma de uma busca pela solidez em espaços de constante fluidez. Parafraseando a frase de Marx consagrada no livro de Berman, trata-se de espaços em que “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Os meios individuais e modernos de comunicação poderiam ser considerados, portanto, uma dentre essas formas capazes de ordenar interações sociais, mas também de colocá-las em colapso em um só segundo. Esses seriam os casos do vazamento de uma informação

¹³ As outras duas matrizes são chamadas de “diferenciação social” e “racionalização” (MARTUCELLI, 1999)

sigilosa ou de uma foto comprometedora, por exemplo.

Desse modo os dispositivos de comunicação puderam criar condições de uso menos sujeitas às coerções do lugar uma vez que suas qualidades portáteis – como um telefone sem-fio – permitem que uma conversa se desloque do campo de visão e audição coletiva de uma sala-de-estar para a privacidade de um quarto. Graças à portabilidade, os meios pessoais de comunicação livraram os indivíduos do enfrentamento, da observação, de um público que poderia influenciar o que eles estariam dizendo para alguém do outro lado da linha. Ora, essa condição interacional é que possibilita que conversas *online* possam ser mais sigilosa, pessoal e mais facilmente mantidas. Os controles sociais enfim se afrouxam do ponto de vista de um público observador que tende a desaparecer face às interações que passam a ser sustentadas pela visão e pela habilidade manual de digitação, produzindo mensagens em um espaço silencioso e discreto de comunicação.

Lugares, regiões, territórios etc. podem se tornar portanto cada vez menos uma condição indispensável à existência de interações à medida que elas podem ocorrer em espaços diferenciados (GIDDENS, 1996). Dependente apenas de uma conexão via internet e de um dispositivo técnico, o Facebook se torna assim um espaço sem lugar preciso, podendo estar sempre em pleno funcionamento mesmo em reuniões de negócios importantes ou durante as aulas na Universidade, seja para desviar o foco de interação presencial ou a serviço da própria situação presencial (como um auxílio à captura de informações consideradas pertinentes àquela situação). Os lugares passam assim a ser coabitados pelos espaços (e vice-versa), e é essa coabitação que convém sublinhar para que se torne evidente, mais a frente, a dinâmica entre um lugar chamado escola e um espaço chamado Facebook.

O fato de os espaços não dependerem de um lugar preciso tem como efeito previsível um desarranjo do tempo, por exemplo, referente à jornada individual de trabalho, à medida que esse mesmo espaço se torna vulnerável à recepção de demandas anteriormente limitadas pela presença física. Nada parece mais corrente hoje que o fato de regressarmos de um período de férias e, ao abrirmos nossa caixa de e-mails, depararmos-nos com um acúmulo de mensagens que aguardam uma resposta. O que isso quer dizer é que *apesar de ausentes estivemos sempre presentes graças a esse espaço*, por meio de uma rede de e-mails que é indiferente tanto ao tempo quanto à sinuosidade de caminhos e à diversidade de lugares que eventualmente estamos a percorrer na vida

cotidiana.

Graças também ao espaço, os indivíduos passam a poder ser encontrados através de um único endereço, ainda que possam estar sempre se movendo, como seria o caso de um médico que poderia receber através de seu telefone celular um chamado de urgência ao mesmo tempo em que se encontra em sua casa de praia em uma manhã de domingo. O resultado da separação entre o “aqui” e o “agora” não seria portanto outro senão o de produzir *interações tanto localmente dessituadas quanto espacialmente ressituidas*. Desse modo é a ressituação de uma interação em um dado espaço que permite prever uma série de esforços colocados em prática pelos indivíduos em vista de definir o que está se passando entre eles.

O espaço do Facebook é que deve ser então problematizado. Esta problematização procura apresentar uma característica relativamente invariável (e coercitiva) acerca do tipo de comunicação que ele coloca em funcionamento. Goffman será novamente solicitado em vista de atribuímos um lugar à representação do eu em relação a esse tipo de comunicação e à forma de se sociar aos outros. O Facebook é apreendido assim como um modelo de interações que supostamente poderia perdurar em outros espaços virtuais, embora possa vir a desaparecer ou cair em desuso em tempos futuros. Este pode ser chamado de um modelo de comunicação de “um-para-vários” (CASILIS, 2010) e esses “vários” seriam um *ajuntamento de círculos sociais diferenciados* cujas características pretendem ser elucidadas a seguir.

1. 2. 2. O ajuntamento de círculos sociais diferenciados

O item anterior procurou elucidar uma característica geral dos meios pessoais e tecnológicos de comunicação. Esta constitui uma *dessituação* local referente às interações sociais. Este efeito deve ser somado agora a uma característica mais particular representada também pelo Facebook que (mais exatamente) descentraliza os indivíduos com relação aos seus lugares e assim proporciona uma nova condição interacional. Este processo de descentralização se remete ao sentido que Roberto DaMatta (1997a, p. 48) atribui aos carnavais no Brasil: “momentos mais individualizados, sendo vistos como propriedade de todos e como momentos em que a sociedade se descentraliza.” Os carnavais neste sentido são marcados pelo uso generalizado de fantasias

onde todos os indivíduos podem *se apresentar* através de personagens à margem da experiência cotidiana.

O fato é que (diferentemente do Facebook) os carnavais são eventos temporalmente e localmente situados: realizados quarenta dias antes da Páscoa e em meio às ruas e clubes da cidade. O Facebook, por sua vez, carece de uma temporalidade e de uma localidade precisa. Essa característica permite compreender porque o Facebook pode ser visto como um “carnaval” ao produzir “situações de alto desentendimento” ou de “bate-bocas e confusões” que “atingem o limite da desordem porque todos falam ao mesmo tempo”, podendo ser caracterizado como “sinal de uma descentralização máxima” (DAMATTA; 1997a, p. 48). O Facebook se torna assim um “carnaval” permanentemente fora de época, agrupando indivíduos em um espaço onde eles aparecem festejando, lamentando, comendo, estudando etc. Estas afinidades podem ir ainda mais longe quando o Facebook, como se fosse uma “festa”

promove precisamente os deslocamentos destas atividades dos seus, digamos, “espaços normais”. Isso, então, permite a sensação de um tempo louco, notavelmente lento ou, como ocorre com o nosso carnaval, uma temporalidade acelerada, vibrante e invertida. (DAMATTA, 1997b, p. 28)

A “festa” é que permite acelerar o tempo conversando, estabelecendo laços, “namorando” etc., supondo relações entre indivíduos que ocupam posições diferentes ou semelhantes em uma determinada sociedade. Esta “festa” promovida pelo Facebook é que pode ser chamada aqui de *ajuntamento de círculos sociais diferenciados*. O ajuntamento permite, ainda, observar que não apenas os laços fortes são mantidos através do Facebook. Os laços fracos também têm seu devido lugar e assim produzem sociedade graças a essa forma particular de comunicação. Estas sociações entre indivíduos que mantêm laços fracos entre si devem contar porém sempre com uma redução da qualidade do conteúdo que conduz à sociação. Georg Simmel (2006), por sua vez, contribui à compressão do fenômeno da sociação de laços frágeis através da seguinte formulação: indivíduos diferenciados apenas podem encontrar algo em comum entre si à medida que recorrem a conteúdos mais rudimentares, ou seja, conteúdos que possam ser

inteligíveis a um número amplo de pessoas apesar de todas as suas diferenças e indiferenças mútuas. *O ordinário é assim aquilo que pode pertencer a todos, aquilo que em suma carece de maiores qualidades e que nem por isso deixa de fazer sociedade.*¹⁴

Simmel (2006) investia em seu constructo intelectual aceitando que, mesmo onde o *fazer sociedade* parece algo impossível, as sociações são sempre possíveis apesar do caráter frágil e fugaz que elas possam apresentar. Em 2016 o jornal *The New York Times* anunciou mudanças previstas pelos desenvolvedores do Facebook em relação ao tipo de conteúdos que seriam privilegiados pelo seu sistema de algoritmos (ISAAC; EMBER, 2016). Responsáveis pela mudança argumentavam acerca de conteúdos relativos à família e aos amigos que passariam a ser então mais priorizados, ou seja, mais automaticamente exibidos na tela do computador, em detrimento de notícias e publicações retiradas de outros sites. Simmel através de seu constructo intelectual permite antecipar conceitualmente essa decisão de modo que o Facebook estaria, por sua vez, procurando tornar mais eficaz a tendência que sua estrutura mantém latente.

O fato é que essa manutenção (que privilegia conteúdos pessoais) apenas faz sentido à medida que o Facebook tem a característica de *ajuntar em um só espaço círculos sociais diferenciados* pertencentes a um mesmo indivíduo. Esse ajuntamento seria apenas mais ou menos possibilitado nas interações presenciais pela ocasião do casamento, do aniversário e do enterro do mesmo indivíduo que tenderia a estar frente a pessoas que envolveriam seus diferentes círculos de pertencimento. O *aqui* e o *agora* permanecem, ainda assim, um ligado ao outro. O que ocorre porém é que essas ocasiões se constituem como excepcionais ou, em termos de DaMatta (1997a, p. 49), como “acontecimentos extra-ordinários”, onde existem separações nítidas com o mundo cotidiano. Esta separação é que organiza as coerções derivadas de papéis sociais plenos de interdições e permissões que permitem que os indivíduos prevejam um repertório de ações e de comportamentos adequados.

Esses mesmos comportamentos se tornam mais imprevisíveis uma vez que os indivíduos se encontram em uma condição onde seus

¹⁴ Baudelaire e seu personagem incógnito apresentado no prólogo poderiam reaparecer aqui como exemplificação de um instante cujo fazer sociedade se desdobra ao longo de uma situação ordinária.

papeis sociais não se apoiam necessariamente em uma situação (aniversário, enterro, casamento). O que ocorre é que, ao ocupar o espaço do Facebook, o ajuntamento não é acompanhado da *razão de seu próprio ajuntamento*, a que antes tendia a se tornar clara em situações copresenciadas. Essa razão do ajuntamento apenas poderia ser reestabelecida à medida que os usuários se predispõem a dizer o que se passa em suas páginas a partir das publicações que fazem. Esta mesma predisposição, que era mais evidente em espaços como *blogs* (onde seus autores explicitavam os propósitos de sua páginas), não aparecem claramente no Facebook. Os usuários, mais precisamente, *se apresentam* através de conteúdos publicados. Estes conteúdos é que podem ser apreciados pelos seus círculos através de quadros de interpretações que não contam com os dados informacionais do lugar ou da realidade presenciada.

O que se modifica sensivelmente, assim, em um espaço como o Facebook, é a forma pela qual os indivíduos se cercam uns dos outros. O ajuntamento cria um tipo particular de audiência de modo que aqueles indivíduos que estão frente a seus círculos diferenciados poderiam se colocar a seguinte questão: o que posso dizer para esses círculos que aqui estão sem correr o risco de ser mal-interpretado? Esta situação permite colocar em questão um princípio da sociologia de Goffman. Este partia do pressuposto que apenas uma parte de nós mesmos poderia ser apresentada a indivíduos que frequentamos cotidianamente. Goffman (2002) citava William James para ilustrar essa sua concepção de indivíduo:

[...] podemos dizer que ele tem praticamente tantas individualidades sociais diferentes quanto são os grupos distintos de pessoas cuja opinião lhe interessa. Geralmente mostra uma faceta diferente de si mesmo a cada um desses diversos grupos. Mais de um jovem, bastante sério, diante de pais e professores, pragueja e faz bravatas como um pirata entre jovens e “insubordinados” amigos. Não nos mostramos a nossos filhos da mesma forma que aos companheiros de clube, aos clientes como aos nossos empregados, aos nossos próprios chefes e patrões, como aos amigos íntimos.

(JAMES apud GOFFMAN, 2002, p. 52).¹⁵

Estas “individualidades” que James se refere são fabricadas pelos momentos, ou seja, pelos ajuntamentos presencialmente definidos, supondo um círculo específico de pessoas. Os indivíduos são, assim, concebidos como seres constituídos de partes. Estas partes poderiam ser tão numerosas quanto são numerosos os momentos ou os círculos sociais aos quais eles poderiam se envolver. *O fato é que é justamente essa condição interacional que a forma de comunicação possibilitada pelo Facebook contribui para desfazer.* O momento, afinal, perde sua referência de lugar e ao perder essa referência os círculos sociais diferenciados são levados a aceitar como conteúdo da interação principalmente aquilo que é publicado pelo indivíduo observado. Os círculos sociais podem, assim, também ser surpreendidos ao terem acesso a informações sobre um próximo que eles não poderiam imaginar antes. Esta plateia pode, enfim, ver-se frente à *revelação* de um acontecimento que se desdobra em um lugar ao qual ela mesma não poderia ter imediato acesso, como um *bastidor* citado anteriormente. Desse modo a plateia deve se contentar com uma realidade que repousa sobre as superfícies do aparente, uma vez que não consegue acessar uma realidade composta de detalhes que seriam apenas oferecidos pela localidade da interação.

Berger e Luckmann (1967), sobre a mesma esteira, puderam definir uma realidade *par excellence* que se funda em um “aqui” e em um “agora”, cujos dados sensíveis, como gesticulações, tons de fala, trocas de olhares, constituem um complexo contexto material que envolve os indivíduos engajados em uma interação. Esses detalhes contribuem à definição do que se conhece como real. *O real, entretanto, pode ser também o virtual* se se concebe que a sensibilidade de Goffman se presta a esclarecer não precisamente o que os indivíduos *são* mas o que eles *podem ser* de acordo com as margens de manobra possibilitadas

¹⁵ Cf. texto original disponível em Goffman (1959, p. 48): “We may practically say that he has as many different social selves as there are distinct *groups* of persons about whose opinion he cares. He generally shows a different side of himself to each of these different groups. Many a youth demure enough before his parents and teachers, swears and swaggers like a pirate among his “tough” young friends. We do not show ourselves to our children as to our club companions, to our customers as to the laborers we employ, to our own masters and employers as to our intimate friends.”

pelos momentos que eles estão constantemente produzindo. Goffman por isso carrega uma *virtualidade* sempre latente em sua obra. Embora não contemplasse uma combinação entre lugar e espaço, Goffman previa que qualquer ajuntamento estaria sujeito a receber uma definição mínima da parte dos indivíduos a partir de sentidos e informações igual ou desigualmente distribuídas.

Esta característica é que ajuda a compreender porque o termo *definição da situação* tem um papel tão importante em sua obra. Goffman supunha indivíduos estabelecendo, em todos os momentos, marcadores da realidade. Estes marcadores indicariam a eles mesmos como a vida social poderia ser mantida, conservada, continuada. Definir situações no Facebook remete então à disposição coletiva de fazer durar ou não a sociabilidade em um espaço cujos conteúdos publicados podem impressionar – positiva ou negativamente – um tipo novo de audiência. Esta disposição pode se acentuar quando alguém procura definir *o que se passa em seu Facebook* face a círculos de indivíduos heterogêneos. Estes círculos, enfim (que representariam a própria diversidade de situações e lugares que esse mesmo alguém frequentaria ao longo de sua vida cotidiana), é que tendem a ser reunidos pelo ajuntamento. O primado da diferenciação social em contextos modernos permanece ao fundo, uma vez que o Facebook pode concentrar tipos contingentes de indivíduos que se cruzam ao longo de experiências diárias.

O Facebook inclinaria assim os indivíduos a lidarem com as *diferenças* graças ao ajuntamento. Esta poderia ser o principal efeito de sua estrutura de comunicação. Uma parte da literatura sociológica brasileira, entretanto, já pôde esclarecer que as diferenças no Brasil fazem parte de formas peculiares de relações. Buarque de Holanda (1995) poderia encabeçar esta reflexão a partir do conceito de *homem cordial*. Este poderia ser compreendido como um personagem cujas relações intermediadas pelo “coração” comporiam uma forma tão aceitável quanto esperada de fazer sociedade no Brasil.¹⁶ O *homem cordial* seria assim capaz de tornar sempre familiares indivíduos inicialmente estranhos a ele mesmo. Esta forma peculiar de relação com o outro (com a diferença) é que seria capaz de estabelecer hierarquias mais fundadas num caráter emocional que racional. Um exemplo da

¹⁶ Buarque de Holanda prolonga as implicações do mesmo personagem em vista da constituição de uma esfera pública capaz de representar a democracia do país.

forma emotiva da construção de uma hierarquia pode ser exemplificada pela expressão *sabe com quem você está falando?* (DAMATTA, 1986) cujo emissor reestabelece uma ordem de posições sociais e hierárquicas de modo tão autoritário quanto mais fundada em relações pessoais.

Silviano Santiago (2013), por sua vez, definira o “homem cordial” como manifestação de uma autêntica “moral social” brasileira cujos indivíduos lançariam mão em vista de representar suas próprias sociabilidades. Esse caráter representativo da realidade é que permite que se interroge como indivíduos se engajam em transmitir *impressões de cordialidade* à medida que obedecem à imagem de povo acolhedor que tanto alimenta suas consciências quanto repousa sobre suas costas. Uma sensibilidade goffmaniana pode assim ser insinuada ao passo em que a cordialidade se trata também de uma performance, ou seja, de uma representação socialmente conservada através de interações cotidianas.

Essa sensibilidade é que seria capaz de conferir ao ajuntamento de círculos sociais diferenciados certa inautenticidade, ou seja, indivíduos que se investem de “máscaras” a fim de realizar (de maneira às vezes sutilmente performática) imperativos sociais e históricos. Os indivíduos, não se serviriam assim de esforços em vista de harmonizar um ajuntamento de círculos que, uma vez que diferenciados, teriam muitas ocasiões de encontrar pontos de desacordos? Goffman procurou resolver essa questão à medida que se manteve atento à importância dos pequenos protocolos da vida cotidiana (que se expressam através de cumprimentos, ou seja, de um conjunto de deferências cujos indivíduos prestariam uns aos outros). Esses microrrituais seriam provas concretas de princípios morais que orientam as sociabilidades cotidianas, e entre eles a igualdade de consideração de uns com relação aos outros. O seu olhar atento à análise da “ordem da interação” por isso suporia um respeito sagrado dirigido às pessoas. Goffman se mantivera, enfim, como um analista de bases durkheimianas: há uma coerção que age como fato social sendo sempre mais forte que a vontade individual de transformação da mesma.

Goffman atribuía então à personalidade um valor sagrado (intocável) uma vez que está protegida pelas regras de deferência social e historicamente constituídas. Buarque de Holanda, por sua vez, faria uma constatação oposta: a personalidade brasileira é constantemente tocada (e então profana *a priori*) graças ao tipo de sociabilidade historicamente herdada e produzida. Os dois, porém, não estariam em desacordo no sentido de que uma moral social opera em benefício do

tipo de sociedade que eles analisavam. Os indivíduos brasileiros – adicionaria aquele sociólogo conterrâneo – muito dificilmente poderiam agir espontaneamente acerca de protocolos da vida cotidiana. Holanda (1995, p. 150) sublinharia que “o rigorismo do rito se afrouxa e se humaniza” no Brasil e por isso dizer “bom dia” poderia exigir sobre-esforços performáticos, uma vez que não se trataria de um gesto fluentemente aprendido. Goffman, porém, pode fazer valer sua sensibilidade sociológica – somada à de Holanda – se se considerar aqui práticas que *aparentam espontaneidade*. Esse seria o caso de um indivíduo que acolheria alguém (aos seus olhos) antipático em seu ajuntamento, uma vez que estaria prestando uma espécie de decoro mínimo.

Buarque De Holanda e Goffman serviriam assim de apoio à compreensão de uma forma complexa de fazer sociedade. Danilo Martuccelli (2010) – acrescentemos aqui suas considerações – procurou compreender o que quer dizer produzir individualidade enquanto interioridade através da experiência histórica sul-americana. O sociólogo franco-peruano realizara ai um ensaio que poderia ser traduzido através do axioma seguinte e que se relaciona com o que até aqui foi exposto: *os indivíduos sul-americanos, carecendo de interioridade, tornaram a exterioridade a sua parte mais profunda*. Martuccelli (2010) elaborara quatro “perfis” do indivíduo sul-americano. Entre eles o “ator metonímico” seria aquele que se encontra à frente de instituições débeis, de regras que se relaxam, que se relaciona de acordo com a margem de liberdade proporcionada mais pelas suas redes que pelas leis explícitas. Os indivíduos encontrariam então apoio sobretudo em seus círculos sociais, e por meio dos quais eles se definiriam a si mesmos.

DaMatta pode ilustrar a mesma constatação de Martuccelli, porém, focando sobre o valor da aparência em contextos localmente públicos no Brasil:

A roupa e preocupação com a aparência, sobretudo no ato de ir (ou estar) na rua, demonstram que se deseja vestir uma etiqueta social no corpo, como um sinal contra o anonimato. Tudo isso serve como instrumento para permitir – no universo individualizado da rua – o estabelecimento de hierarquias e criar os espaços onde cada um possa perceber e saber “com quem está falando” (DAMATTA, 1997a, p.

120).

Ocupar assim o centro de um ajuntamento, como o centro de uma rua, significa se posicionar em um espaço com relação aos outros. Esta centralização face à descentralização de lugares (ambas operadas pelo Facebook) é que pode ser considerada uma razão maior de tensões provadas pelas relações virtuais. O Facebook tende a desierarquizar as posições sociais – que podem se fundar em aparências – em meio a uma sociedade altamente hierarquizada como a brasileira. Buarque de Holanda e DaMatta possivelmente não estariam em desacordo a respeito do aspecto hierárquico da sociedade brasileira. O que parece convir mais ao interesse de ambos é saber como as hierarquias são construídas (as divisões estabelecidas) quando relações de coração ou ritos autoritários se impõem às diversas sociabilidades.

Neste sentido, não se poderia ser insensível ao valor atribuído à maquiagem e a outros investimentos estéticos, à vulgarização da prática do sorriso e à popularidade do Facebook entre os brasileiros, de modo que tudo isso apenas parece possível em um contexto de sociabilidades onde o aparente é aquilo que mais importa ou *onde a superfície se tornou aquilo que se tem de mais profundo*. Martuccelli (2010), acrescentemos ainda, pôde perceber no contexto sul-americano indivíduos que desconheceriam princípios universais fora de círculos ou da rede a que pertencem. Esta carência de universalidade é que condicionaria suas atenções voltadas menos a valores abstratos e mais a situações, momentos, oportunidades etc., que poderiam inclusive se confundir a oportunismos. Esta característica não inclinaría, ainda mais, os indivíduos a se posicionarem (de modo acelerado ou múltiplo) face ao ajuntamento criado pelo Facebook?

1. 2. 3. Sociabilidades mínimas

O fato de haver *sociações* em um espaço de intensa propagação de conteúdos conduz a uma interrogação: como um indivíduo encontra uma forma de comunicação dirigida a *vários outros* que, por sua vez, contribuem à definição do que se passa no Facebook? Os conteúdos publicados não teriam suas próprias variáveis (de maior ou menor audiência) definidas pelos próprios círculos de um indivíduo? Goffman talvez tomasse essa interrogação de maneira estranha, uma vez que esses “vários” não apresentariam *a priori* nada em comum salvo uma imagem ou uma declaração que eles estariam observando. Goffman poderia se

perguntar tanto acerca do conteúdo da foto (o que ela mostraria) quanto do público a que ela se dirige (quem estaria na plateia). Estas definições prévias é que permitiriam dizer em que situação alguém se encontraria no Facebook. Desse modo se retoma aqui a discussão a respeito do lugar e do espaço, lembrando que é precisamente uma tentativa de combinação de ambos que entra em jogo no trabalho de definição do que se passa no Facebook.

O que esses indivíduos põem em cena a fim de se sociarem a vários outros? Uma breve incursão sobre qualquer página pessoal do Facebook permitiu encontrar dois tipos gerais de conteúdos que animam interações. Estes poderiam ser considerados conteúdos *sociativos impessoais* e *personais*. Os conteúdos impessoais compreendem músicas, vídeos, trechos de livros, citações, tiras de humor, em suma, uma infinidade de publicações que têm como principal característica o fato de não terem sido *produzidas* pelo responsável pela publicação. Estes conteúdos permitem observar um baixo fator de *sociação*, conseguindo atrair apenas uma pequena parcela da plateia daquele que está realizando a publicação. Estes conteúdos, também se pode acrescentar, tendem a ser conteúdos de domínio público, posto que circulam na internet à disposição de quaisquer outros usuários. O caráter impessoal do conteúdo corresponde assim ao fato de que qualquer pessoa poderia fazer uso do mesmo.

Os conteúdos pessoais se contrapõem aos impessoais. Estes concentram alto fator sociativo, atraindo uma série de impressões manifestadas pela plateia de um usuário na forma de “curtidas”, “comentários” e “compartilhamentos”. O caráter personalizado de um conteúdo é que tende a alcançar então maior ressonância (face ao ajuntamento) e é isso que tornam mais plausíveis as mudanças anunciadas pelo Facebook que visam, como já informado, privilegiar conteúdos produzidos pelos próprios usuários.¹⁷ Os conteúdos pessoais compreendem geralmente fotos, *selfies*, declarações sobre *faits divers* e

¹⁷ Essa mudança em matéria de regras de funcionamento, cujas alterações não podem ser feitas pelos usuários, expressam aqui um esforço de regulação da comunicação que o próprio Facebook tem colocado em prática a fim de definir a que ele serve. Supõe-se assim que este seria um espaço inviável e pouco atrativo de comunicação se se fundasse exclusivamente na circulação de conteúdos como vídeos, notícias jornalísticas, divulgação de animais perdidos e indivíduos supostamente sequestrados.

a vida ordinária em geral. Simmel (2006, p. 67), porém, considerara que “bons e maus humores meramente pessoais, excitações e depressões, a luz e a obscuridade da vida profunda” tenderiam a comprometer os *efeitos recíprocos da sociabilidade*.

Este tipo de reciprocidade, composta de ânimos pessoais, tenderia assim a comprometer relações quando vinculadas às interações formais, segundo o que pode ser interpretado de Simmel (2006). A própria informalidade do ajuntamento – o seu caráter então festivo – é que atua em benefício do privilégio de relações pessoais que se multiplicam e se aceleram no Facebook.

Esta condição de multiplicação e aceleração pode ser empiricamente observada através de uma professora de turmas de Educação Infantil em uma escola pública de Florianópolis. Danúbia realizou na sua página pessoal 170 publicações ao longo de três meses de observação. Essas publicações permitem identificar quais conteúdos produzem mais efeitos recíprocos entre ela e sua plateia – *audience* em termos de Goffman – composta de amigos, familiares, pais de alunos e colegas de trabalho. Entre as 170 publicações 10% correspondem ao conteúdo pessoal contra 90% do conteúdo impessoal. Publicando habitualmente notícias acerca da educação, citações, *selfies* e declarações sobre estados de espírito cotidianos, Danúbia somou nas 170 publicações 2008 curtidas, ou seja, 2008 cliques que informaram a ela que sua plateia ao menos teve acesso ao conteúdo por ela publicado.¹⁸ O fato é que entre essas 2008 curtidas uma fatia de 47% (953) se refere às publicações de cunho pessoal embora elas representem apenas 10% do total, como informado anteriormente.

Danúbia apresenta assim uma audiência que se associa numericamente muito mais às suas *selfies* que às notícias relativas à educação que ela publica. Danúbia, publicando torna conteúdos *públicos*. Entretanto existem conteúdos publicados que são mais públicos que outros e que assim se definem graças à própria situação que os usuários são capazes de definir no Facebook. O caráter *público* de um conteúdo pode ser verificado pela livre circulação que os usuários

¹⁸ Essa curtida não se trata tão diretamente assim de uma aprovação da plateia acerca do conteúdo publicado, antes, ela se trata de uma forma de *saber-ser-percebido*. Essa forma particular de *saber* é que confere à curtida um caráter hipotético posto que não se pode ter certeza se ela significa uma forma de percepção positiva ou negativa.

atribuem a ele através de *compartilhamentos*, ou seja, fazendo-o transitar de um ajuntamento de círculos diferenciados para outro sem comprometer sua lealdade com aquele indivíduo que deu origem à publicação. O compartilhamento supõe a importação de uma publicação – uma foto – de um ajuntamento para outro sem que ambos tenham algo em comum senão ao menos um indivíduo que a faz ligação entre ambos.

Entre aquelas 170 publicações Danúbia teve 21 publicações compartilhadas pelos seus amigos. Os compartilhamentos, porém, dividem-se de uma maneira flagrante entre os tipos de conteúdo: 20 compartilhamentos se concentram sobre os conteúdos impessoais contra apenas um compartilhamento referente ao pessoal. Danúbia, acerca do único conteúdo pessoal que foi compartilhado, aparecia em uma foto ao lado de Bianca – sua amiga – que foi a responsável pelo compartilhamento. Bianca formalmente fazia a importação de uma situação do ajuntamento de círculos diferenciados de Danúbia para seu próprio ajuntamento, republicando esse conteúdo em sua página. Os usuários assim muito raramente tendem a compartilhar fotos contendo seus amigos sem que eles estejam diretamente implicados, uma vez que essas fotos se dirigem originalmente a um determinado ajuntamento e não outro. Goffman traduzira através do conceito de *team* – equipe – essa fidelidade com relação àqueles que estão implicados em um mesmo grupo e assim se veem em um mundo mais ou menos estável e de objetivos mutuamente acordados.

Enquanto *transitar de um conteúdo de um ajuntamento a outro*, enfim, o compartilhamento tende a privilegiar conteúdos impessoais à medida que eles contêm interesses que ultrapassam aqueles interesses do ajuntamento de origem. Desse modo eles contêm geralmente informações relativas a eventos, apelos a manifestações públicas, publicidades, anúncios de animaizinhos perdidos, pessoas desaparecidas etc.¹⁹

Simmel (2006) por sua vez escrevera que a sociabilidade enquanto *forma* dependeria sempre de um *conteúdo* de modo que as formas mais lúdicas de socição ocorreriam em condições de igualdade, como se um jogo estivesse acontecendo. Este jogo poderia ser aqui exemplificado a partir de uma conversa que se inicia com alguém dizendo “que frio!” como um dado mutuamente acessível em que

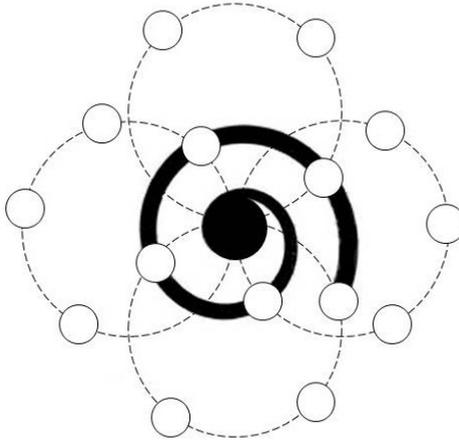
¹⁹ Danúbia teve 20 de suas publicações compartilhadas entre as quais 10 foram compartilhadas mais de uma vez pelos amigos.

mesmo indivíduos cegos ou surdos poderiam também ser sensíveis a ele. O conteúdo impessoal é expressão da mesma igualdade à medida que pode ser encontrado em qualquer rincão da internet e, ao mesmo tempo, pode servir de interesse a ajuntamentos que nada têm em comum a não ser um indivíduo que faz sua ligação.

Simmel não pôde porém perceber, à época, espaço de estruturação semelhante. Neste sentido seria preciso esclarecer o porquê de *sociações* serem ainda possíveis no Facebook a partir de sua própria fórmula. Os conteúdos pessoais, afinal, carecem de objetividade. Estes são menos culturalmente definidos e ao se dirigirem a um público heterogêneo dão margem a interpretações sempre variadas, permitindo múltiplas formas de recepção. Os conteúdos pessoais (subjetivos) e impessoais (objetivos) podem porém se mesclarem um ao outro à medida em que um usuário publica uma música e ao mesmo tempo escreve complementos dizendo em que sentido esse conteúdo seria aos seus olhos pertinente. O fato é que, ao escrever sobre o conteúdo publicado, os usuários estão se pondo a *definir uma situação* face ao público e é exatamente ao elaborarem essa definição que eles se mostram *pessoalmente* engajados em interações.

Sem poder muito facilmente *se sociar* à impessoalidade de um conteúdo, que tende a ser tão diverso quanto tudo que circula na internet, o público pode ainda *se sociar à pessoalidade* de quem publica um conteúdo. O mesmo se deve ao princípio de que a única substância em comum em um ajuntamento de círculos sociais alheios a si mesmos é o indivíduo que (como personalidade) se torna o nó central de todos esses círculos. O quadro abaixo procura exemplificar a estrutura em que um indivíduo é um ponto de cruzamento de diversos círculos que poderiam compreender a família, os colegas de trabalho, os amigos, ou ainda Danúbia e sua vasta plateia. Esse traçado em espiral negro se refere a uma sociação idealmente produzida através da publicação de uma foto ao estilo *selfie*, na qual o rosto de um indivíduo predomina o conteúdo da imagem.

Figura 1 – Indivíduo ao centro de um ajuntamento de círculos diferenciados no Facebook seguido do efeito sociativo da publicação de uma *selfie*.



Fonte: figura elaborada pelo autor

Este indivíduo localizado ao centro se apresenta a “vários outros” representados pelos pontos brancos que têm (em comum) diferentes formas de conhecimentos sobre aquele. O ponto que cruza todos esses círculos pode receber atributos que variam desde o de “professor” ao de “amigo” e “marido” graças à diversidade de círculos que fazem parte de um só ajuntamento. Estes atributos diferenciados contam todavia com atributos também comuns: o nome próprio e o rosto que poderiam ser coletivamente reconhecidos pelos seus círculos sociais. O ajuntamento cria assim condições de interação mediadas por quem (ao centro) é capaz de reunir em si *uma parte* que poderia ser encontrada *em todos*. Este conteúdo sociativo (pessoal) produziria assim uma ligação entre esses quatro grupos sem ligações evidentes.

Este princípio de sociação permite compreender o porquê de uma foto ao estilo *selfie* ser um conteúdo tão compatível à estrutura do ajuntamento. A *selfie*²⁰ é, antes de tudo, um rosto seguido de um nome

²⁰ As *selfies* podem ser consideradas também fotos cujo conteúdo não

possivelmente atribuído pelos observadores da imagem. Ligando um rosto a um nome os observadores se encontram em condições de elaborar uma definição da situação, dizendo: “vejam... é ele... William, meu amigo!”. Desse modo a *selfie* pode realizar um verdadeiro *tour* através de círculos sociais diferenciados, de modo que cada círculo poderia acrescentar sua forma de sociação: “Olhem... William, meu colega de trabalho!” ou “William, meu sobrinho! ou ainda “William, meu professor!” O movimento em espiral é a ressonância que a foto pode alcançar enquanto conteúdo sociativo exemplar que privilegia e consagra a *pessoalidade* de um indivíduo.

Neste sentido o ajuntamento demanda certas decisões acerca do vocabulário sociológico utilizado. A cara noção de *socialização* cede lugar a de *sociação* à medida que esta também permite compreender como os indivíduos *fazem sociedade*. Esta forma de fazer sociedade poderia ser considerada, entretanto, mais efêmera ao procurar privilegiar a assimilação individual de diversas realidades; a acumulação de laços gerados pelas interações episódicas; as situações não previstas pelos protocolos institucionais. A sociação serve assim à identificação de formas contingentes de construção da realidade. A sociação, enfim, permite observar um deslocamento coletivo sempre que as interações tecnologicamente mediadas seguem o modelo do ajuntamento proposto pelo Facebook.

1. 2. 4. Ensaio sobre a discrição técnica

Em virtude da peculiaridade de seus atributos o Facebook permite que seus usuários acordem uma ou várias funções a esse espaço. Estas se adequariam a diversos interesses pelos quais seus usuários criariam sentidos que podem variar do voyeurismo às exposições públicas da intimidade. Entretanto esta flexibilidade não seria possível se esse espaço não oferecesse algo de bastante particular: condições técnicas de discrição. O que a discrição teria, então, a ver com a sociedade e os indivíduos?

Berman (1988) encontrara na interpretação de Dostoiévski

apresenta um contexto imediato. Esta qualidade é que permite que os círculos sociais projetem seus próprios contextos, inserindo estas imagens em um quadro mais largo e abstrato de interpretação da realidade.

sobre o Palácio de Cristal²¹ isso que poderia ser também atribuído ao Facebook: uma crítica acerca de suas paredes de vidro. Estas seriam capazes de denunciar tudo o que os indivíduos poderiam fazer em meio a esse espaço. O mesmo seria homólogo ao “princípio da transparência” que permanece compatível com a história do desenvolvimento da comunicação via internet (BRETON, 2012). Esse princípio seria capaz de atrair a atenção tanto de grupos tecnófobos quanto tecnófilos, supondo uma sociedade de indivíduos cuja nenhuma informação escaparia a um sistema rastreador de ações. Os defensores do mistério, do segredo etc. tenderiam a se opor a esse princípio enquanto aqueles que defendem a objetividade e a revelação das coisas tenderiam a exaltar seu valor.

Breton (2012), ao analisar as intenções que estiveram no bojo da invenção do princípio da transparência, como a luta contra a desordem e a possível repetição da Segunda Guerra Mundial, identificara que elas tenderiam a atuar como uma verdadeira ameaça à autonomia individual. Desse modo, como expressão da autonomia, a discrição poderia constituir uma qualidade individual ameaçada de existir caso o princípio da transparência se generalizasse em um espaço de interações sociais.

Simmel (2006) falara do papel da *discrição* como aquilo que funcionaria em benefício da manutenção do social. Neste sentido, se não permitisse margens de manobras condicionando discrições, o Facebook dificilmente ele poderia durar enquanto um espaço de sociabilidade. O que ocorre é que essa discrição teria sua existência razoavelmente condicionada graças aos artefatos técnicos que intermediam as interações entre os indivíduos. Sem esses recursos, afinal, seria muito mais difícil acolher no Facebook pessoas pelas quais guardamos certa reserva (como o fato de acolher aqueles que não são considerados verdadeiros amigos). Os indivíduos discretos, por sua vez, são indivíduos ao menos minimamente preocupados com aquilo que os outros possam pensar ou sentir acerca de suas expressões. Essas pessoas é que podem agir silenciosamente, despercebidamente, como um homem que desejoso do prazer visual de apreciar corpos femininos na praia se reserva ao direito de dar apenas ligeiros olhares como uma

²¹ O Palácio de Cristal foi uma construção edificada em ferro e vidro fundido na ocasião da Exposição Universal de Londres em 1851 (BERMAN, 1988)

forma de coerção que age sobre as suas vontades.²²

Simmel (2006, p. 66) compreendia também a discrição como o “sentido do tato”. Este marcaria “os limites para os impulsos individuais, para a ênfase no eu e para as ambições espirituais e externas, sendo talvez a ação específica que sustente a legitimidade do outro”. Uma vez que o Facebook condiciona essa mesma legitimidade, o princípio da transparência não pode ser radicalizado ou generalizado ao longo de todo seu espaço. Desse modo a discrição tem mais ou menos *direito à existência* segundo as possibilidades técnicas oferecidas pelos próprios espaços de comunicação.

O quadro a seguir apresenta três espaços de comunicação – o “público”, o “privado” e o “coletivo” que pertencem a um espaço maior que é o Facebook – e as *condições técnicas de existência da discrição* que variam de acordo com essas três estruturas.

²² O uso da discrição é por isso uma habilidade comum a batedores de carteira que, de maneira sensível e especializada, realizam furtos sem recorrer ao uso da violência. Os seus furtos, ao não serem violentos, tendem a ser menos traumáticos e é como *forma de proteção do outro* que a discrição pode ser vista como virtude até mesmo através das práticas mais condenáveis.

Quadro 1 – Espaços do Facebook seguidos de variações acerca das condições técnicas de existência da discrição

+ Condições técnicas de existência da discrição	Páginas de personalidades públicas; endereços físicos		Páginas pessoais de amigos
	Conversas <i>in box</i> entre três pessoas ou mais	Eventos	Páginas empresariais; de iniciativas privadas ou sem fins lucrativos ⁰
	Conversas <i>in box</i> entre duas pessoas	Comunidades de interesses	
	Privado	Coletivo	Público

Fonte: elaborado pelo autor

Usado como ilustração, o homem incógnito de Baudelaire (conforme quadro acima) disporia de mais condições técnicas de existência em um espaço do tipo “público” onde conseguiria, enfim, circular e *perceber sem ser percebido*. Baudelaire nos apresentara um personagem cuja função está em servir de representação à experiência coletiva de sermos também anônimos como outros e onde, conseqüentemente, o princípio da transparência se torna menos evidente e aceite. O anonimato é um tipo de experiência que tende a escapar aos olhos de observadores dispostos a fazer definições objetivas. Lembremos assim que o personagem do poeta apenas poderia ser um anônimo à medida que pudesse se despojar dos signos de distinção para então se permitir entrar em um *mauvais lieu*. Se os observadores tendem a levar vantagem sobre os observados em matéria de observação, seria justamente a *discrição do observado* um trunfo que lhe permite reequilibrar esse jogo de interações.

Lembremos assim que Goffman havia procurado criar um domínio autônomo de análise reivindicado como *ordem da interação*. Essa ordem permaneceria imbricada em uma relação do *eu para com os outros*. Então Goffman provavelmente não seria contrário a uma inflexão em seu quadro de análise à medida que aquilo que considerou como estabelecimentos físicos ou lugares poderiam ser acrescidos da noção de espaço. Os *outros*, afinal, continuariam atuantes no espaço. Os outros não seriam, pois, mais que esses indivíduos capazes de ocupar tanto espaços quanto lugares de modo que ser fiel ao quadro goffmaniano de análise significaria continuar em busca da *ordem da interação* em meio a limites e potencialidades de um espaço. Goffman jamais falou, porém, de um “terceiro agente” para além de indivíduos imbricados em um ajuntamento. Essa é a característica que se soma aos espaços ao serem responsáveis em reduzir ou aumentar as condições técnicas de discrição.

Os indivíduos, sujeitos a estabelecer uma comunicação de “um-para-vários” com seus círculos sociais diferenciados, podem se encontrar em condições de experimentar novas formas de relações consigo mesmos. Nesta estrutura de comunicação, eles tendem então a recolher devolutivas (impressões) referentes aos próprios conteúdos que dirigem ao público. Goffman conferia à noção de *impression management* – gestão da impressão – uma forma de exercício da *autonomia* ao passo em que ela suporia um indivíduo capaz de definir a si mesmo graças ao controle que ele poderia exercer sobre o olhar do outro. O olhar do outro que compõe um círculo social é *virtualmente* um olhar heterogêneo e é por isso que outra inflexão na perspectiva do sociólogo se torna possível. Refere-se assim ao fato de privilegiar uma análise não sobre a *gestão da impressão do outro* mas sobre a *gestão da expressão de si mesmo*. Este tenderia a revelar um trabalho de antecipação de impressões que seriam supostamente produzidas.

1. 3. UM DESLOCAMENTO SOCIOLÓGICO: O PROFESSOR DESAUTORIZADO

O item anterior procurou apresentar uma forma de deslocamento social operado no e pelo Facebook. Esta experiência coletiva ganhará agora contornos mais particulares a fim de expor *uma condição moderna de professor*. O fato é que através de três interpretações sociológicas se pode observar um deslocamento acerca do professor, contribuindo ao estado de imprecisão de seu próprio papel. Émile Durkheim (1858-1917), Pierre Bourdieu (1930-2002) e François Dubet (1946-) poderão ser considerados aqui como provedores de avanços sociológicos que incidem em verdadeiras *inflexões* sobre a condição de professor. Este sofre transformações institucionais em direção a um processo de *desautorização* ou de “perda da auréola” em virtude de sucessivas descobertas sociológicas.

Os professores, afinal, sempre tiveram de convencer certa coletividade de que seus papéis eram ideais; que eram representantes de valores considerados legítimos. Esta condição é que permite atribuir aos professores das obras de Durkheim, Bourdieu e Dubet, qualidades performáticas ou dispostas a representar uma realidade plausível. O professor é assim alguém sujeito a *manter uma cena* ainda que tenha sido “personagem” de três quadros conceituais diferentes. Estes professores, através de suas performances, ainda, puderam se adequar a situações sociais historicamente variáveis. Estas situações contaram, em contrapartida, com formas também variavelmente sociais e históricas de descrédito amparadas pelos limites do aceitável e do inadmissível. Estes limites é que se esfumaçam através de etapas do pensamento sociológico, produzindo uma verdadeira realidade de desamparo institucional. O professor se torna uma figura menos sagrada porque não conta com um papel definido *a priori*. Este terá mais precisamente de encarar múltiplas situações através de papéis que ele mesmo terá de construir para evitar seu próprio descrédito social.

Este deslocamento sociológico procura, enfim, livrar o Facebook da impressão de suposta *causa* de tensões ou de resoluções compartilhadas pelos professores na internet. A intenção é, principalmente, a de apresentar transformações da representação de professor contidas em um patrimônio sociológico. Esta mutação é que contribui à construção de uma realidade institucional que incorpora experiências de professores envolvidos a questões ao mesmo tempo

globais e cotidianas... onde eles possam enfim ser aderentes ao Facebook.

1. 3. 1. Durkheim e o professor laico

Émile Durkheim era um jovem de 25 anos quando, em 1883, discursava sobre o papel dos grandes homens na história (DURKHEIM, 1975, p. 409) aos estudantes laureados do Liceu de Sens, onde debutara como professor. Durkheim ainda não era autor de nenhum dos livros que mais tarde figurariam como obras canônicas da sociologia. Era antes um jovem descendente de uma família de rabinos e recém-egresso da École Normale Supérieure de Paris onde obtivera sua titulação em filosofia um ano antes. O seu pensamento sociológico (mais tarde amadurecido), entretanto, não se despojava de uma herança familiar prenhe de religiosidade (FILLOUX, 1976). Esta marca do seu pensamento é que pode ser observada no discurso que ele preparara em sua mocidade. Durkheim oferecera mais que lições aos formandos que ele considerava “futuros cidadãos” da democracia francesa. Concebera antes um tipo sociológico de professor que ele mesmo encarnava enquanto indivíduo da sociedade de seu tempo.

Durkheim reconhecera em seu discurso, *Le rôle des grands hommes dans l'histoire*, que haviam na Terra “homens muito diferentes”, variando entre tipos grandes e pequenos. Os pequenos teriam funções rudimentares como a “perpetuação da raça e o fornecimento de matérias às novas criações”. Estes gozariam, ainda, de prazeres ordinários animados pela vida simples e despida de ambições. Durkheim se preocupava em elevar – potencialmente – os indivíduos do tipo pequeno, os quais seriam zelados pelos grandes num gesto de compaixão. Os grandes, com efeito, seriam forçados a dispensar os “prazeres da família, as alegrias reservadas às almas simples e as doces ilusões dos ignorantes” em troca da dura tarefa de obrar intelectualmente em nome do amparo aos pequenos. Durkheim lamentava o fardo dos grandes, para os quais o fato de se confrontar à tristeza da verdade supunha uma forma de sacrifício. Os grandes seriam de toda maneira beneficiados pelo prazer de proporcionar conhecimentos aos pequenos, realizando seu papel *na história* com a mesma grandeza que era a eles atribuída.

L'évolution pédagogique en France – curso que ele ministrou na Sorbonne vinte anos mais tarde – contribuiria para esclarecer que

essa grandeza variaria segundo a história. Mestres, instrutores e educadores seriam responsáveis pela conservação e transmissão de conhecimentos parcialmente determinados pela estrutura de uma sociedade em um tempo mais ou menos preciso (FILLOUX, 1993). O professor seria assim tão flexível quanto os conhecimentos considerados necessários a uma época. Era, antes, uma alma em busca de um corpo cuja extensão de sua perambulação poderia ser tão vasta quanto os domínios da sociedade católica em um determinado período da história. Os grandes homens, como estimava Durkheim, poderiam ser monges ou clérigos solicitados a prestar serviços religiosos em diferentes freguesias da Europa. Este nomadismo e “cosmopolitismo” é que conferiam ao professor de Durkheim qualidades historicamente dinâmicas.

Durkheim poderia definir assim, também dinamicamente, a educação em termos de um *fato social*. Este teria algo de invariável face às variações históricas de todas as sociedades. Os seus escrúpulos historiográficos em *L'évolution pédagogique* necessitariam de um fator mediador que ele encontrou na noção de *corporações*. Durkheim lança mão da ideia de corporações acomodando na história grupos profissionais (o que vale também para professores) que logravam uma formação relativamente particular sem perder laços com o seio geral da sociedade (GAUTIER, 1994). Na forma de uma corporação, por exemplo, os professores lograram no século XIII tanto independência da Chancelaria de Nôtre Dame que mantinha monopólio sobre a outorga de títulos de mestre, quanto prerrogativas sobre excomunhões às quais poderiam estar sujeitos. Encontrando na *corporação* uma função social Durkheim mostrara como morais profissionais podiam tanto produzir rupturas de um lado e novas sociações de outro em um mesmo processo de evolução social.

Essas forças morais e históricas podiam pesar sobre todos os indivíduos. Durkheim (1938a, p. 92) consagraria algumas linhas ao caso de Pierre Abelard (1079-1142). Aos seus olhos ele personificava “tudo isso que a Idade Media adorava: o brilhantismo da dialética, a razoabilidade da fé e uma mistura particular de ardor religioso e entusiasmo científico”. Tais notáveis atributos, entretanto, não seriam suficientes para livrar Abelard da pena de ter de deixar a cidade de Laon. Este havia professado na cidade um curso “sem mestre”, uma vez que sua “impaciência natural” e a “confiança em seu gênio” o fizeram abreviar sua formação. Durkheim sublinhava historicamente uma exigência de um corpo de professores cujo ato de ensinar se tornava

pouco a pouco um monopólio coletivamente protegido. O professor estava sujeito às forças de algo que precederia suas vontades; ele era enfim socialmente regulado através de uma força vinda do exterior. Na lei do grupo Durkheim encontrava assim o que poderia ser replicado como uma lei da sociedade, ou seja, um conteúdo acerca do laço social que tanto mais se fortalece à medida que ele mais consegue se impor de maneira geral ao obedecer às necessidades de outros indivíduos.

O fato curioso é que para ele o século XVI era um período de “niilismo pedagógico” (DURKHEIM, 1938b, p. 67) representado pela figura de Erasmo (1466-1536), Rabelais (1494-1553) e Montaigne (1533-1592). Durkheim compreendia que a transmissão de códigos de civilidade – aqueles mesmos que serviriam de material de análise para Norbert Elias (1994) meio século depois – se destinavam ao ensino de tão poucos indivíduos quanto aqueles pertencentes aos círculos mais nobres e privilegiados da sociedade de seu tempo. Erasmo, para Durkheim, ao valorizar o refinamento do espírito e o diletantismo, fechava os olhos às condições de universalidade do mesmo ensinamento. A educação perdia assim seu caráter prático, tornando-se mais vício que virtude. Durkheim não pudera portanto deixar curiosamente de creditar à escolástica (que Erasmo se opunha) algo de “mais realista e social” à medida que ela se vinculava às necessidades de existência de sua própria sociedade.

O que quer que sirva de fator explicativo em seu pensamento não pode ser desvinculado portanto de uma força moral que conviria sempre tirar proveito à fim de formar uma sociedade. Durkheim atribuiria à educação uma força inerente à formação de qualquer sociedade, inclusive das mais primitivas. Este valor atribuído à educação é que pode ser acompanhado através de um eixo de *duração*. *L'évolution pédagogique* marca esse eixo porque permite observar a educação ao longo do tempo e suas variações.

Primeiro curso de Durkheim (2007) pronunciado na Sorbonne em 1902, *L'éducation morale* poderia representar o segundo eixo. Este voltado então à *profundidade* da educação. Durkheim procurara apresentar os fundamentos de uma filosofia social que compreende qualidades universais da educação. O seu desafio de elaboração teórica envolvia, portanto, uma educação que obedecesse a princípios que pudessem ao mesmo tempo ser amplamente compartilhados e historicamente compatível ao regime político republicano de seu tempo. O professor de Durkheim se reveste assim de formas laicas sem

entretanto abandonar conteúdos abstratos e de aspirações ao universal. Estas aspirações são representadas pela triangulação de três elementos que constituem, então, uma moralidade laica: “o espírito de disciplina”, “o pertencimento aos grupos sociais” e “a autonomia da vontade”. Uma vez que estes elementos pudessem ser mantidos ao longo da relação entre professores e alunos, uma educação laica seria então exitosa.

Os pequenos (conforme seu texto de juventude) poderiam comungar com os grandes graças à força moral da qual o professor estaria investido. Este personagem social poderia difundir uma sociedade universalmente sonhada: “enquanto o sacerdote seria intérprete do seu Deus ele seria intérprete das grandes ideias morais de seu tempo”. (DURKHEIM, 1922, p. 73).

Durkheim não abriria mão, portanto, de um professor comprometido com uma função decididamente *social*, ou seja, responsável pela produção de interdependências entre os indivíduos numa sociedade em que as diferenças sociais tenderiam a se tornar mais e mais incontornáveis, seja em matéria de credos religiosos, gostos culturais ou posições políticas. Durkheim fez um verdadeiro apelo à comunhão de homens e mulheres apesar de suas diferenças socialmente produzidas, as quais tenderiam a se acentuar ainda mais em contextos modernos. O caráter missionário do professor durkheimiano está assim justamente em seu papel voltado à integração social. O professor ofereceria conteúdos indispensáveis à manutenção da sociedade de modo que seu ofício poderia variar da doutrinação religiosa em escolas anexas às catedrais ao ensino de conteúdos profanos na Universidade. Durkheim não deixava portanto de confiar à educação algo de essencialmente *universal*. O ato de ensinar seria por excelência uma obrigação moral.

Durkheim colocou em prática o que poderia ser chamado de uma “dialética da paz” (DURKHEIM, 1938a, p. 176), expressão que ele usava para a apresentação de teses sem contradições no ensino escolástico, relativa à função social de professor. Como veículos de uma força moral de seu tempo, os professores transmitiam conhecimentos que, apesar de poderem se especializar e se complexificar, não perderiam necessariamente de vista a integração social de seus alunos. Dando aderência a um princípio teleológico de integração, Durkheim pôde conferir à *L'évolution pédagogique* a qualidade de uma evolução no sentido de um progresso que, embora eventualmente tensionado por forças concorrentes, não deixaria de apresentar uma força melhor

sucedida que imprimiria seus efeitos sobre os indivíduos. Neste sentido o professor estaria encarregado da dupla tarefa de tanto representar uma força moral quanto de produzir laços em comum entre todos os indivíduos que estivessem sujeitos aos seus ensinamentos. O social encontra enfim no professor duas funções sociais complementares: a coerção e a produção da comunhão seriam obras de um mesmo homem.

Durkheim não pôde, porém, deixar de agir como uma espécie de censor da sociedade. Bastaria que o educador apresentasse fins aristocráticos para que ele se tornasse alvo de recriminação pelo sociólogo. Embora gozassem de prestígio na pedagogia do século XVI, Rabelais, Erasmo e Montaigne, com efeito, mereciam, como educadores, ponderações ao passo que se atentavam mais às *partes* que ao *todo* que Durkheim se esforçara em teorizar. O *todo* do sociólogo seria expressão de uma solidariedade orgânica cujo princípio estaria em subordinar as partes à força da sociedade. De modo mais preciso o *todo* é o que daria origem às *partes*, assim como – organicamente – uma semente de árvore dá origem às raízes, ao caule, às folhas, às flores e ainda aos frutos, de modo que, quando apanhados, em nada comprometeriam o surgimento e o amadurecer de outros na estação seguinte. Durkheim possivelmente não se prestaria a dar lições como havia feito em seu discurso de juventude se não pressentisse que ameaças constantes poderiam cair sobre a sociedade, que pestes poderiam infestar seus frutos e, o que seria ainda pior, atingir inclusive o interior de suas sementes.

1. 3. 2. Bourdieu e o professor aristocrático

Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-) podem ser considerados os principais autores a fazer esse infeliz diagnóstico meio século mais tarde através de *Les héritiers* (1964).²³ O professor, para ambos, não seria mais veículo de uma cultura universal, mas de uma cultura particular que ao se impor como universal ignoraria desigualdades sociais, uma vez que os estudantes herdariam diferentes saberes de seus meios sociais de origem. Ao minar a base democrática sobre a qual Durkheim havia edificado seu professor missionário, Bourdieu e Passeron colocavam acento sobre desigualdades

²³ Cf. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

estatisticamente flagrantes da sociedade francesa de sua época. O professor aparece como aristocrático não porque não consegue responder a uma força moral de seu tempo, mas, principalmente, porque age em favorecimento de grupos econômico e culturalmente já favorecidos. Bourdieu e Passeron rompiam assim com a suposta neutralidade do ponto de vista da autonomia do professor, pois o suposto juízo de caráter universal seria mais precisamente um *juízo de classe imposto como universal*.

Como representantes de uma cultura de classe, ou seja, de uma fração da sociedade, os professores seriam ainda assim capazes de atrair alunos em torno de si graças à legitimidade do conhecimento que eles transmitiam. Bourdieu e Passeron, então, não hesitariam em sublinhar aspectos carismáticos de professores, considerados pelos estudantes como verdadeiros *mestres* – guias intelectuais – que colaborariam à produção de uma imagem encantada de suas experiências universitárias. Deste modo os cursos oferecidos na universidade animariam também o mercado de produtos estudantis, ao passo que comerciantes em torno da universidade poderiam aguardar atentamente, assim como os alunos, a publicação oficial da lista de livros solicitados, a fim de que tomassem conhecimento de quais demandas deveriam responder. (BOURDIEU, PASSERON; 1964, p. 62). Tudo se passa como se a máxima de La Rochefoucauld (1613-1680), que dizia que a esperança é inseparável do temor, ilustrasse esse culto à imagem de professor que produzia frequentes sensações de pânico em parte dos alunos acerca de exigências e manias de seus mestres.

Em benefício da conservação de um *status* mágico (e que parecia resistir à explicação racional), os professores tenderiam ainda a ocultar ou evitar certas técnicas materiais e ordinárias do trabalho intelectual, como a elaboração de fichas de leitura ou a negação da aplicação de uma pedagogia ao longo dos cursos dados na universidade. Remetendo-se a certa sensibilidade goffmaniana acerca da “mistificação”, Bourdieu e Passeron (1964, p. 96) sublinhavam esforços performáticos que deveriam ser cumpridos pelos professores visando assegurar suas autoridades fundadas em relações carismáticas com seus alunos. Frente a essas mistificações, esse autores tratavam de um professor que, ao contrário de Durkheim, seria composto de fragilidades às quais teria de prestar atenção e cuidar em não explicitar à sua classe de alunos. O professor, face ao mistério de que sua imagem seria portadora, ironicamente trabalharia em vista de esconder aspectos mais

profanos relativos à sacralidade de sua posição.

Tendo em vista um aspecto mais cênico do professor, tudo se passaria então como se sua autoridade pudesse continuar sendo manifestada e assegurada. O professor seria, afinal, alguém investido de um ideal moral ao qual seus alunos nem sempre se criam dispostos a atingir. Bourdieu e Passeron teriam o mérito de explicar que esse ideal moral seria tão somente uma herança sociologicamente transmitida através da origem familiar. Esta, sendo representada pela profissão do pai como uma entre outras variáveis capazes de servir como indicação. Bourdieu e Passeron viam pois *distinção* numa sociedade que Durkheim gostaria de ver apenas *diferenciação*: as posições sociais seriam antes apreendidas como uma forma de estratificação social reproduzindo uma estratificação de desempenho universitário. A crítica à função social de professor significaria, assim, crítica também ao caráter insuspeito do papel da educação na contribuição da reprodução de desigualdades sociais.

O professor, que para Durkheim correspondia à moral de seu tempo, passa então a obedecer a uma expressão de classe. Bourdieu e Passeron todavia não deixariam de aceitar como Durkheim a ideia de sociedade integrada e que, apesar de suas desigualdades, se manteria em pleno funcionamento. Bourdieu e Passeron, através de um processo de dominação cultural, assim como Durkheim através da solidariedade orgânica, inventaram um cimento capaz de manter seu tipo de sociedade. Entretanto se destacam pela crítica às desigualdades que apenas poderiam não ser sentidas como escandalosas à medida que contavam com a força da autoridade de vereditos institucionalmente amparados.

Desigualdades sociais educacionalmente legitimadas seriam ainda objeto de atenção em obras posteriores como *La Réproduction* (1970), e mais tarde sem a colaboração de Passeron, *Homo academicus* (1984) e *La noblesse d'État* (1989). Estas continuariam contando com professores oriundos de uma fração da classe dominante em matéria de capital cultural. E seria ainda Bourdieu que, através do artigo *Les exclus de l'intérieur* (1992), ofereceria novas interpretações acerca da escola. Ele consideraria que a escola francesa do final do século XX persistiria excludente. Entretanto se tratava agora de uma “exclusão de maneira contínua, em todos os níveis de formação, guardando em seu seio aqueles que esta mesma exclui e contentando-se em relegá-los às áreas mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU, CHAMPAGNE; 1992, p.

74). Bourdieu faria ainda outro alerta, acrescentando que a escola deixaria de portar uma cultura reconhecida como legítima inclusive pelas classes menos favorecidas. Esta se exprimiria através de novos desafios às intenções dos professores. O “*walkman* que seria escutado às vezes inclusive na sala de aula ou as vestimentas”, relaxadas e ostentadas, frequentemente estampadas com o grupo de rock da moda”, lembrariam enfim “à própria escola que a verdadeira vida aconteceria lá fora”. (BOURDIEU, CHAMPAGNE; 1992, p. 74).

1. 3. 3. Dubet e o professor comum

Durkheim junto à *L'éducation Morale* e Bourdieu e Passeron junto à *Les Héritiers* não deixaram de conferir ao professor um lugar central na constituição da sociedade. O professor, em ambas as obras, ocuparia uma função maior na manutenção da ordem social, então, fundada na autoridade moral ou na legitimidade cultural de uma fração de classe. François Dubet, todavia, teria a responsabilidade de desenganar pela segunda vez a imagem de professor. Este estaria menos institucionalmente amparado, sofrendo coerções modernas de uma sociedade e de uma escola que se massifica. Seu professor ocuparia, com maior probabilidade, uma posição em um contexto de escolas abertas a grandes públicos. Desse modo ele permaneceria mais estranho a uma aristocracia social quando mais próximo a um público heterogêneo e resistente à cultura escolar. Bourdieu e Champagne, tão logo, pareciam ter razão acerca do quadro de escola que sinalizavam.

Dubet, também, não deixa de realizar uma interpretação sociológica das mutações da instituição escolar e de seu papel em relação à promoção da justiça social. O século XX teria sido um tempo cujas desigualdades foram sentidas como escandalosas e intoleráveis muito mais pelos sociólogos que pela sociedade. Uma vez que a conservação de tradições familiares e postos de trabalho não requeriam nitidamente formação especializada, a escola se imporia menos como uma necessidade à sociedade. Esta seria menos um universo de apropriação de conhecimentos que devem definir um projeto profissional; menos um dever e um direito e mais um privilégio e uma preferência. O ingresso da escola ao que se poderia chamar de “alta modernidade”, ao universo de contingências de uma sociedade que se diversifica, seria acompanhado mais precisamente por novas demandas, conferindo à escola uma imagem mais porosa, repleta de absorções que

em parte expressam a própria abertura da escola às transformações sociais (DUBET, 2008a).

Dubet, distanciando-se mais de Durkheim e de Bourdieu e Passeron, começa a elaborar os contornos de uma imagem de professor cuja relação com seus alunos seria “menos uma relação dada que construída” (2008b, p. 38). Os professores se encontrariam em uma condição em que o exercício de seu *métier* dependeria da resolução de questões como: problemas relativos à indisciplina; a captura do interesse da turma pelos conteúdos oferecidos; a gestão de ritmos de aprendizado e de desempenhos diferencialmente apresentados pelos alunos. Dubet apresenta, assim, um professor em meio à obrigação de *ter de construir* uma situação escolar na qual a relação com os alunos não seria então mais tão espontaneamente estabelecida. Ensinar seria antes uma espécie de “estado de graça” derivado das condições de construção de um momento pedagógico. O professor prova, enfim, os desafios de uma sociedade que se complexifica em virtude de diferentes efetivos de alunos que se tornam beneficiários da ampliação de vagas ao acesso à instituição escolar.

Essa mutação acerca tanto do *status* quanto do ofício de professor pode ser observada a partir da tese sobre o *declínio do programa institucional*. Nela Dubet (2002) analisa o que chama de instituições responsáveis em se *encarregar do outro*, as quais os indivíduos devem exercer um *trabalho sobre o outro* em vista de colocarem em prática seus respectivos papéis sociais. Professores, enfermeiros e assistentes sociais fornecem à Dubet testemunhos que permitem identificar o desmantelamento de regras institucionais que seriam responsáveis pela formação de personalidades estáveis. Provando certas frouxidões acerca do controle institucional, os indivíduos passam a lançar mão de soluções pessoais e então menos previstas pelas normas explícitas. Face ao *declínio institucional* os professores seriam induzidos a imprimir ao *métier* docente suas personalidades através de formas ainda mais particulares quando melhor arrançadas em vista de cumprirem suas expectativas profissionais.

Se Dubet através de sua tese do declínio institucional parece alertar para algo que a instituição deixaria de ter sido, por outro lado, convida a considerar uma realidade de onde poderiam derivar tanto novos esclarecimentos quanto fundamentos que embasem ações políticas. Neste sentido, o declínio do programa não significa o declínio da modernidade. Significa, antes, uma reafirmação do processo de

mutação; de diferenciação social que está no bojo da própria sociedade e que impõe à escola, como observamos acima, a necessidade de recorrer às próprias personalidades individuais para compor uma situação educativa. O “declínio de uma forma escolar canônica de socialização definida como um programa institucional” (2008a, p. 114) leva à procura de outras formas de socialização ou, mais simplesmente, de outras formas de um professor *estar* com seu público escolar. Dubet por isso não deixaria de expor certa sensibilidade goffmaniana, chegando à conclusão de que os indivíduos atualmente são solicitados a tomar a dianteira do papel. *Os atores estariam sobretudo à procura de personagens* capazes de restabelecer uma relação de efeitos recíprocos aparentemente perdida.

Encontrando declínio também no domínio das ideias morais, Dubet consideraria que ideias de justiça como, por exemplo, a *igualdade de oportunidades* não seria mais que uma “ficção necessária”, sobretudo após as denúncias realizadas pela obra de Boudieu e Passeron, e demais abordagens conhecidas como “reprodutivistas” que marcaram a sociologia da educação a partir dos anos 1960. (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971; BOWLES, GINTIS; 1976). Os indivíduos atuariam em nome de uma “ficção necessária” porque o aluno seria “‘obrigado’ a crer quando entra na classe e trabalha. O mestre a crer quando corrige os trabalhos, inclusive o professor de sociologia quando participa de uma banca de concurso” (2008, p. 48), agindo como se confiasse em modos de justiça encarregados de servir da melhor maneira a todos. Os mesmos compartilhariam, antes, uma espécie de conto-do-vigário que, embora eles não possam confiar verdadeiramente adesão, ao menos serviria como uma ficção capaz de tornar a vida em sociedade plausível.

Diferentemente de Durkheim e de Bourdieu, Dubet conseguiria imprimir à escola a imagem de uma instituição porosa. Esta estaria assim disposta a absorver problemas sociais amplos como o ceticismo, a anarquia da cultura midiática, a violência, os grupos de estudantes carentes e em estados vulneráveis. Os mesmos permitem uma verdadeira remodelação de objetos de interesse científico (às vezes menos usuais ou inclusive estranhos), uma vez que a escola passa a ser alvo de forças que não faziam parte de sua constituição ao longo de grande parte do século XX. O seu professor se torna aqui um sujeito comum, simples, porque começa a provar problemas exteriores e (ao mesmo tempo) relacionados à escola. Então, comecemos agora a não tratar de outra coisa senão da *relação* entre os professores e o Facebook.

2. MOMENTOS DE ATENÇÃO

O comer e o beber, as funções mais antigas e, espiritualmente falando, as mais vazias, são o meio de reunião – frequentemente o único – que propicia a ligação entre pessoas e círculos mais heterogêneos. Mesmo os encontros sociais entre pessoas muito cultas mostram a tendência a desembocar no relato de anedotas mais baixas. É com esses jogos sociais, que trazem consigo o caráter espiritualmente mais primitivo e despido de ambição, que se chega à alegria sem limites e ao sentimento de união desprovido de qualquer reserva nos círculos dos mais jovens. Por isso, a necessidade de prestar tributo às grandes massas – e sobretudo a necessidade de se expor continuamente a elas – arruína facilmente o caráter: ela rebaixa o indivíduo, retirando-o da posição elevada obtida por sua formação e levando-o a um ponto no qual ele pode se adequar a qualquer um.

*Georg Simmel
(1858-1918)*

2. 1. COMPROMISSOS

– *O quê! Você por aqui, meu caro? Você, num lugar suspeito!*

Não são poucas às vezes em que me senti tocado pela força de um sentimento que parece inerente ao fato de ser um indivíduo no Brasil. Refiro-me ao sentimento de *proximidade* que imprime a mim e a outros concidadãos a qualidade de indivíduos acolhedores. O tipo de indivíduo que será primeiramente analisado a seguir é aquele cuja realidade compartilhada no Facebook não supõe necessariamente uma ruptura com o mesmo sentimento. Desse modo se tratam de professores que, apoiando-se em um quadro de interpretação que privilegia esse sentimento, permitem observar margens de ação e de sentido que eles colocam em prática em vista da conservação da relação escolar. Mas seria preciso lembrar que esse tipo de interação (às vezes entendido como um trunfo), pode ser considerado uma cilada: o mesmo calor que conforta e aquece pode ser também aquele que leva à asfixia. O que permanece em questão, então, é o grau da proximidade que aos seus olhos deve ser adequado à realidade que conferem à relação escolar.

Goffman (1974) continuará fornecendo apoio teórico nesta análise, uma vez que sua noção de *quadro primário* supõe compreender *o que se passa* no Facebook do ponto de vista de diferentes indivíduos. O quadro poderia ser considerado um equipamento mental ativado visando compreender situações que têm lugar no Facebook e que assim auxiliam os professores a organizar suas experiências e a gerir esse espaço. Desse modo os quadros se diferenciam segundo as formas de interpretação da realidade que eles mesmos mobilizam. É o sentimento de proximidade que inicialmente leva os professores a momentos de verdadeiros *compromissos* com seus alunos, algo que também permitiria tentar estabelecer laços que podem extrapolar o tempo e o espaço escolar. Compartilhando a impressão de estarem em um lugar comum com seus alunos, os professores se empenham em favor da manutenção do mesmo lugar. Os momentos de atenção também supõem, enfim, um professor atencioso.

2. 1. 1. “Nenhum problema em ter aluno no Facebook”

Sílvia é professora de biologia em uma escola de Ensino Médio e, por não encontrar “nenhum problema em ter aluno no Facebook”, seu testemunho servirá desde cedo para que possa ser iniciada aqui uma análise do efeito de proximidade colocado em prática na rede social. Reconhecer que “nada substitui [...] o momento da sala de aula” deve ser sublinhado também no relato de Sílvia para que se possa observar como ela divide sua atenção entre um lugar chamado escola e um espaço chamado Facebook. O que Sílvia se dispõe a fazer é uma combinação entre ambos à medida que (sem abrir mão tanto do papel de professora quanto de sua página pessoal) ela se dispõe a conservar seu Facebook como uma “facilidade” em relação às rotinas escolares. Colocando seu Facebook para funcionar em benefício de afazeres considerados pertinentes ao seu ofício, Sílvia não faz fortes resistências com relação ao uso do espaço como solucionador de eventuais urgências.

Isso parece possível à medida que o Facebook é uma rede social sem objetivos predefinidos. Este visa fins que poderiam ser reduzidos à simplicidade de fazer funcionar um espaço de comunicação entre indivíduos. Não impondo finalidades prévias, o Facebook deixa aos próprios indivíduos a tarefa de construir sentidos e objetivos com relação a esse espaço. Essa flexibilidade relativa ao seu funcionamento é que permite que uma quantidade razoavelmente heterogênea de pessoas (com diferenciados interesses) possa aderir a um mesmo espaço, ao passo em que elas apenas podem compartilhar uma elementar, abstrata e geral necessidade de comunicação. Desse modo Facebook pode integrar as rotinas de Sílvia e igualmente as de seu público de alunos sem que compromissos escolares sejam evidentemente acordados de início. Sílvia faz uso enfim de uma *oportunidade*: um espaço gratuito que se oferece ao manejo, à adaptação segundo propósitos que ela considera plausíveis, apostando no fato de que seus alunos possam aceitar como válidos.

Os fins escolares mediados pelo Facebook devem ser compreendidos antes como maneiras de solucionar um número variado de contingências. Sílvia através do Facebook consegue colocar em prática relações que considera mais imediatas com as suas turmas à medida que consegue dispor de “uma forma de estar com o aluno no horário em que ele não está na escola”. Sujeita ao imperativo do tempo institucional, Sílvia sabe que seus alunos deixam a escola “ao meio-dia,

meio-dia e meia”. Ocorre que quando chega “à noite” “em casa” ela ainda tem a oportunidade de estabelecer “alguma coisa como data de trabalho” ou receber, via mensagens, justificativas de um aluno ou outro que eventualmente “faltou (a aula) durante a semana”.

Desse modo ela consegue se fazer presente apesar de ausente. Para tanto seria preciso supor apenas que sua caixa de mensagens eletrônicas tenderia a acumular algumas demandas escolares ao mesmo tempo em que – *offline* do Facebook – ela estaria realizando seu trajeto de volta para casa. Sílvia se multiplica à medida que gesta uma via de comunicação disposta a funcionar fora do tempo e do lugar escolar. O fato de se multiplicar ao aderir a um espaço comum é seguido da impressão de que ela consegue manter “a mesma linguagem” que seus alunos. Nesse sentido o sentimento de proximidade passa pela impressão de que a publicação de conteúdos em comum contribui à integração do professor com seus alunos. Essa condição, com efeito, permite que ela elabore a imagem de uma situação relativamente estabelecida face ao público escolar.

Sílvia está sujeita também a lidar com mecanismos técnicos que informam tanto a ela quanto a seus alunos que uma mensagem foi enviada e lida com êxito no Facebook. O vai-e-vem de expressões, que caracterizam essa forma de interação, encontra assim um terceiro agente (tecnológico) que emite informações aos próprios participantes ainda que um deles permaneça sem nada dizer. Desse modo ela não pode dizer que não viu a mensagem enviada pelo seu aluno, quando na verdade ela poderia tê-la visto, pois esse sistema de mediação informa quais mensagens foram lidas e em quanto tempo elas foram respondidas.

O Facebook muito possivelmente seria um espaço inviável de sociabilidade se ele não oferecesse algumas margens de permanência da discricção – de circunspecção, de tempo extra concedido à resposta. Ocorre que os indivíduos também experimentam sua condição de liberdade ao passo em que dispõem da oportunidade de estar em um lugar sem serem percebidos. Uma vez que se preocupam com a situação e com os outros que estão nela implicados, discretamente, os indivíduos fazem uso de uma habilidade visando conservar uma relação. Trata-se da discricção assim de uma *arte da reserva* preocupada em controlar a impressão de outro. Ora, o direito à existência está em evitar constrangimentos ou tensões que ameacem a continuidade de uma interação, mantendo um grau de respeito à situação e aos demais envolvidos.

Todavia Sílvia não pode gozar tão facilmente da mesma discrição. Por isso, ao apelar para uma relação de laços fortes com seus alunos, ela tende a interagir com eles inclusive em espaços mais ou menos privados. O mesmo se poderia dizer de um professor que, quanto mais tende a manter laços pessoais com seus alunos, mais essas interações tenderiam a se desdobrar em espaços privados de observadores externos. Ou seja, o que se parece às situações de conversar ao final da aula depois de uma “bomba” na prova.

Sílvia informa que o “receio”, recorrente entre os professores de manter alunos em suas páginas do Facebook, “pelo menos”, para ela, cede lugar a “uma forma bem tranquila” de estar com eles. O Facebook “estreitou muito a relação” e por isso ela pode se sentir igualmente em meio a uma vizinhança capaz de lhe oferecer a impressão de se encontrar em volta de um público, no mínimo conhecido ou amigável. Ela, conseqüentemente, como em geral ocorre em contextos de vizinhança, discretamente “também fica sabendo um pouquinho da vida” de seus alunos à medida que estão reunidos em sua página pessoal. Isso se deve ao fato deles apresentarem um conjunto de informações que dificilmente poderiam estar disponíveis em meio às interações localizadas na instituição escolar. O “pouquinho” ao qual ela se refere não deixa de ser significativo, uma vez que ela o considera “muito importante” na relação escolar.

Sílvia expõe aqui um estado de relação que se supõe gestável e por essa razão ela não parece querer abrir mão de um espaço virtual que considera realmente útil ao cotidiano escolar. Nesse sentido tal relação é acompanhada de expectativas que supostamente podem ser atendidas pelo Facebook. Entretanto Sílvia poderia estar lançando mão de novos meios para colocar em ação velhos sentimentos, dentre eles esse “desejo de intimidade” que, segundo Holanda (1995), faria parte da própria historicidade do indivíduo brasileiro. O “desejo de intimidade” estaria fortemente vinculado às formas de sociabilidade brasileira, na qual a distância dificilmente pode ser mantida pelos indivíduos, o que certamente seria compatível à atribuição de diminutivos em matéria de nomes próprios: Verinha, Tiaguinho, Paulinho, codinomes que expressam uma forma calorosa de tratamento.

Privilegiando dimensões mais pessoais e menos institucionais, o Facebook teria maiores chances de se tornar compatível com as disposições profundamente enraizadas na subjetividade brasileira. Isso significa que relações que supõem certa distância tenderiam sempre à

proximidade em virtude de influências históricas. Martuccelli (2010), a esse respeito, interrogou-se se haveria condições de produção de individualidade relativamente aos indivíduos sul-americanos, supondo que estes permaneceriam predominantemente atados à coletividades como classe, religião e família, que impõem necessidades, também bastante praticadas através do Facebook, tal como formas de reconhecimento imediatas e mediadas sobretudo pelos outros. Os outros são assim portadores de um olhar que age sobre a interioridade do indivíduo, e por isso uma série de esforços em matéria de *mise en scène* poderiam ser destacados, a exemplo de algumas obsessões relativas à higiene e à estética tão próprias ao nosso estilo de vida.

Sílvia é quem está envolvida a uma coletividade – que rima com comunidade – o que lhe permite colocar em prioridade sua própria função de professora no Facebook. O fato de se opor às hierarquias apenas significaria, portanto, uma *relativa oposição* a uma forma tradicional de ser professora. Sílvia explicita sua relativa oposição à tradição porque ela não pode se livrar de outra tradição que a estimula a buscar uma proximidade que sustentaria tanto laços escolares quanto laços mais amplos; laços que seduzem de uma maneira tão envolvente a ponto de fazer com que se sinta na escola, embora ela esteja no Facebook. Como se pode ver, os professores mais inclinados a abolir distâncias e a conservar um clima de vizinhança raramente podem ser indiferentes ao Facebook, pelo contrário, eles alimentam estimas por meio das quais se expressam expectativas a respeito de uma relação escolar que aos seus olhos seria tão ideal quanto possível.

Tudo se passa, então, como se a proximidade atuasse em benefício de um estado desejável de relação escolar. O Facebook permanece aí a serviço de um estado de relações mais horizontais e menos verticais e o fato de assumir esse estado exige um repertório de ações colocado em prática pelos professores enquanto indivíduos vinculados a esse espaço. Sílvia prova esse repertório de uma maneira mais ou menos encantada como se ela mantivesse uma espécie de contrato implícito com seus alunos. Ou como se tanto ela quanto eles soubessem a que serve esse espaço em meio à relação que mantêm na internet. O Facebook dá assim a impressão de ser uma oportunidade descoberta pelos professores. E ainda mais forte quando eles não se mostram suficientemente conscientes dos riscos que estão inerentes.

2. 1. 2. “Destituir aquela velha ideia hierárquica”

Douglas é professor de Ensino Médio em uma escola pública e, assim como Sílvia, aceita “pedidos de amizade” enviados pelos seus alunos. Douglas considera o Facebook como algo “importante para criar uma base mais direta de contato entre aluno e professor”. Os alunos, ao terem acesso ao seu professor pelo Facebook, Douglas acrescenta, podem se sentir “mais à vontade para entrar em contato em relação a qualquer assunto pertinente”, criando situações que poderiam retirá-lo de um estado de relação segura que ele prefere chamar de “zona de conforto”. O Facebook favorece assim uma espécie de aventura na qual Douglas encontra condições propícias para colocar em prática um tipo de professor em uma situação que considera ideal. Douglas confere à qualidade de “pertinente” o que poderia supostamente repousar sobre um contrato implícito, também observado em Sílvia, cuja impressão é a de que ele e seus alunos saberiam conservar um acordo no que concerne às formas de uso do espaço.

Douglas estende seu campo de ação e desse modo considera que “professores são mais que tutores”. Douglas atribui aos professores também a qualidade de “amigos que aconselham, ajudam e conversam” e que por isso podem ter o Facebook como um mediador de situações não consideradas incompatíveis com seu papel. Douglas soma um repertório de ações ao papel de professor, lançando mão de uma nova via de fazer socialização. É assim que, à medida que esse número de vias se multiplica, tanto ele quanto Sílvia podem se sentir mais próximos de seu próprio público escolar. Poder-se-ia, desse modo, dizer que aquilo que distancia, para eles, poderia rimar com hierarquia. Sílvia e Douglas desaprovam a existência de hierarquias e por essa razão podem aprovar a introdução do Facebook em suas relações escolares.

O espaço se torna assim um terreno de experimentação e de expectativas compatíveis com uma relação em que “ambos (professor e aluno) estão no mesmo nível” ou, ainda, compatíveis com uma relação tão pura que apenas poderia durar se assegurada pelo “respeito”, ao qual Douglas faz apelo. Afinal, Douglas somente pode estar em um espaço capaz de “destituir aquela velha ideia hierárquica” à medida que uma forma mais sutil e mais aceitável de distância se impõe. O respeito é assim essa forma, aos seus olhos, válida de distância que nada teria a ver com hierarquia, mas, com um saber-ser que seria supostamente capaz de assegurar e animar relações que extrapolam o quadro institucional que

Douglas faz questão de marcar oposição. O respeito, enfim, serve como um ponto de referência compartilhado entre indivíduos que se encontram em um espaço que carece ele mesmo de referências, de acordos previamente estabelecidos, apresentando-se assim como outra forma de supor a existência de um contrato implícito entre Douglas e seu público.

Entretanto, os professores podem eles mesmos prestar manutenção a um quadro de referências que segue inerente às suas mais sinceras expectativas. Como se pode perceber, Douglas, em troca de uma relação de horizontalidade com seus alunos, está mais propenso à aventura que à estabilidade. Mas, o que poderia modificar essa forma de se experimentar como professor no Facebook, conservando este princípio de proximidade, sem fazer com que os professores abram mão de supostas potencialidades pedagógicas? Sem abandonar os compromissos, observar-se-á a seguir professores engajados em outro trabalho de definição de um quadro de interações. E ainda assim cumprindo as expectativas de que o Facebook atua em nome da relação escolar.

2. 1. 3. “Um *face* exclusivo para adicionar alunos”

O desafio que envolve uma parte significativa de professores cadastrados no Facebook aparece aqui no trabalho de definição de uma situação que favoreça certa continuidade relativa às relações escolares. Entretanto o Facebook é um espaço que concentra tanto indivíduos quanto conteúdos largamente diferenciados. Isso significa que seria preciso aceitar essa característica do espaço para que se tornem mais visíveis quais implicações relativas à relação escolar servem à esta análise. Como um meio de comunicação aberto às diferentes formas de uso, aos professores caberia a tarefa de estabelecer se *isso que se passa* no Facebook pode ser assumido como salutar à relação com seu público escolar. O princípio da definição do *salutar*, que parece tão claro à Sílvia e Douglas, sempre permanece como algo individualmente construído e fundado às vezes em experiências tão pessoais quanto particulares e por isso inevitavelmente sujeitas a polêmicas.

Se se encontrassem e conversassem sobre o uso do Facebook Sílvia e Douglas talvez tivessem dificuldades em chegar a pontos de desacordo de modo que eles seriam relativamente favoráveis à criação de uma página pessoal na internet para acolher seus públicos de alunos. Tal

semelhança, entretanto, não seria possível junto a outros professores que, justificando seus posicionamentos seja a partir de experiências individuais ou de princípios institucionais, poderiam expor sem maiores esforços aquilo que coloquialmente chamamos do outro lado da moeda. O debate “professores devem ou não aceitar alunos no Facebook?” permanece polêmico porque não se pode definir *a priori o que se passa* nesse espaço, uma vez que esses mesmos professores podem elaborar inúmeras concepções sobre a utilidade de uma página pessoal no Facebook. Essa maleabilidade colabora, portanto, com definições tão personalizadas quanto variadas acerca do que os professores podem fazer para gerir esse espaço com seus alunos.

O caráter maleável do Facebook e que supõe interações de todos os tipos, com efeito, tende a demandar esforços individuais a fim de definir o que deve se passar em seu espaço. Simone é professora do Ensino Médio em uma escola pública e cadastrou um “face exclusivo para adicionar alunos” posto que ela não considera “conveniente expor (sua) vida pessoal aos alunos”. Os professores que, como Simone, mostram-se notadamente favoráveis a cadastrar uma segunda página, curiosamente, são também aqueles que oferecem poucos testemunhos para análise. Ao criar uma segunda página no Facebook, página em que coloca em valor atributos de professora, Simone se mostra disposta a estabelecer rotinas com seu público escolar publicando conteúdos relativo à disciplina que ministra. Criar rotinas é seguramente uma dentre outras formas de conferir solidez ao mundo social de modo que as relações possam ser conservadas e repetidas. Como outros professores, Simone relata muito pouco sobre essas rotinas, de modo que não se pode perceber se isso se deve ao caráter propriamente ordinário da interação – pouco expressiva e a seus olhos desinteressantes – ou se as situações se encontram definidas na forma de um exitoso contrato implícito que funciona sem maiores problemas.

Os professores mais inclinados a instrumentalizar o Facebook, proporcionando aos seus olhos relevantes benefícios didáticos, estão inclinados então a definir um quadro de interação notadamente escolar. Gustavo também ocupa um posto de professor no Ensino Médio em uma escola pública e sublinha que o Facebook é um espaço onde ele dispõe “para os alunos todas as informações” de suas disciplinas, “material didático”, através de um “grupo” que ele mesmo administra. Gustavo, com efeito, pode falar sobre o uso que faz do Facebook sem entrar em domínios mais polêmicos como aqueles relativos à privacidade, uma vez

que ele, assim como Simone, tem a impressão de estar em um espaço cuja gestão é capaz de controlar. Simone e Gustavo evidentemente não procuram se isolar de seus alunos mas, antes, *isolar um espaço de comunicação* com seus alunos, visando controlar suas impressões em relação aos conteúdos que publicam. Os dois, em suma, anteciparam-se em estabelecer a que esse espaço deve servir.

Simone e Gustavo permanecem assim envolvidos em um trabalho de definição de situações, gestando *o que se passa e o que pode se passar* em suas páginas; forma essa mobilizada para impedir que seus alunos sejam impressionados pelos conteúdos que não gostariam de expressar. Sílvia, Douglas, Simone e Gustavo, juntos, mostram-se professores inclinados a tirar proveito do uso do Facebook a partir de investimentos notadamente individuais e cujos benefícios são dificilmente mensuráveis. Os repertórios de ação que eles colocam em prática estão sempre dispostos a se multiplicar ao passo em que o Facebook se aperfeiçoa como dispositivo técnico, periodicamente atualizado, condicionando formas de uso. Ora, isso pode permitir aos professores a construção de pequenos espaços mais ou menos compatíveis às expectativas que mantêm com o seu público escolar.

Se Sílvia e Douglas puderam falar do Facebook como um todo compatível com a escola, Gustavo e Simone têm o Facebook não como um todo, mas, apenas como uma parte da escola. Os quatro testemunhos, apesar de suas nuances, ainda assim permitem avançar em direção à ideia da construção e manutenção de um *espaço comum* ao qual eles seriam capazes de gerenciar. Para esse espaço comum, Chagas e Linhares (2014) dedicam um artigo pleno de informações e recomendações técnicas acerca de “rotinas” e “possíveis rotas de aprendizagem” que poderiam ser utilizadas pelos professores a fim de aprimorar o Facebook como instrumento didático. Os autores se dedicam assim a ensinar artifícios como a criação de um “grupo” que de início procura “evitar alguns transtornos” futuros. É no entanto de se estranhar o fato de que – segundo eles – esses “transtornos” poderiam ser resolvidos face à definição de situações relativas ao aprendizado.

O que se pretende fazer no item a seguir é se contrapor a essa literatura otimista que tende a apreender o Facebook como espaço de instrumentalização pedagógica. Reter-se-ia aqui de Chagas e Linhares (2014) tão somente o fato de que os recursos técnicos contribuem à definição de situações no Facebook, entretanto, sem considerar que “transtornos” são necessariamente resolvidos a partir do uso de um

quadro instrumental de interação. Essa questão será perseguida no capítulo seguinte, mas, antes disso, será preciso estabelecer aqui uma síntese acerca da imagem de professor que Sílvia, Douglas, Gustavo e Simone consideram pertinente à relação escolar.

2. 1. 4. Distância sem inacessibilidade

O cadastro de um Facebook “exclusivo para alunos” indica desde cedo uma necessidade assumida pelos professores de definir, de maneira clara, a que deve servir esse mesmo espaço. Sublinhemos novamente: o Facebook pode ser muita coisa ao mesmo tempo, tornando-se um dispositivo polêmico ao livrar aos indivíduos a tarefa de escolherem por si mesmos a que deve servir e o que deve se passar nesse espaço. Neste sentido suportes institucionais podem ser observados, tais como pequenos manuais, como o “Guia de posturas em redes sociais” criado pelo corpo diretor de uma escola privada do Estado do Rio Grande do Sul. Esses suportes se limitam, porém, a atuar como meios de alertas, recomendações e conscientizações que variam segundo diretrizes particularmente definidas pelos estabelecimentos escolares. No caso do colégio em questão, estranho seria que suas precauções não fossem tão numerosas quanto os espaços que ele se dispõem a atuar na internet – YouTube, Twitter, Flickr e Facebook – como informa a página oficial da escola.²⁴

²⁴ Disponível em <http://colegiofarroupilha.com.br/posturanasredessociais>. Último acesso em 04 jan. 2017.

Vivemos na era do conhecimento e da liberdade de expressão com responsabilidade. Em tempo real, podemos compartilhar nossas opiniões sem limite de espaço, em um mundo cada vez mais sem fronteiras físicas. As redes sociais viabilizam conexões, permitem que façamos amizades, criamos oportunidades, mobilização e colaboração. Estamos cada vez mais conectados e é por isso que devemos seguir uma postura ética, segura e legal nesses ambientes de relacionamento digital.

Quando publicamos algo nas redes sociais devemos refletir se estamos:

- Agregando valor às nossas conexões
- Transmitindo uma imagem positiva
- Gerando e compartilhando conhecimento relevante
- Respeitando as leis vigentes

Com informações do Movimento Criança + Segura na Internet, este Guia foi produzido pelo Colégio Farrroupilha com algumas dicas para você tomar cuidado com seus perfis no mundo virtual.

Guia de Postura em Redes Sociais

Manifeste seu pensamento de forma responsável, respeitosa e educada.

Navegue com uma atitude ética, evitando publicar conteúdos ofensivos, difamatórios ou que ridicularizem outras pessoas.

Sempre verifique a veracidade das informações antes de transmiti-las para evitar disseminar boatos e conteúdos falsos ou mentirosos.

Escolha bem as comunidades de que irá participar e evite aquelas que possam prejudicar sua imagem e reputação agora e no futuro.

Figura I – Guia de Posturas em Redes Sociais
Fonte: Colégio Farrroupilha

Outros numerosos manuais de conduta (MARQUES; AGUIAR, 2011; ZANQUETA, 2014; CARVALHO, 2015), ou ainda aqueles livremente difundidos na internet, sejam eles relativos à vida corporativa ou privada, poderiam ser aceitos como esses intentos prezando pela conservação de uma etiqueta coletiva. Elias (1994) encontrara em manuais de conduta destinados a crianças formas de *autocontrole* que deveriam ser apropriadas pelos indivíduos em nome de um *ethos* nascente. Desse modo, Elias se mostrara atento aos modos à mesa que deveriam ser conduzidos segundo normas incorporadas; normas estas que podem se referir também ao uso do Facebook em benefício de um controle da apresentação de si de maneira *online*. Essas normas, quanto mais explícitas – como uma lição tirada de sua obra – mais tenderiam a se impor como orientações endereçadas a indivíduos com habilidades rudimentares de autorregulação social.

O fato é que assim como lugares se diversificam – a antessala, a sala de jantar, a sala de estar etc., também se diversificam os espaços compostos de normas mais ou menos tácitas. Goffman ao aceitar que

uma norma de civilidade geral tenderia a se impor aos indivíduos modernos (JOSEPH, 2002), seguindo a tese de Elias, reconhecia que normas poderiam ser negociadas segundo as *situações* em que as interações ocorressem. Por essa razão se considerou nos três primeiros itens acima que é a partir de uma impressão geral do espaço do Facebook que professores podem se colocar em condições de definir tanto uma situação quanto normas referentes a esse espaço. Sílvia, Douglas, Simone e Gustavo podem projetar no Facebook condutas mais ou menos semelhantes à medida que permanecem de acordo em relação ao que esse espaço significa. Ou seja, deduz-se que o mesmo tenderia a ser um lugar de *compromissos* consigo mesmos e com seus alunos.

Os professores não podem deixar, portanto, de encontrar seus próprios meios de gestar proximidades e distâncias face também à dificuldade de regulamentação encontrada pelos aparatos institucionais. Contando que uma regulamentação sobre a comunicação na internet seria algo tão delicado quanto regulamentar conversas telefônicas ou trocas de e-mails, convém observar como os indivíduos poderiam estabelecer regras, através de uma forma de autonomia, acerca de sua própria comunicação com os outros. Essas regras, se não podem ser individualmente elaboradas, abrem consequentemente margens de manobras sociais para que velhos autoritarismos se manifestem impondo regras mais duras vindas de não se sabe onde. Esse fato tenderia a fazer dos indivíduos testemunhas de um estado de político que, na melhor das hipóteses, estaria suspeitando do uso que eles próprios estariam fazendo de suas liberdades.

Como se observa, Sílvia, Douglas, Simone e Gustavo atribuem às suas liberdades individuais o direito de continuar atuando no papel de professor em um tempo e um espaço extraescolar. Esse uso particular do Facebook é que lhes permite estabelecer uma relação de distância sem inacessibilidade, ou seja, uma relação exercida *fora da escola* mas ainda assim *com a escola*. No espaço virtual, os seus momentos supõem compromissos sempre que eles se sentem autorizados a atuar segundo o papel que voluntariamente abraçaram. Sílvia, Douglas, Simone e Gustavo procuram estender seus domínios de ação ao tratar o Facebook como um lugar de constantes interações com seus alunos. Por essa razão convém-lhes desempenhar esforços em benefício da manutenção de um tipo de laço considerado salutar à relação escolar. Os mesmos para tanto se dispõem a estar em toda parte, pois mesmo estar longe significa poder realizar seu ideal de proximidade escolar.

Sílvia, Douglas, Simone e Gustavo, assim como outros professores ainda a serem observados, embarcaram em uma *aventura*: eles tiram proveito de certa margem de liberdade ao optarem por mediar sua relação com seus alunos também através do Facebook. Em última análise, os professores sempre podem dizer *não!* mas uma parcela significativa vem aceitando esse espaço como forma mediadora de suas relações. Estes e os próximos que serão ainda mostrados permanecem razoavelmente convencidos de que o Facebook pode estar a serviço da escola e por isso sua adesão “cai como uma luva” diante de uma série de necessidades também escolares que não cansam de citar. O Facebook aparece portanto como necessário menos porque falta algo à escola, mas, primeiramente, porque a imagem que eles apresentam reforça uma ideia de professor que estão dispostos a difundir.

Entretanto a manutenção de tal imagem nem sempre se apresenta de maneira tão espontânea. Neste sentido, em seguida, analisaremos os testemunhos de professores que se deslocam mais visivelmente entre a “cena” e a “assistência” no Facebook. O caráter bem sucedido de sua encenação pode ser definido por uma cortina: um fino tecido capaz de separar dois mundos.

2. 2. POLICIAMENTOS

– *Meu caro, você conhece meu pavor pelos cavalos e pelos carros.*

Transitando na forma de publicações e geralmente fazendo apelo ao humor, à propaganda política, às citações filosóficas e motivacionais de fácil digestão, os conteúdos no Facebook são resultantes mais de uma estrutura de rede social e menos do fato de o Facebook consistir em um recinto relativamente livre de certas censuras do Estado, às quais estão sujeitos meios de comunicação, como a televisão e o rádio. Embora possam parecer mais despojados que de costume, os indivíduos no Facebook estão mais precisamente sujeitos a *interagir com base em conteúdos modelados pela própria estrutura da rede*, uma vez que ela modela um conteúdo sociativo pessoal, onde atuam efeitos de estrutura que conferem uma autonomia particular às interações nesse espaço.

O que explicaria que conteúdos considerados superficiais, banais, comuns, em termos de “besteirózinhas”, sejam compatíveis com o Facebook é que esses mesmos conteúdos (conservando um misto de simplificação e criatividade) expressam o que pode haver *de mais comum entre diferenciados indivíduos*. Circulando correntemente, charges, quadrinhos de humor, citações irônicas etc. poderiam ser considerados como expressões diretas da cultura modelada pela rede. Resultado do humor, o riso se revela como a única prova de que o conteúdo pôde ser eficazmente apreciado pelo público que, em meio a um espaço efêmero de segundos, manifesta uma forma particular de reciprocidade. O riso é a expressão objetiva e exemplar de uma reciprocidade momentaneamente estabelecida em face de uma situação de comunicação exercida de *um-para-vários*, ou seja, liberada de complexos códigos de apreciação, ela produz reações consideradas tão espontâneas quanto irresistíveis. O riso, escrevia Dupréel (2012), tem como causa a formação de um pequeno grupo no seio de um grande grupo e por isso funciona tanto unindo quanto separando outros indivíduos a partir de uma lógica de “riso de exclusão” e “de acolhimento”.

Uma vez publicados, os conteúdos vagam buscando constituir sociacões que, podendo se manifestar através do riso, colocam em prática uma forma de fazer sociedade através de laços que, mesmo que efêmeros, ligam indivíduos. Os indivíduos que se associam a esses conteúdos, como consequência, revelam empiricamente que uma parte a

eles relativa também corresponde a uma parte relativa aos outros, participando assim de uma comunhão de sentimentos. Perante sociações de diversas qualidades, os indivíduos não poderiam ser diretamente tipificados como tolos ou vulgares mas, enfim e mais precisamente, como indivíduos tão complexamente diferenciados entre si a ponto de apenas conseguirem estabelecer laços se auxiliados pela mediação de conteúdos fora de uma margem de complexidade possível. Simmel, sobre a esteira do mesmo princípio, diz que “a massa não é essa soma” de indivíduos:

[...] e sim um novo fenômeno que surge não da individualidade plena de cada um de seus participantes, mas daqueles fragmentos de cada um que coincidem com os demais. Esses fragmentos, contudo, não passam dos mais primitivos, aqueles que ocupam o lugar mais baixo no desenvolvimento. A *essa* massa, e ao nível que deve sempre ser acessível a cada um de seus elementos, servem as personalidades ética e espiritualmente em perigo – e não a cada um de seus elementos em si mesmos. (SIMMEL, 2006, p. 50)

Ou seja, esse efeito de estrutura de rede é que permite aceitar que invariavelmente todos aqueles dispostos a usar o Facebook estarão sujeitos a se sociarem ou a resistirem à sociação a conteúdos dispostos a atingir um maior número de pessoas possível. Os professores podem justamente a partir de um espaço como esse se verem associados a conteúdos heterogêneos que – com grandes chances – excedem aos conteúdos relativos a uma imagem formal de professor. O professor será então a partir de agora alguém tentado a mostrar uma face de si que ele mesmo resiste em aceitar, e para tanto seria preciso fazer uma série de esforços. Descobre-se assim que, atrás de um personagem, existe um ator que toma para si certa responsabilidade de manter uma cena e de igualmente sustentar uma ideia de sociedade que ele crê plausível. O Facebook é seu palco cujo show deve continuar apesar de tudo.

2. 2. 1. “Também quero curtir uns besteiróizinhos de vez em quando”

Noelí é uma professora de Ensino Médio em uma escola pública. Ela “também” sente vontade de “curtir uns besteiróizinhos de vez em quando”, mas acaba se “policiando” e se “privando” face ao universo de conteúdos que rolam sobre a tela do seu computador. Noelí é quem se

mostra disposta a fazer prova de resistência quando gostaria de mostrar espontaneidade e isso em relação a publicações que supostamente revelariam certas preferências pessoais em matéria de distração e entretenimento. O mundo do entretenimento e da distração no Facebook é esse mundo de “besteiróizinhos” capazes de atrair um número razoável de indivíduos na forma de um público diverso e sem forçosamente possuir vínculos entre si. Noelí se relaciona com esse público eletivamente e por isso ela não precisa necessariamente se mostrar fiel a ele posto que tende a se desvanecer junto à própria publicação.

Noelí, face ao que tende a “se desmanchar no ar” em poucos minutos, hesita em se envolver com esse grupo que faria com que ela se deixasse ver como *outra*, ou seja, como alguém que se mistura a uma massa sem causa. Noelí busca assim no seu policiamento – nesse termo de imposição da ordem e da autoridade – uma forma de estar ao mesmo tempo *na* e *à distancia da* rede. Este controle de sua expressividade (ou de um gesto que a seu ver exigiria atenção de sua parte) somente ganha mais sentido à medida que ela considera estar diante de observadores significativos, ou seja, de indivíduos que exercem influência sobre a imagem que ela tem de si mesma. Por isso uma forma particular de coerção atua sobre os seus comportamentos. Desse modo, Noelí acaba de dizer a si mesma qual é seu *lugar* em meio a um *espaço*.

Além disso, Noelí estima os professores como “formadores de opinião”. Isso se soma à compreensão de sua resistência às tentações do divertimento no Facebook. E é isso que também a priva de se despojar de uma repreensão voluntária. Estes “formadores de opiniões” poderiam ser considerados aqui como figuras que, ao disporem de uma audiência pública, realizam normatizações da própria imagem, controlando suas mínimas palavras e gestos e assim se protegendo contra as piores interpretações possíveis. Noelí, por essa razão, está sujeita a acionar um sistema de autovigilância que procura cumprir mais as expectativas de um lugar chamado escola que de um espaço chamado Facebook. O seu papel de professora supõe assim um repertório de aparências que ela precisa conservar ao passo em que compreende suas funções como algo que excede ao tempo e ao lugar da escola.

O trabalho que ela exerce sobre si mesma revela um esforço em conservar sua imagem de professora como algo mais ou menos puro – e por isso longe de vulgaridades – em um espaço de tentações contrárias. Noelí somente consegue permanecer no Facebook sendo ao mesmo tempo um exemplo de resistência e de contenção. Noelí se sente de fato

envolvida ao público escolar com questões relacionadas aos espaços virtuais, razão pela qual ela se inquieta em saber como eles – os professores que ela representa – podem “influenciar” seus alunos a saberem “o que é bom e o que não é bom” na internet. Seu receio está, portanto, cheio de expectativas em um espaço de conteúdos aleatórios. Conteúdos estes que ela mesma, como vimos, tem de fazer um esforço sobre si mesma para escolher. Noéli, enfim, apenas pode portar seriedade à medida que contém seu riso.

2. 2. 2. “Cuidar com as brincadeiras e comentários”

Susana é professora em uma escola privada da região de Florianópolis (SC) em níveis de Ensino Fundamental e Médio e, assim como Noéli, atribui aos professores aos quais ela se inclui o título de “formadores de opinião”. O termo pode parecer aqui demasiado simples, carecendo sempre de maiores precisões, mas o que importa é que ele mesmo explicita o que Goffman (1959) chama de uma idealização típica de sociedades menos igualitárias, e portanto menos democráticas, nas quais indivíduos se esforçam para impor marcadores de distâncias de uns com relação aos (ou contra os) outros. O fato de se conceber como um “formador de opinião” é inseparável da atribuição de um valor que confere a si mesmo uma posição socialmente apreciada, indicando um conjunto de valores ideais que consideramos salutar e irrevogáveis. Holanda (1995), por sua vez, reconheceu que a constituição de hierarquias ou um sistema de posições verticais seria sempre de difícil imposição no Brasil. Nesse sentido, Noéli e Susana – não podendo contar com hierarquias evidentes – estão engajadas mais precisamente em conferir uma *impressão* de hierarquia que apenas pode existir em virtude de qualidades performáticas.

Susana sabe que, ao aceitar alunos em seu Facebook, ela mesma “tolhe um pouco” sua “liberdade nas postagens”, uma liberdade entretanto que ela abre mão em troca de uma “proximidade com o mundo” e com as “ideias” de seus alunos. O fato de estar em “proximidade” permanece porém ambíguo como no caso de Noéli, pois essa mesma “proximidade” considerada positiva às relações escolares é seguida de um trabalho de conservação de distâncias. Como já sublinhado, Susana e Noéli apenas podem atribuir a si mesmas o papel de “formador de opinião” mantendo no Facebook um repertório de comportamentos que normatizam suas imagens. Supõe-se assim que essa forma de apresenta-

ção não pode ser separada de um trabalho reflexivo, produzido pelas expressões que elas dirigem notadamente ao seu público escolar.

Susana afirma ainda que “é preciso ter alguns cuidados legais” como o de “evitar sempre postar fotos com alunos”, afinal ela sabe que existem “direitos de imagem” implicados. Susana prefere, todavia, “deixar que eles (os alunos) postem fotos” com seus professores. Susana oferece aqui exemplo de um duplo movimento que é esse referente à *distância tomada* (evitando publicar fotos de alunos) e à *proximidade concedida* (aceitando aparecer em fotos com eles). O que ela reconhece assim é que seus alunos estão mais autorizados do que ela a fazer usos variados do Facebook à medida que ela procura se manter em seu lugar de professora. O vai-e-vem entre os dois polos está posto e cabe à Susana exercer uma autonomia particular em um espaço também particular em que ela se julga capaz de manobrar sem necessariamente seguir um manual de condutas. Susana parece de fato consciente de um universo de responsabilidades que pesam sobre ela no Facebook de modo que é preciso “cuidar com brincadeiras e comentários” – relembrando o princípio da vigilância – e “usar o *face* como ferramenta de discussão, sempre aberto às diferentes visões de mundo, tentando ser o menos tendencioso possível”. Susana, além de desenvolver sua própria deontologia, acrescenta ao professor essa qualidade de alguém situado fora do mundo, alguém sem tendências, revelando aqueles aspectos mais sagrados aos quais Noelí também se mostrara simpática.

Susana propõe em poucas linhas aquilo que poderia significar um professor com disposições gerais em lidar com o universo de episódios aleatórios que uma rede social como Facebook faz circular sobre a tela do computador. Susana, assim como Noelí, estaria disposta a conferir seriedade a um espaço que convida às “brincadeiras” e, por isso, não surpreende que ela assuma esforços em vista de conservar uma imagem que resiste às tentações em matéria de conteúdos alheios à vida profissional. O que ela explicita assim é que quanto mais alta é a imagem que mantém de si mesma, mais altos também devem ser os esforços para impedir que conteúdos eventualmente impertinentes sejam associados a essa mesma imagem. Susana e Noelí, face aos seus dois ajuntamentos de círculos sociais diferenciados, elegeram o círculo escolar como aquele que exerce razoável influência sobre os seus comportamentos. E, por isso, ao estarem mais próximas da escola, elas correm o risco de se encontrar mais longe de seus próprios amigos.

2. 2. 3. “Impor respeito”

“O professor é público e serve como exemplo” dentro e fora da sala de aula, considera Márcio, professor de Ensino Médio em um estabelecimento de ensino público de Florianópolis. O caminho que percorremos até aqui, através de Noéli e Susana, ganha ainda mais expressão no radicalismo de Márcio que notadamente confere ao professor a qualidade de agente “público” antes somente representado pelo título de “formador de opinião”. Pôde-se observar até agora que, em uma breve retrospectiva, quanto mais alta é a imagem atribuída aos professores, mais rigoroso se torna o repertório de condutas esperadas em relação a esses mesmos professores na rede social. Márcio diz que “a partir do momento” em que o professor “têm alunos na sua página virtual” ele “tem que ter cuidado com suas postagens”, indicando assim um trabalho de readequação do uso do Facebook. O seu radicalismo aparece em termos de imposição, de modo que o professor “deve sempre impor respeito” deixando de “postar bobagens“, reorientando suas condutas a partir do momento em que se encontra cercado pelo público escolar.

Márcio coloca aqui em relação dois elementos essenciais à elaboração do quadro de interpretação por ele aplicado, mas também por Noéli e Susana no Facebook. Primeiramente, a impressão mantida sobre o espaço e, depois, a imagem de professor considerada ideal e que deve, portanto, ser conservada. Márcio, ao conjugar ambos, preocupa-se notadamente em estabelecer limites face a um espaço sem regulação imediata. Por essa razão, ele apenas pode exigir do professor uma série de condutas que sejam elas mesmas responsáveis pela conservação de limites no Facebook. Os professores seguem, assim, devendo sustentar sobre seus próprios ombros uma imagem cujo esforço se acentua em um espaço virtual. Márcio, enfim, rebaixando o Facebook e elevando os professores em um mesmo movimento, torna a relação direta entre ambos algo incompatível, salvo se houver uma forte mudança de conduta da parte do professorado.

O professor, semelhante a este de Márcio, também poderia ser “neutro”, como espera Rose, que atua na Educação Infantil em uma escola privada. Ela por sua vez não encontra “problema nenhum em ter contato com pais de alunos” no Facebook. Rose restitui a exigência de um quadro de comportamentos, adotando uma “postura” que embora careça de maiores precisões ao menos parece repousar sobre um ideal de impessoalidade que supostamente ela esperaria ver replicada nas intera-

ções virtualmente estabelecidas. Vê-se assim um imaginário da moral profissional e da escola penetrando sobre esse espaço a ponto de exercer chamados à ordem na forma de reorientações de condutas. O caráter mais ou menos dinâmico dos conteúdos que circulam no Facebook se choca, assim, com uma ideia mais ou menos rígida de um imaginário acerca do professor.

Rose, Márcio, Susana e Noéli são representantes de um conjunto de valores que, segundo eles, infelizmente não podem ser imediatamente representados pelos conteúdos que circulam na rede. Por essa razão eles devem ser um espécie de contra-força que conserva uma imagem de professor em oposição às mundanidades que tendem a alimentar a própria sociabilidade *online*. Estes apenas podem conferir ao professor qualidades heróicas à medida que colocam esse mesmo personagem em um contexto de inúmeros riscos, sublinhando as qualidades mais ordinárias do espaço. Rose, Márcio, Noéli e Susana, talvez jamais se encontrem para uma conversa, mas, acaso se encontrassem, possivelmente não discordariam do fato de que um professor no Facebook não deve ser muito diferente de um professor na escola.

2. 2. 4. Boa impressão e conservação da imagem

Observou-se até aqui que o professor corresponde a algo que “não o é apenas em sala de aula” ou que “deve ser exemplo em todos os lugares”. Entretanto isso não seria suficiente para esclarecer algo em comum entre todos os testemunhos recolhidos. Esses momentos chamados de *policiamentos* supõem um esforço de vigilância acerca da conservação de uma imagem profissional. Os professores até aqui analisados permaneceram engajados (e às vezes preocupados) em manter o controle sobre as impressões que supostamente poderiam produzir em seu público escolar. Esse trabalho fundamenta uma forma de manutenção, seja da autoridade ou do respeito, produzindo um modo de apresentação de si tido como importante no contexto da relação escolar. O mesmo não avança, porém, sem ironias uma vez que essa autoridade, baseada na imagem de um professor distanciado de vulgaridades que se multiplicam no Facebook, está sujeito a tensões em virtude de impressões que ele mesmo não seria capaz de controlar. O Facebook assim se apresenta como um veículo de besteiras que devem todavia ser levadas à sério, pois essas mesmas besteiras poderiam revelar preferências pessoais na forma de conteúdos incompatíveis com

uma imagem de professor.

Goffman talvez seja o sociólogo que conferiu como nenhum outro um sentido mais profundo às superficialidades do cotidiano. Ele supunha que, impossibilitados de acessar uma realidade mais profunda em relação a outrem, os indivíduos deveriam se contentar com aquilo que a eles se mostra aparente. Desse modo a aparência se tornaria uma base de orientação às interações sociais. Uma vez que lançados em um espaço de comunicação de massa como o Facebook, visando fazer funcionar uma relação de efeitos recíprocos, os indivíduos devem assumir inclusive os conteúdos aparentemente mais rudimentares como formas de se sociar aos outros. Essa condição é que pode tornar, eventualmente, o Facebook um espaço cuja manutenção da imagem se torna um trabalho às vezes incessante, sobretudo em relação àqueles que guardam uma imagem relativamente elevada de si mesmos. Gestar em um só espaço diversos personagens que poderiam coabitar um mesmo indivíduo se torna assim um verdadeiro desafio.

“Passar uma boa impressão” significa então evitar as piores interpretações possíveis que poderiam resultar de conteúdos que circulariam de maneira descontextualizada no Facebook. Esses professores somente conseguem se manter à distância de seus alunos (conservando um conceito de hierarquia) à medida em que se encontram mais ou menos privados das próprias interações *online*. Neste sentido, em espaços onde tudo inspira à multiplicidade de impressões, esses professores ainda permanecem dispostos a privilegiar as impressões do círculo escolar e profissional sem curiosamente mencionar um universo de números círculos heterogêneos que poderiam residir ao lado.

Noelí, Susana, Márcio e Rose apresentam indicações de uma espontaneidade sempre sujeita à contenção, de modo que, para eles, se apresentar *diferentemente* se trata não de algo impossível, mas no mínimo inadequado. Segundo eles, o professor tem um lugar definido no Facebook.

Insistindo um pouco mais sobre esse trabalho coletivo de definição de um lugar para a imagem de professor, no item a seguir, perseguiremos outra forma de definição da imagem. Os professores poderão ser compreendidos como atores que procuram censurar sua plateia escolar sem, necessariamente, dizer o que se passa na peça que eles estão em vias de encenar. Os mesmos tendem a contribuir assim à conservação de uma imagem mistificada de professor à medida que suas práticas fora da sala de aula permanecem um pequeno mistério,

persistindo ainda a imagem de um professor como um ente de outro mundo, ou simplesmente alguém que está atrás da cortina.

2. 3. ESPERTEZAS

[...] *este caos movediço em que a morte chega a galope por todos os lados [...].*

Uma análise da manutenção da imagem de professor no Facebook supõe também uma análise de certas tensões em que esse mesmo espaço coloca em operação. O que ocorre é que, ao agrupar de uma maneira particular círculos sociais diferenciados, o Facebook pode se tornar um espaço inviável de comunicação, caso uma definição mínima acerca do sentido do agrupamento não esteja coletivamente acordado. Essa inviabilidade, sublinhemos, pôde ser observada através do sentimento de vigilância mantido pelos professores que se sentem responsáveis em produzir impressões consideradas como inadequadas a uma plateia significativa – assim como se mostra significativa a eles a plateia do círculo escolar. Face as suas plateias, eles se encontraram sob uma coerção que impõe limites às suas ações, de modo que ela apenas parece produtiva ao garantir certo sucesso de atuação de professores no Facebook.

Entretanto não se poderia deixar de observar que essa mesma coerção interfere sobre um princípio da virtualidade. Refere-se aqui ao *poder-ser* enquanto força que confere à realidade a qualidade de ela ser também algo hipotético. O *poder-ser*, mais precisamente, face aos testemunhos recolhidos até aqui cede lugar ao *poder-ser-o-mesmo* à medida que obedece às expectativas socialmente compartilhadas e territorialmente situadas em relação ao comportamento de professores. O Facebook, em meio a essa condição, poderia ser visto curiosamente como *um espaço virtual sem virtualidades*. Breton (2009), procurando compreender a produção de utopias que fazem defesas radicais ao princípio da transparência, visando um globo povoado de indivíduos que supostamente nada teriam para esconder, reconhece que esse princípio tenderia a se expandir também em contexto de comunicação mediada pela internet.

Mark Zuckerberg, jovem criador do Facebook, poderia ser tomado aqui como mais um dentre tantos outros seduzidos pela mesma utopia ao se mostrar simpático à ideia de que haveria apenas uma identidade para cada indivíduo, reiterando o caráter normativo e coercitivo de sua própria criação (KIRKPATRICK, 2011). O *poder-ser-o-mesmo* revela um gosto pela unidade, pelo ordenamento, pela coerência de uma realidade onde o idêntico se sobrepõe à diferença. Goffman, por sua vez, ajudaria a demonstrar que essa utopia repousa sobre alicerces muito frá-

geis. É assim que, não podendo essa realidade se impor naturalmente, convém que os indivíduos realizem esforços performáticos em vista de impô-la artificialmente.

Ao conferir qualidades cênicas aos indivíduos, Goffman colocava em suspeita a ideia de que esses mesmos indivíduos pudessem obedecer às normas de uma maneira tão direta. O sociólogo acreditava, antes, que tais indivíduos seriam capazes de *estar representando* a obediência às normas. Reconhece-se assim que é essa maneira sutil de conceber uma realidade relativa às interações sociais que faz surgir, como consequência, novas dimensões de análise. Os indivíduos podem fazer uso de uma série de margens de manobra que, quanto mais mobilizadas, mais permitem romper com a coerção do *poder-ser-o-mesmo*. O sonho do jovem criador do Facebook explicita, assim, suas próprias fragilidades.

Sublinha-se que essas margens de ação, uma vez usadas pelos indivíduos, servem como uma forma de tomar de volta esse mesmo *poder-ser* que correria o risco de ser perdido. Os professores que oferecem testemunhos a seguir são indivíduos em busca de uma virtualidade no Facebook, ou *de um poder-ser* sem ser seguidos de um substantivo. Esse objetivo tão comum quanto indefinido é que permitirá observar um novo momento de interação. Ora, depara-se aqui com um terreno mais polêmico, o que permite que professores possam lançar mão de uma independência à medida que guardam certa reserva em relação ao público escolar. O professor conquista enfim o direito de fazer uso do cinismo. Mas, antes disso, será preciso definir o que quer dizer esse cinismo a fim tanto de evitar malentendidos quanto de fazer compreender o subtítulo a seguir.

2. 3. 1. “Digo que vou ver e não dou retorno”

Goffman (1959) atribuiu ao termo cinismo um sentido que, para além do sentido profano, condenável do ponto de vista do costume, da ética, em suma, da vida corrente, atuaria mais precisamente em nome da regulação das interações sociais. Este sentido é que procura se manter aqui. O cinismo atua em benefício da conservação de papéis sociais à medida que leva a supor indivíduos engajados *em parecer aprovar* esses papéis, portanto, sem mostrarem certa fidelidade em relação ao próprio ato de representação em que estão engajados em colocar em cena. Não podendo acreditar no papel que representa, o cínico não pode se livrar

do fato de estar representando... e esse papel representado tem grandes chances de estar participando da manutenção de uma ordem social ou de uma ideia de politicamente correto que conserva um estado de relações. Goffman conseguira, assim, integrar o cinismo a uma forma de fazer sociedade de modo que este mesmo cinismo pudesse habitar eventualmente um pouco de todos nós dependendo das situações em que nos encontrássemos.

Desse modo os professores não podem ser tomados como sujeitos que pervertem princípios. Mais efetivamente eles procuram uma forma de definir situações no Facebook em vista de conservar uma virtualidade que aos seus olhos é de direito e devida. Em seus quadros de interpretação o virtual é também o real enquanto uma abertura às possibilidades. Ao reconhecer essa condição como elementar, outras faces do professor começam a se tornar objeto de análise. Os professores passam a apresentar aqui uma arte da representação, ou seja, sendo *cênicos* em vista de conservarem seus personagens longe da escola. Os mesmos poderão fazer uso de um conhecimento técnico a fim de regrar seus personagens e, enfim, eles apenas podem ser chamados de *cínicos* à medida que preferem guardar apenas a *aparência* de serem amigos de seus alunos no Facebook.

Começamos então pelo testemunho de Paulo. Professor de Ensino Médio em uma escola pública de Florianópolis, ele “não considera nenhum aluno como amigo” uma vez que prefere manter com eles somente “uma relação profissional”. De todo modo, seus alunos procuram e encontram a página de Paulo no Facebook e então, “quando ele recebe (um) convite” de amizade, aceita-o para “depois de alguns dias” excluir esse mesmo aluno de sua lista de contatos. Paulo é inexorável e através de uma rotina particularmente estabelecida ele permite que primeiro “[o aluno] veja que” foi aceito no seu Facebook. Depois de algum tempo, ele os exclui. Desse modo um aluno apenas poderá “perceber que não está mais entre” seus “amigos caso” este o “procure novamente” em meio à lista de seus amigos algumas semanas depois. Paulo demonstra que não está comprometido em ser amigo de seus alunos no Facebook, reiterando o primado da “relação profissional”. Entretanto, curiosamente, presta-se a *parecer amigo* mesmo que em um curto período de tempo.

Paulo realiza esse protocolo consumindo um espaço de tempo que compreende dois cliques. E assim ele confere temporariamente uma espécie de estima ao alunado. Uma fidelidade provisória seria, portanto,

suficiente para que ele definisse sua situação em relação a seus alunos. Desse modo não se trata de elaborar uma compreensão comum acerca do Facebook à medida que Paulo mantém como indefinido *entre ele e seus alunos* para que serve esse espaço. É isso que o torna mais propenso a manter essa mesma rotina enquanto perdurar seu posto de professor em uma determinada escola. Paulo define mais precisamente tudo isso para si, enfim, e não para seus alunos, que poderiam sempre se perguntar por que razões eles foram excluídos.

Mariana é professora na rede pública de ensino e atua em séries iniciais do Ensino Fundamental. Paulo e ela têm em comum o fato de procurarem não “misturar [...] vida privada com a profissional” e isso à medida que gerenciam a entrada de alunos às suas páginas pessoais do Facebook sem lançarem mão de um acordo explícito com o público escolar. Mariana já teve “vários alunos que” a “adicionaram”, “inclusive uma mãe de aluno” e a todos ela recusou o pedido de amizade. Mariana prefere dizer “que não” “para [seus alunos] nem [a] procurarem” quando lhe perguntam se tem uma página no Facebook. Os seus alunos às vezes dizem a ela, lembrando, que lhe enviaram um pedido de amizade, mas ela procura desconversar dizendo-lhes que dará retorno sem de fato retornar. Mariana reconhece que até o momento “nenhum aluno foi muito persistente com essas perguntas” considerando que mais tarde “eles esquecem” de ter tentado adicioná-la.

Mariana, assim como Paulo, apresenta um tipo de professor que, por um lado, prova da parte de seus alunos uma tentativa de aproximação (cujo Facebook se mostra como apenas um dentre outros meios). Por outro, tenta também restituir limites que aos seus olhos poderiam ser perdidos. Desse modo, à medida que meios tecnológicos de comunicação agem em vias de produzir proximidades, diferentes práticas podem ser executadas pelos indivíduos a fim de reestabelecerem as distâncias. Esse espaço que pode ser oportunizado pela distância reestabelecida é que lhes permite expressarem suas ideias, convicções, fotos etc. fora do campo de observação do público escolar. Em oposição aos professores analisados no item anterior, Mariana e Paulo não privam a si mesmos graças ao fato de que podem privar seus alunos do acesso ao mesmo espaço. O que ocorre em seus palcos permanece, portanto, algo vetado para seus alunos.

Essa segregação da plateia escolar que Mariana e Paulo colocam em prática reitera a construção de *pequenas muradas* que organizam a experiência da vida cotidiana. Em outras palavras se tratam

de divisões que lhes permitem saber onde eles mesmos se encontram em relação a um espaço de indivíduos observadores e observados. Mariana e Paulo dispensam uma energia, mesmo que mínima, em vista de construir esse espaço considerado seguro sem necessariamente apelarem para um trabalho de *argumentação da razão da distância tomada* em relação ao público escolar. Os professores se reservam assim ao direito de nada dizerem, sem se preocuparem em como seus alunos poderão reagir ao saberem que foram barrados na porta de entrada de suas páginas, apoiando-se em uma ideia de direito à vida privada para se dispensarem de terem de dar explicações acerca de suas decisões pela recusa. Mariana e Paulo não hesitam, permanecem seguros de seus papeis, de modo que fechar as portas do teatro aqui nomeado como Facebook não é considerado como um dano à relação escolar.

Utilizado como um recurso visando regular inúmeros pedidos de amizades que, aleatoriamente, possam vir do alunado no Facebook, o cinismo de ambos encontra ainda algumas variações que serão abordadas a seguir. O que importa sublinhar é que esse cinismo serve para *salvar situações*: ele conserva uma espécie particular de ordem que evita colocar em prática uma verdadeira e supostamente mais delicada negociação da imagem de professor no Facebook. O silêncio de Mariana e Paulo em relação ao porquê de recusarem seus próprios alunos confere às suas páginas pessoais a qualidade de algo inicialmente inegociável. Enfim eles parecem saber que lugar esse espaço deve ocupar na relação escolar, ou seja, fora da própria relação.

2. 3. 2. “Não nego o pedido de amizade, acho que fica chato”

Evitando apresentar aos seus alunos as razões que orientam suas formas de gerir suas páginas pessoais, Mariana e Paulo deram indicações de um modo de navegação social que procura resolver tudo aquilo que obstrui seu livre passar na vida cotidiana. O que convém dizer aqui é que o que está em jogo em relação à negociação da entrada de alunos nas suas páginas pessoais não é necessariamente fruto do estabelecimento de relações recíprocas, mas de relações que *ao menos se mostram* recíprocas. Ora, isso leva a supor que os indivíduos devem realizar um esforço extra de representação. Mariana em “relação a ser amigo dos [seus] colegas de serviço” não “nega pedido de amizade” ainda “que alguns façam parte apenas [de sua] vida profissional”. Mariana tem a impressão de que “fica chato” não aceitá-los e por isso procura evitar

más interpretações que pudessem dar a entender que não quisesse “fazer amizades, estabelecer parcerias...” Desse modo Mariana prefere sempre adicionar seus colegas professores, sobretudo aqueles cujos “vínculos” estão para “além dos da escola”.

É assim que Mariana somente pode experimentar uma relação mais horizontal ao passo em que ela se encontra em relação com seus próprios pares, professores, que ao enviarem pedidos de amizade a colocam ainda assim entre uma situação de hesitação e de aceitação não necessariamente voluntária. Os princípios de entrada na sua página pessoal, face aos colegas de profissão, vão se tornando assim menos claros, fazendo entrar no espaço do Facebook um círculo de professores mais próximos de sua convivência diária, e em meios aos afazeres da instituição escolar. Mariana nos faz lembrar a partir de seu testemunho que o Facebook tende a ajuntar indivíduos diferenciados em um único espaço. Entretanto ele não permite antecipar as razões que definem esse mesmo ajuntamento de modo que ela mesma deve lançar mão em vista de estabelecê-las.

Por força da tendência ao ajuntamento, Mariana e Paulo podem se sentir assim encarregados de ter de elaborar razões mais ou menos particulares para autorizar a entrada de novos contatos nas suas páginas pessoais. Mariana prefere recorrer à cortesia, procurando evitar malentendidos. Por isso ela prefere não negar a entrada de seus colegas à medida que se preocupa com o que poderiam pensar à respeito de seu distanciamento também para com eles.

Mariana precisaria de razões mais fortes para bloquear um colega de trabalho – como seria o caso de “não aceitar o convite de [um] colega da escola por não [se] identificar com a postura profissional?”. O que Mariana nos mostra até aqui confere uma qualidade ao Facebook que não pode ser subestimada: essa de servir como um espaço que, à medida que aglomera indivíduos que não têm necessariamente algo em comum, demanda, com efeito, o estabelecimento de limites que variam desde uma aceitação voluntária até a mais evidente recusa. Mariana ao Dizendo “não”, seja aos seus alunos ou a um colega de trabalho, Mariana não poderia escapar ao fato de produzir impressões que corresponderiam a essa própria negação que ela exprime na rede social. Neste sentido ela está obrigada a sempre dizer algo ainda que prefira se reservar ao silêncio.

2. 3. 3. “Minhas postagens não aparecem para eles”

Dizer “não” a seus alunos poderia ser substituído por um “talvez” se Mariana lançasse mão do mesmo recurso empregado por Luana, professora do Ensino Médio em estabelecimento público, e classificasse seus alunos não como amigos mas “como conhecidos”. Estes passariam a pertencer então a um grupo cujo conteúdo a ser acessado estaria mais ou menos regulado pelos próprios professores. Munidos de um capital de conhecimento técnico sobre o Facebook, de conhecimentos sobre as diversas formas de personalizar seu uso, assim como outros professores, Luana se dispõe a aceitar o pedido de amizade sem necessariamente se tornar amigo, mas no mínimo *parecendo ser amigo*, o que se soma ao sobre-esforço de representação já mencionado.

Luana deposita, com efeito, confiança nas funcionalidades técnicas do Facebook. Ela sabe que suas “postagens não aparecem para eles” – seus alunos – a partir do momento em que coloca em prática esse trabalho técnico de classificação. O que ocorre é que talvez seja exatamente em virtude da ordem assegurada pelas configurações técnicas que também esses professores tenham tão pouco a dizer sobre suas experiências com o alunado no Facebook. Os seus testemunhos se reduzem a curtas frases como “deixo eles [meus alunos] restritos, não recebem tudo”; “aceito a solicitação dos meus alunos, mas coloco em “conhecidos”; ou ainda “meus alunos só veem o que é previamente autorizado por mim”. Luana poderia se juntar a esses professores à medida que a definição de sua situação no Facebook parece protegida de importunidades e imprevistos que poderiam colocar em jogo a viabilidade de manter seus alunos no mesmo espaço.

Essa rotina de atividades técnicas incorporadas a sua página pessoal permite que Luana obtenha um estado razoável de segurança, mantendo fortemente controladas as impressões que seus alunos podem ter a respeito dela. Luana, portanto, não pode permanecer fora de um quadro de expectativas sociais que preza pelo que poderia ser largamente julgado como adequado ou conveniente, em suma, uma moral que orienta suas escolhas. Mariana e Paulo poderiam assim se unir a Luana se ela não estivesse, ao contrário de ambos, preocupada em fazer com que seus alunos “fiquem mais próximos” a ela, embora essa mesma proximidade seja regrada pelo seu próprio esforço (técnico) de se manter à distância.

Luana protege assim seu espaço público do Facebook enquanto que o espaço privado (a troca de mensagens) parece sempre envolver menos riscos à medida que situações seriam definidas pouco à pouco a partir de interações entre ela e seus alunos. O que ocorre é que no espaço privado (onde as condições de existência da discrição são menores) ela está sempre mais propensa a saber *o que está se passando* e por isso ela imediatamente identificaria possíveis flertes de seus alunos ou outros tipos de interação que fugiriam da ordem escolar que ela gostaria de preservar. Luana oferece aqui um ponto de partida à compressão da construção de um *espaço privado situacionalmente definido* no Facebook, ou seja, um espaço que guarda “o que não tem de ser compartilhado” (VERNANT, 1987, p. 32). Esta forma particular de construção poderá ser observada a seguir.

2. 3. 4. Privacidade do professor e privação de um público

Sejam páginas de e-mail, portais de notícias ou redes sociais, os espaços disponíveis na *web* contam geralmente com uma série de recursos técnicos que permanecem dispostos a serem usados pelos usuários. Esses espaços também são compostos de funções mais ou menos flexíveis que tanto possibilitam diversas maneiras de uso quanto podem estar sujeitos a serem frequentemente alterados ou aperfeiçoados por equipes de especialistas que os gerenciam de maneira global. O grau de sofisticação de uma rede social, seja estimulado pelos avanços da indústria da computação ou pelos arbítrios de uma corporação responsável, enfim, pelos “sistemas abstratos” que se multiplicam na modernidade (GIDDENS, 1996), tende a variar segundo os objetivos que ela se põe a cumprir. Os usuários, ainda assim, podem encontrar formas razoavelmente particulares de adaptação a esse espaço lançando mão de recursos técnicos (ou não) que se atualizam, ou se acumulam, e permanecem às suas disposições. Como outros professores, Luana faz uso de um arranjo de conhecimentos especializados constituídos por um grupo restrito de profissionais que imprimem uma forma comum do uso desse espaço.

Sujeitos a aprenderem esses conhecimentos especializados, os usuários de rede sociais têm à disposição uma série de recursos técnicos que permanecem objetivados, ou seja, *tornados coisas* como instrumentos que podem ser utilizados a partir de um imenso painel de botões interativos. Luana é quem pode conferir um sentido prático a

esses botões de modo que, ao menos, tornam-se meios astutos e eficazes de encontrar um lugar para sua imagem no Facebook em relação a seu público de alunos. Munida de conhecimento técnico, Luana coloca em prática uma autonomia que lhe permite manter sua apresentação no espaço virtual sem que precise impedir que seus alunos acessem sua própria página. Desse modo Luana encontra um lugar para si graças às margens de manobras possibilitadas pelo espaço que ela personaliza segundo seus próprios conhecimentos e interesses.

Desse modo o Facebook pode ser considerado um espaço que concentra um capital de *conhecimentos técnicos objetivados* porque faz surgir tanto grupos de leigos, usuários menos cientes do repertório de ações que ele proporciona, quanto pequenos *experts* como Luana que dominam com agilidade esses recursos; que conhecem seus limites; que podem ser inclusive metódicos; que exploram assim um espaço com elevado grau de organização e racionalidade, acionando configurações capazes de melhor controlar suas expressões.

Os conhecimentos técnicos que essas plataformas virtuais concentram objetivamente, haja visto que podem ser apropriados pelos usuários através de trocas diárias ou através de informações pontualmente localizadas pelos mecanismos de busca na internet, tendem a obedecer a uma extensa lista de conhecimentos informais.²⁵ Os conhecimentos formais que poderiam ser deduzidos a partir do tipo de diploma, de instituições, do tempo consagrado aos estudos, se acaso fazem supor uma forma de conhecimento conquistado, não podem prever diretamente o volume de conhecimentos técnicos de um indivíduo em relação às redes sociais. Os saberes técnicos, afinal, permanecem também dispersados, não institucionalizados e geralmente podem ser acumulados de acordo com o grau de envolvimento individual com a própria rede *online*. Paulo e Mariana não fazem uso

²⁵ O próprio gesto de colocar em cena uma imagem de si, por exemplo, quando compartilhamos a imagem de uma festa ocorrida no final de semana, onde podemos observar uma mesa rodeada de amigos, comidas e bebidas, tem sempre à disposição suportes e intervenções técnicas que podem ser aplicado de acordo com preferências individuais, que fundamentam certa margem de liberdade, capacidades de ação, de atuação cênica. Dispostos a articular as configurações oferecidas pelas redes sociais antes de se colocarem em cena, os indivíduos fazem uso de um bastidor que comporta *regras personalizadas e encenação* a partir de critérios de seleção e de organização de suas próprias apresentações.

dos mesmos recursos que Luana. Neste sentido ela leva vantagem em matéria de construção de um espaço privado e discreto, uma vez que realizado sem que seus alunos possam necessariamente saber. Mariana e Paulo se expõem mais aos riscos de serem percebidos como professores que têm algo a esconder à medida que a exclusão ou o não acolhimento pode ser de conhecimento de seus próprios alunos.

Os conhecimentos técnicos oferecidos pelas redes sociais também poderiam ser considerados aqui como conhecimentos apropriados após pequenas inconveniências. Seria o caso de experiências virtuais indesejadas, que despertariam necessidades de resolução. Luana, por isso, poderia ser também quem aprendeu a dar um lugar para seus alunos em sua página pessoal como consequência de uma interpretação mal feita que poderia eventualmente trincar sua imagem de professora. Luana é exemplo de que as paredes no Facebook podem ser milimetricamente construídas a fim de colocar algo em cena que seja *privado* a outros.

Goffman permite também atribuir ao privado uma definição situacional, ou seja, a ideia de privado (e de sua violação) se define de acordo com a situação que os indivíduos são capazes de estar provando. Neste sentido os professores que oferecem testemunhos até o momento, se não puderam se colocar questões sobre o privado, é porque se encontram em situações nas quais o Facebook predomina como espaço instrumental; nas quais as expressões de ordem privada oferecidas pelos professores apenas podem ocupar um lugar muito pequeno ou quase imperceptível em relação aos seus alunos. O privado se constrói assim situacionalmente, fora de situações como essas que foram observadas, através do que se poderia chamar de uma região de bastidor e protegida da encenação principal. Não se poderia deixar de atribuir, portanto, ao capital de conhecimento técnico esse papel de construção, enfim, de um subespaço privado dentro de um espaço de apresentação pública. Luana restabelece a partir do conhecimento técnico as supostas paredes que haviam sido derrubadas pela horizontalidade da comunicação. O privado é antes uma questão de conquista.

*

* *

Compromissos, policiamentos e espertezas. Estes poderiam ser considerados momentos de professores que decidem se engajar no Face-

book em benefício da conservação de suas imagens. Entretanto esta conservação ocorre frente a situações fortuitas e acidentais proporcionadas pelo Facebook. Em meio a essa aventura os professores não puderam abrir mão da atenção como uma forma de se manterem alertas a respeito do espaço que habitam. Compromissos, policiamentos e espertezas se tornam então momentos cheios de prudências, cuidados, receios etc. Esses três momentos é que permitiram observar também uma luta pela conservação da autoridade de professor. Essa conservação supôs a gestão da distância de seu público escolar, mas, em um espaço onde tudo tenderia às relações de proximidade.

Durkheim, Bourdieu e Dubet (seria preciso sempre lembrar) apresentaram professores particularmente imbricados nos tipos de sociedade que elaboravam. Estes professores *mantinham a cena* segundo os enredos elaborados pelos próprios sociólogos. Durkheim conceituara uma educação laica em vista de ultrapassar tradições elitistas e negativamente individualistas que poderiam fazer parte da sociedade industrial de seu tempo. Bourdieu, por sua vez, denunciaria o caráter aristocrático de professores supostamente envolvidos em um projeto democrático de sociedade. Dubet observaria um projeto de democratização da educação confundida com massificação: os professores seriam indivíduos comuns uma vez recrutados entre grupos sociais muito próximos aos de seus próprios alunos. Estas três imagens de professor permitiram acompanhar um deslocamento em direção a um quadro de vulnerabilidade institucional que define a condição moderna de professor.

O ajuntamento de círculos procurou oferecer um contexto de massificação da comunicação tecnológica que agora se vincula à condição de professor. Este ajuntamento porém não dispensou o desafio de fazer com que os professores *mantivessem a cena* frente ao seu público escolar. Estar frente ao ajuntamento supôs assim uma aventura em busca de um lugar ideal que não coloque em risco o crédito de professor. Crédito este que parece se tornar uma questão de gestão, uma vez que situações desdobradas no Facebook poderiam repercutir também em sala de aula. Desse modo a dessacralização do professor significa um deslocamento de sua imagem para partes exteriores à escola. Entretanto com consequências que poderiam ser observadas no interior dela.

3. MOMENTOS DE RELAXAMENTO

Normalmente nossa reação ao meio em que vivemos não é uma reação de defesa. A vida íntima do brasileiro nem é bastante coesa, nem bastante disciplinada, pra envolver e dominar toda a sua personalidade, integrando-a, como peça consciente, no conjunto social. Ele é livre, pois, para se abandonar a todo o repertório de ideias, gestos e formas que encontre em seu caminho, assimilando-os frequentemente sem maiores dificuldades.

Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982)

3. 1. DESPOJAMENTOS

E depois, pensei, há males que vêm para bem.

Entra-se a partir de agora em um novo quadro de interpretação da realidade do Facebook. Este se revela a partir de professores que colocam em cena um universo de conteúdos que não se vincula diretamente à instituição escolar. Lazer, *hobbies*, preferências culturais e políticas ganham assim acento para que possamos perseguir seus efeitos sobre suas relações com o público escolar. Os professores que ofereceram esses testemunhos fazem do Facebook um espaço de exploração identitária acrescentando às suas imagens condimentos mais pessoais. Refere-se assim a indivíduos que dão a ver suas sociações com outros círculos sociais sem esquecerem (ou sem poderem esquecer) de que permanecem ao mesmo tempo sendo observados pelos seus alunos e pelos pais de seus alunos. Essa condição interacional demanda, conseqüentemente, uma atenção ainda mais expressiva ao papel do *outro* na relação social.

Simmel (2006, p. 111) certamente não poderia ter sido mais preciso ao dizer que “todas as relações com os outros são, ao fim e ao cabo, meramente estações de um caminho pelo qual o eu chega a si mesmo”. Essa relação entre o eu e os outros é que contribui ao pressuposto de que os professores que aqui ofereceram testemunhos são sensíveis ao olhar que seu público escolar porta sobre eles. Os professores se definem graças a esses olhares que, por sua vez, podem ser tão mais múltiplos e contraditórios quanto mais corresponderem à complexidade de seus ajuntamentos de círculos sociais diferenciados. Preceitos essencialmente escolares, códigos de comportamentos, regras de condutas, em suma, um universo de atributos morais geralmente atribuídos aos professores, também poderão ser relativizados à medida que suas performances podem se dirigir a outros públicos e não exclusivamente ao público escolar. Os professores podem agora se sentir, enfim, autorizados a gozar de uma liberdade de sociações. Entretanto convém que essa liberdade não coloque em descrédito suas imagens de professor frente ao público escolar.

Os outros, então, à medida que se tornam mais atuantes na definição do professor, exercem forças que, sejam elas contrárias ou a favoráveis, abrirão caminho em direção à reivindicação da individualidade. Essa reivindicação não é mais que a expressão de professores dispostos a serem percebidos *diferentemente*, posto que eles

se despojam de uma imagem tipificada pelo lugar que ocupam na escola. Essa característica interacional ganha mais sentido quando consideramos que, em contextos de grande circulação, a comunicação entre os indivíduos se fragmenta: ela se torna menos diária e por isso abre margens de desconhecimento sobre os nossos próprios conhecidos. O eu se torna assim menos desvelável porque consegue se livrar relativamente de relações de vizinhança cujas condições eventualmente asfixiantes restringem a produção da individualidade. Os indivíduos, aliás, à medida que mantêm sociabilidades não acessíveis ao conhecimento de outros, encontram-se em condições de produzirem seus próprios segredos. Esses segredos colaboram com o processo de individualização, com a consciência de unicidade de alguém, quando podem ser fabricados graças às interações que quantitativamente se intensificam, sejam elas mediadas ou não pelos meios individuais e tecnológicos de comunicação. O que os indivíduos, enfim, fazem com seus segredos, se são capazes de revelá-los de uma maneira controlada ou, pelo contrário, se deixam escapar sobre ele o próprio domínio, poderia ser considerado como uma forma de fabricar a própria individualidade que corresponde, em parte, à relação com um público e que poderá ser traduzida mais adiante como *uma relação com o publicado*. Considerados como portadores de pequenos segredos, os professores podem se utilizar do Facebook como um instrumento de revelação.

Martuccelli (2010) lembra, ainda, que constituir a individualidade de indivíduos sul-americanos é um trabalho dependente do *olhar do outro*. Essa dependência é que se torna mais intrínseca a partir de agora à medida que os professores oferecem novas imagens de si graças a um estado de relaxamento derivado de suas relações com círculos sociais não escolares.

3. 1. 1. “Não sou a professora e a não-professora... eu sou eu, Fernanda”

Fernanda é professora no Ensino Médio, na mesma escola pública de Noelí, e sugere que, em se tratando de Facebook, não se pode “perder a oportunidade” “de ensinar aos” “alunos” “e a todo mundo” que o professor deve “ser respeitado pelo que” ele é, ou seja, para além dos limites institucionalmente previstos. Fernanda não consegue conceber uma separação entre “a professora e a não-professora”. Neste sentido ela faz oposição à Noelí que, como podemos observar em seu

testemunho, esforçava-se para colocar em prática um trabalho normativo de conservação de sua própria imagem. O que de imediato importa aqui, face às duas opiniões divergentes, é que ambas têm em comum o fato de reconhecerem que espaços como o Facebook projetam imagens sujeitas à apreciação de um público significativo, e por esse motivo é importante que se preocupem com aquilo que pode ser apresentado. Para elas o virtual é também o real de modo que suas publicações são tomadas como verdadeiros veículos de um tipo de comunicação que faz parte de suas relações escolares.

O respeito que Fernanda reivindica serviria como um valor ético que supostamente garantiria não apenas um espaço protegido de maiores tensões em relação a seus alunos, mas, uma margem de liberdade que tornaria possível uma apresentação não restrita àquela de professora. É assim que Fernanda poderia colocar em cena uma imagem de si eventualmente sujeita a vícios e virtudes comuns à condição humana e compatíveis com direitos igualmente distribuídos, como o de se divertir usufruindo do seu tempo livre em outros lugares. O que permanece em tensão é justamente se esse espaço poderia ser veículo de conteúdos estranhos à escola ao mesmo tempo em que faz parte da relação escolar. Fernanda pode ser vista como a personificação de uma tensão.

Noelí, interpelando Fernanda, lembra que “pois é... o problema é que a gente tem alunos que...” não compreenderiam essa situação. Ela expõe o que parece se tratar de adversidades que se opõem ao tipo de relação que Fernanda desejaria obter no Facebook. Fernanda sabe, contudo, que existem “ônus” em acolher alunos em sua página pessoal, estando sujeita a ser interpretada a partir das mais diversas (e muitas vezes piores) maneiras possíveis. O seu esforço está assim em se apresentar como alguém que não se opõe tanto às dessemelhanças entre uma imagem de professora e de dançarina, por exemplo, quando aceita que ambas possam coabitar uma mesma pessoa. Em termos dramaturgicos, Fernanda permanece disposta a seguir com a encenação de sua peça, por meio da qual ela está disposta a poder surpreender sua plateia através de alguma cena inesperada, e que gostaria de contar com compreensão e respeito. Fernanda pertence à uma espécie de vanguarda, posto que não pode se apoiar, sem maiores riscos, sobre um público aberto às novas experiências. O “ônus” a que ela se refere (contrapartida do bônus de poder ser ela mesma sobre o mesmo palco) se torna assim o preço a ser pago na forma de reações coercitivas ainda que possa julgar

essas mesmas reações como infundadas porque desprovidas do respeito que ela reivindica.

Fernanda não consegue estar de acordo com Noeli porque está disposta a romper com um quadro de expectativas professorais para, então, se deixar inserir em um outro quadro fundado em fatos episódicos e inesperados que animam o Facebook. Instantes mais aleatórios que poderiam incluir declarações pessoais e que obedecem ao calor de um momento ganham assim a qualidade de *partes* que devem se somar ao *todo* que a compreendem. O seu todo estaria composto tanto pelo seu papel de professora quanto pela sua condição de *indivíduo que se revela individualizado*, graças às divisões objetivadas pelo Facebook e apresentadas ao seu círculo de alunos. O risco que ela corre reside justamente no fato de que uma de suas partes seja reduzida a um todo, cristalizando eventualmente uma imagem tão insuportável quanto bizarra – a de uma professora promíscua, por exemplo – por meio de interpretações que funcionam como uma espécie de chamado à ordem que insiste em tomá-la como professora, ainda que esteja ausente de uma situação escolar.

Martuccelli (2010) reconheceu que a radicalidade da “reivindicação da individualidade” poderia ser observada no esforço que um indivíduo encontra em se destacar de um grupo. Fernanda e Noeli são nesse caso dois lados de uma mesma moeda que, conseqüentemente, exerce efeitos sobre a relação escolar. Dado que elas se encontram em uma relação de proximidade e distância com seus círculos escolares, ambas tomam conhecimento do fato de que *se diferenciar* permanece um processo seguido de coerções e hesitações. Essa experiência tem tudo a ver com forças comunitárias que supõem um regime de posições sociais mais ou menos estáveis. Os indivíduos são impelidos a permanecer em suas posições em nome da harmonia do grupo em que eles se inserem. O ajuntamento de círculos sociais diferenciados, com efeito, tende apenas a se tratar de uma reconfiguração posicional, pois o indivíduo tende a ser identificado como alguém não mais pertencendo a um único grupo, mas à vários, sendo que cabe a ele gestá-los em vista de assegurar sua própria imagem. Fernanda e Noeli realizam, assim, diferentes fins em suas páginas de Facebook, mas, não sem deixar de cumprir as exigências de um mesmo espaço.

3. 1. 2. “Foto do cachorro” e “um pouco da sua vida fora da sala de aula”

Maria poderia se somar à Fernanda, professora em um estabelecimento público de Ensino Superior, posto que também não acredita que possam haver “duas pessoas diferentes”, embora considere que possa haver, concomitantemente, uma vida *online* e *offline* onde ocorrem situações cotidianas bastante díspares umas com relação às outras. Maria é simpática à possibilidade de acolher seus alunos em sua página pessoal e, isso, sem que ela tome como necessário manter um cuidado extra “com [relação as] suas postagens”, uma vez que pode manter “o mesmo cuidado de sempre”. Maria concentra no Facebook uma imagem de professora e de si mesma, tornando-as como indiferenciadas. Essas imagens estão longe de serem conflitantes aos seus olhos. Em suma, o Facebook de Maria, como poderia ser também o de Fernanda, é um espaço voluntariamente acolhedor de modo que permite apresentar professoras favoráveis ao fato de que “um pouco da sua vida fora da sala de aula” seja dado a conhecer. Ela vê portanto o Facebook como uma espécie de casa que seus alunos estariam convidados a entrar.

Maria considera que “aquela foto do cachorro” publicada em sua página pode “certamente” “criar um novo vínculo” entre um professor e seus alunos, o “que muitas vezes na sala de aula fica difícil”. Maria reconhece que possui um repertório de conteúdos que não podem ser disponibilizados a seus alunos em virtude da coerção do tempo e do lugar da escola. No Facebook Maria pode se sentir mais liberada da mesma coerção que lhe permitiria expor aqueles conteúdos tanto mais aleatórios quanto mais vinculados à possibilidade de produzir sociabilidade à todo custo. O seu “cachorro” portanto pode fazer parte de uma estratégia de microsociação que procura atrair seus alunos para aquilo que possivelmente poderia ser também menos dificilmente acessado. O conteúdo aqui se rebaixa (como se rebaixava no “besteirolzinho” que Noelí evitava de curtir) para elevar a sociabilidade entre professores e alunos.

Desse modo Maria somente pode tornar significativo um conteúdo tão ordinário ao ser ele mesmo responsável em trazer seus alunos para perto dela, ampliando seus laços a partir de novos meios sociativos. O que ocorre é que ela se desvia da escola sem impedir que seus alunos cheguem até ela mesma. Maria, por sua vez, não precisa reivindicar respeito à medida que os conteúdos que expressa no Facebook, aos seus olhos, apenas vêm reforçar aquilo que ela aceita como imagem de professora. O respeito que Fernanda reivindica já parece concedido à Maria e ele poderia ser compreendido aqui em um sentido mais preciso: *como*

margem de distância concedida pelo outro em vista de que ela possa colocar em prática a sua liberdade. O respeito de Maria é isso que poderia contar com a discrição de seus alunos. Estes poderiam se reservar ao fato de nada comentarem sobre seu cachorro, embora ela se satisfaça colocando-o em cena. Contando assim com certo grau de reserva de seus alunos Maria conquistaria essa liberdade que, caso contrário, poderia reafirmar o “ônus” que Fernanda lembrava como incontornável.

Porém Maria está atenta também aos possíveis “ônus” de que fala Fernanda e por isso prevê que “uma foto com bebida alcoólica” também poderia fazer parte de publicações eventualmente compartilhadas pelos professores. Tanto Fernanda quanto Maria estão preocupadas em reconhecer como direito o fato de que professores podem também ser identificados a conteúdos que excedem à aqueles notadamente mais curriculares. Maria, contudo, comparada à Fernanda, vai mais longe em seu testemunho, procurando atribuir a essas publicações a qualidade de conteúdos de interesse do aprendizado. É assim que se pode ver seus esforços mais pessoais referentes a sua imagem de professora despojada, e que fariam parte da sala de aula. Desse modo uma foto com bebida alcoólica não se limita apenas a uma foto, mas, a um objeto de discussão em uma sociedade cujo ato de “beber pode ser feito de modo responsável”.

Maria pode encarar assim a experiência de professora no Facebook como uma aventura que proporciona “espaço para um diálogo”, de modo que ela pode se concentrar sobre assuntos atípicos, contemporâneos. Igualmente ela pode se engajar junto a seus alunos em uma construção coletiva da realidade de uma publicação. Uma vez que Maria considera seus alunos como “adultos”, ela estaria em condições de supor que eles são capazes de se utilizar de julgamento tão livres quanto responsáveis. O seu quadro de interpretação do que se passa no Facebook, assim como aquele de Fernanda, procura autorizar e tornar aceitáveis imagens referentes a um tipo de professor que insiste em não pertencer tão completamente a uma tipificação institucional.

3. 1. 3. “Nunca fui solicitada como professora”

Professora em um estabelecimento público de Educação Infantil Danúbia acolhe pais, em sua maioria mães, de alunos em sua página pessoal. Danúbia alega não fazer uso do Facebook para resolver urgências do cotidiano profissional, preferindo usá-lo para fins mais

esparços, para “não perder o contato!”, acumulando círculos de amigos, colegas de trabalho e pais de antigos alunos que a informam como “as crianças estão [se saindo] na [nova] escola”. Danúbia publica geralmente em sua página notícias e curiosidades relacionadas ao universo da Educação Infantil, textos de divulgação científica e, eventualmente, algumas fotos onde ela aparece em maior medida maquiada e em trajes de festa. Danúbia incorpora assim ao seu Facebook um conjunto de publicações que tanto dizem respeito à área da educação com a qual ela se vincula quanto a uma forma despojada de ocupar seu tempo livre em festas e na companhia de amigos, lá onde ela poderia se encontrar em situações mais à vontade.

Entretanto ela sublinha que sua vida pessoal “não é assim tão louca”, querendo dizer que obedece a certas regras de decoro e, por isso, não seria “digna de algum tipo de comentário malicioso” segundo a “visão” que tem de si mesma. Danúbia reconhece, todavia, que sempre podem haver más interpretações mas isso se torna mais improvável posto que ela adiciona pessoas que “conhecem um pouquinho” acerca de seu próprio estilo de vida. Ela confia assim ao seu público uma qualidade de interpretação da realidade que julga compatível com a sua e por isso certo acordo, ainda que implícito, pode ser conservado à respeito do significado do conteúdo que faz circular na sua página.

Os recursos técnicos do Facebook, como aqueles que permitem segregar uma plateia e assim definir objetivamente quem pode ter acesso ou não a determinadas publicações, são aqui uma parafernália inútil para ela. Danúbia não opera distinções em relação ao círculo de indivíduos que pertencem ao estabelecimento de ensino em que trabalha. Entretanto ela afirma não dar “margem na creche para falarem [mal] do [seu lado] profissional” uma vez que entende ser “extremamente profissional”, durante o tempo que se ocupa de seus alunos. O que convém sublinhar é que Danúbia, gerindo competente e caprichosamente as expectativas de seu posto de trabalho, sente-se autorizada a conquistar como um pequeno prêmio a possibilidade de estender seus laços de sociabilidade à tela do Facebook. O mérito de ser uma funcionária adequada a permite, com pertinência, segundo ela, a se expressar na rede sem que julgamentos externos possam ter a força de legítimos.

Experimentando essa liberdade sem entraves, Danúbia pode afirmar que “nunca” foi “solicitada como professora no *face*”, corruptela que ela usa de abreviação como quem libera um sentimento de familiaridade e espontaneidade referente ao seu uso. Os pais, ela

confirma, são “muito respeitosos”. Desse modo eles concedem a ela uma margem de distância pela qual ela pode se apresentar de uma maneira diferente. O respeito aparece aqui como uma condição para que Danúbia, como era também o caso de Fernanda e o de Maria, revele suas sociações e, portanto, suas diferenças vinculadas a outros círculos que não se restringem ao círculo escolar. Danúbia graças às suas múltiplas sociações pode, enfim, se conceber como uma professora “diferente” em relação às outras. Face a esse sentimento de diferença Danúbia prova mais precisamente um efeito de círculo posto que somente pode se sentir assim à medida que se compara ao seu próprio ajuntamento.

Luísa é também professora no nível da Educação Infantil e, assim como Danúbia, não encontra “problemas em aceitar convites de amizades nas redes sociais”. Luísa considera o Facebook um meio pelo qual seus alunos e seus respectivos pais podem conhecer o “dia-a-dia de seu professor” e desse modo “ver que ele é normal como qualquer pessoa”. Este “normal” é que vem à tona graças a uma descoberta proporcionada pelo Facebook. Danúbia e Luísa trabalham aqui contra um imaginário mais ou menos mítico da imagem de professor à medida que se apresentam como pessoas que “também tem família e uma vida social” como os demais. Danúbia e Luísa poderiam ser nomeadas por isso de professoras do tipo descoladas, pois procuram se despojar de uma ideia tipificada de professor à medida que se consideram livres de um quadro de coerção em matéria de comportamentos, de expectativas. Danúbia e Luísa, é preciso lembrar, têm a si mesmas como quem “consegue responder com responsabilidade suas atribuições como professor” e, como consequência, podem conferir ao Facebook a qualidade de um espaço não de investimentos pedagógicos, mas, antes, de relaxamento e descontração, uma vez que suas imagens de professora permanecem razoavelmente limitadas ao tempo e lugar da instituição escolar. Elas são portanto esses indivíduos que, atribuindo certa segurança amparada em suas experiências profissionais, recebem igualmente o bônus de se sentirem autorizadas a *serem outras* no Facebook.

Professora também de Educação Infantil na rede privada de ensino, Renata poderia se juntar a Danúbia ou a Luísa à medida que reconhece que “no Facebook é a pessoa e não a professora” quem está em cena. Por sua vez Renata, deixa mais evidente a necessidade do estabelecimento formal de um contrato. Procurando “evitar curiosidades

e conclusões precipitadas” da parte de seus alunos, depois de aceitá-los no Facebook, se diz estar disposta a explicar em sala de aula que o “professor tem vida normal [como] todos”, instruindo seus alunos a construir a realidade de sua imagem que circularia nesta rede social.

Estas professoras não têm em comum apenas o fato de se disporem a aceitar uma imagem de professora descolada frente ao público escolar. Contam também com certo imaginário que se concebe o respeito como sentimento compartilhado entre elas e seus alunos. Danúbia, Luísa e Renata, como outros professores, podem assim ser objetos de um tipo particular de consideração, e inclusive de discrição. É assim que um grau relativo de silêncio de seu público escolar contribui às “cenas” que eles gostariam de representar no Facebook.

3. 1. 4. Desagrados da tipificação

Fernanda e Maria resistem em ser tomadas como professoras tipificadas, o que aos seus olhos seria limitador, ao publicarem conteúdos sociativos fundados principalmente em características pessoais. Permitindo que elas produzam uma apresentação particular de si mesmas, esses conteúdos não portam necessariamente um conjunto de valores que se opõem à sua profissão. Os conteúdos são, antes, efeito de uma forma de interação colocada em prática pelo Facebook que permanece longe de ter fins notadamente escolares. Os conteúdos sociativos pessoais por sua vez é que são privilegiados pelo Facebook garantindo novos tipos de laços entre os indivíduos. Essa condição é que permite que um professor ao publicar uma foto ao estilo *selfie* tenha uma audiência (quantitativamente mensurável) maior que a publicação de um texto relativo à educação, uma vez que é justamente o caráter abstrato de sua personalidade que pode ser mais imediatamente identificado pelos diversos círculos de indivíduos que estão vinculados em suas páginas.

Maria e Fernanda, em termos dramaturgicos, tomam como possível o fato de apresentarem essa personalidade a um público composto tanto pelos seus alunos quanto pelos seus familiares e amigos. Essa composição heterogênea de públicos em um mesmo espaço leva a supor que Maria, e também aqui Fernanda, encontre-se regularmente em condições de fazer circular conteúdos tão diferenciados quanto seus próprios públicos. Maria, em especial, por isso não pôde se livrar de ter sua página pessoal como algo que gravita entre um espaço que tanto pode privilegiar a publicação de conteúdos de foro privado quanto “um

espaço [em] que o professor pode ensinar, sugerir leituras”. Essa indefinição permitiu apreender esse espaço como um veículo de situações aleatórias pelas quais as professoras reconhecem ter de prestar atenção.

De fato isso não seria possível se elas não se encontrassem em uma verdadeira aventura moderna. Durkheim lembrara às portas do século XX que uma sociedade pode ser considerada *moderna* graças a um processo de *diferenciação social* em matéria de funções, de profissões, de costumes, de indivíduos. Encontrando suas razões na própria tendência moderna à diferenciação social, esses conteúdos também refletem estilos de vida que em certa medida resistiriam em ser mero reflexo de uma posição social como seria o caso de uma condição de classe. O processo de diferenciação, uma vez colocado em prática pelas instituições, pelo mercado de consumo, pelas culturas, reconfigura pouco a pouco a imagem de uma sociedade cuja cultura uma cede lugar à cultura múltipla. O processo de diferenciação, tão implacável quanto possa parecer, produz também novos limites entre uma ideia de *eu* e de outrem. O eu passa a se diferenciar dos outros através de infinitas variações características que não se reduzem ao plano biológico, mas que se desdobram no plano cultural, como as nacionalidades, as posições profissionais, os gostos de consumo etc.

Fernanda, Maria, Danúbia, Luísa e Renata tiveram aqui o mérito de trazer à cena um *eu* que reside atrás do papel de professor. O desafio coletivamente provado está em apresentar um eu ao seu público sem que esse mesmo público coloque em descrédito sua imagem de professor. Esse processo de apresentação do eu é que inscreve novos e aleatórios conteúdos sociativos por meio dos quais os professores podem se sentir mais ou menos autorizados em fazer com que eles participem da sociabilidade com seus alunos. Fernanda, Maria, Danúbia, Luísa e Renata vão portanto ao encontro de um valor que possa ser capaz de sustentar essa sociabilidade. O respeito é esse valor expressado com uma margem de distância concedida pelos seus públicos. Por meio dela, essas professoras podem colocar em prática suas próprias liberdades. Entretanto elas não podem deixar de abrir margens a polêmicas morais acerca da relação escolar. Neste sentido elas se apresentam como *outras*, reivindicando uma apresentação de si despojadas da rotina escolar.

Essa apresentação diferenciada do *eu* segue acompanhada da impressão de que sua imagem possa ser absorvida pela relação escolar. Esse é o momento em que o eu do Facebook se mostra desejoso de se

somar ao eu da escola. Esse é o momento também em que pode ser observada uma continuidade acerca do que Holanda (1995) tratara em seu *homem cordial*, onde interesses privados tendem sempre a tocar as esferas públicas. O professor quanto mais distante de se despojar de seus interesses privados mais tende a confiar ao seu eu do Facebook um papel à relação escolar, em especial medida, amparada pelo respeito. Essa condição é que torna a relação de distância da parte de seu público algo tão necessário. O respeito, assim, apenas se expressa com sucesso graças a uma distância concedida pelo público e cuja restrição atuaria impedindo a liberdade individual. Ao reivindicarem suas individualidades, aquelas professoras não podem deixar de reivindicar essa mesma distância permitindo que realizem suas vontades.

Esse tipo de professor aqui inaugurado pelas professoras despojadas é que abre caminho para os testemunhos que virão à frente. Fernanda, Maria, Danúbia, Luísa e Renata colocaram em cena uma espécie de desejo cheio de boas intenções. Suas imagens pessoais não apenas podem ser apresentadas ao público como podem contribuir à relação escolar. Poder-se-á observar a seguir quais esforços são inerentes a esse trabalho de apresentação de uma imagem que se soma à imagem escolar de professor.

3. 2. REIVINDICAÇÕES

[...] *como os simples mortais. E eis-me aqui, igualzinho a você, como vê!*

Neste último item nos propomos a tratar de um grupo de professores que apresentaram imagens de si não necessariamente vinculadas às suas profissões. Desse modo se pôde observar tentativas de apresentação de uma individualidade (ou de uma diferença) que persistira ao fazer parte das interações. Danúbia, Luísa, Renata, mas também Fernanda e Maria, mantiveram em comum o interesse em conservar certo crédito à imagem de professor, o que não seria necessariamente colocado em questão pelas imagens pessoais que elas estavam dispostas a fazer circular no Facebook. Estas professoras nem por isso abriram mão de realizar determinados esforços em nome de uma possível negociação que poderia haver entre elas e seu público escolar.

O que importa sublinhar é que essas professoras colocaram em relevo suas diferenças através de conteúdos considerados não mais *privados* ao acesso do público escolar graças às interações via Facebook. Essa condição interacional será igualmente encontrada no item a seguir no qual os professores permanecem dispostos a contar com o respeito de sua plateia e – com acréscimo – com o reconhecimento que esta poderia conferir à imagem que colocam em cena. Desse modo se pôde sinalizar argumentos reivindicativos em relação à construção de imagens de professor e que, à medida que tensionadas, começam a pertencer a um espaço mais aberto a negociações entre eles e seu público. Os professores passam a acentuar uma definição acerca do que *são*, conceito este que ode ser extraído da sensibilidade goffmaniana.

Goffman conferia um caráter representacional – performático – ao que os indivíduos *poderiam ser* em sociedade. O ser goffmaniano seria antes de tudo um *poder ser* porque se referiria às possibilidades oferecidas pelas situações, pelos momentos em que os indivíduos encontram condições para que possam também se experimentar como outros. O estigma poderia ser tomado aqui justamente como o outro lado da moeda do *poder ser*, pois teria como função primeira dizer o que um indivíduo *não pode ser*. Essa característica é que será observada a seguir a partir de professores que tentam contornar julgamentos estigmatizadores capazes de serem previstos em relação as suas plateias. Reconhece-se o início de uma nova aventura, agora, indicada pelo fato

de o professor passar pelo olhar dos outros para, enfim, chegar a si mesmo, mas não sem um pouco de receio.

3. 2. 1. “Meus alunos perceberam que havia outra Joana”

Joana é professora de Ensino Fundamental e médio em uma escola pública e se tornou destaque entre seus alunos. Joana, mais precisamente, mantém com sua escola uma relação em termos de “vida dupla” uma vez que “em seu tempo livre” ela se dedica “ao *cosplay*, à prática de se fantasiar como seus personagens favoritos de quadrinhos e desenhos animados japoneses, os chamados mangás e animes”. O seu *hobby* vem de longa data: Joana “desde 1999” “segue participando de eventos, montando fantasias” muito antes de ter passado “em um concurso público estadual” para assumir uma turma de alunos em 2005. Joana, porém, preferiu manter isso em segredo, receando que pudesse “ser estigmatizada pelos alunos”, uma vez que eles “poderiam pensar que” seu hobby “era coisa de *nerd*”.

O seu Facebook até então permanecera configurado de modo que seus alunos não poderiam acessar seus álbuns de fotos, na qual ela exercia – ocultando suas imagens – um controle técnico de suas próprias expressões. Joana provava a partir de sua página pessoal o que representava aos seus olhos uma discrepância: imagens de uma professora tanto tipificada quanto descolada deveriam ser objetos de seu próprio cuidado. Joana receava pelo pior: uma professora tão descolada quanto ela poderia ser vista, com efeito, como alguém a ser desaprovado pelo seu círculo de alunos. O seu público escolar representa, assim, apenas uma fração de um tipo de sociedade supostamente preñe de preconceitos e de juízos estigmatizadores que ela teria de se esforçar para lidar.

Embora esse tipo de sociedade pudesse inspirar receios, isso não a impedia de realizar um teste: “aos poucos” Joana iria “selecionando quem poderia acessar” seu álbum de fotos no Facebook a fim de conhecer o temperamento de seus alunos. Joana abriu então uma fresta de sua janela antes de abrir a porta de sua casa à medida que ia obtendo impressões de seu círculo escolar sobre as expressões que ela estaria conscientemente transmitindo. Joana se revelava a passos curtos até que seus alunos pudessem perceber que “havia outra Joana”, ou seja, outro *eu* para além do eu apresentado cotidianamente na escola. O fato é que ela não cessaria de creditar à sua imagem de professora essa

imagem mais tarde aprovada por eles: se sente motivada assim a “introduzir os quadrinhos japoneses no dia a dia dos alunos, até mesmo como material didático”. O seu lugar na escola permanece aberto, portanto, às experimentações graças a uma representação de si que ela pode colocar à prova através do Facebook. Desse modo ela se distancia de uma imagem, procurando se sentir mais próxima de seus alunos através de outra mais pessoalmente elaborada.

Joana estaria em vias de encontrar novos canais de sociação e que parecem tanto mais possíveis à medida que suas duas partes – não conflitantes, mas ao menos discrepantes – de *cosplayer* e de professora puderam se somar uma a outra. Joana não pôde fazer isso sem desafiar esquemas classificatórios, de percepção e de julgamento, que orientam uma ideia de realidade sempre sujeita à transformação. Seu suposto estigma se transformou mais precisamente em uma virtude graças à uma estratégia particular de apresentação de um novo eu em relação a sua escola. O receio que mais tarde “acabou se tornando” para Joana “um elo de aproximação com os estudantes” é então não somente atenuado, mas, substituído pela impressão de estar integrada a um círculo escolar tão acolhedor quanto ela necessitaria. Joana pode, enfim, *se mostrar como outra* rumo a uma imagem satisfatória de pessoa e de professora livre de conflitos. O fato é que ela ainda parece desconhecer questionamentos que poderiam surgir acerca de sua liberdade, e é isso o que será abordado a partir de um novo testemunho.

3. 2. 2. “Aberto a questionamentos dos alunos”

Joana teve em seu testemunho um acento colocado sobre um círculo de alunos que – acolhedores ou reservados – ofereceram a impressão de que ela poderia incrementar seu papel de professora com algo exterior à própria instituição escolar. Bernardo, porém, não é *cosplayer* como Joana, mas, igualmente permitirá que sejam observados alguns hábitos que ele gostaria de moderadamente compartilhar com seus alunos. Bernardo é professor de inglês e francês em duas escolas privadas de Ensino Fundamental e de português, esporadicamente, em uma escola de Ensino Técnico que supostamente abrangeria um público de alunos adultos.

De imediato ele oferece um testemunho relativo a quem lida com ao menos dois tipos de círculos de alunos que se diferem em matéria de idade e tipo de estabelecimento. Nas escolas privadas de

Ensino Fundamental Bernardo usa o Facebook de maneira variada. Uma escola nem proíbe nem incentiva que seus alunos sejam acolhidos pelos professores enquanto que a outra recomenda que não mantenham contato. Bernardo, por sua vez, diz não se sentir à vontade em impedir que seus alunos o adicionem às suas páginas de Facebook. Entretanto reconhece que o fato de personalizar a configuração de sua página pessoal é algo que o “ajuda bastante”, logo, ele realiza isso que poderia ser chamado de uma *segregação de plateias* procurando definir sua imagem em relação a elas. O uso do Facebook no ensino técnico, acrescenta ele, “é infinitamente maior” se comparado às outras escolas. Ele compartilha com esses alunos “situações no geral, principalmente pensamentos e reflexões” sejam elas de sua própria autoria ou de terceiros. Bernardo se utiliza também de um “grupo” como um espaço onde compartilha com seus alunos, o que contribui à definição de situações e à garantia de certa estabilidade às relações. O grupo não seria mais que a expressão de uma sociação constituída pelo fato de pertencerem à mesma turma de ensino.

Bernardo reconhece, porém, que interagir no Facebook não se limita ao espaço de um “grupo” aonde um vai e vem de impressões e expressões estariam supostamente isentas de malentendidos. Os subespaços também estão presentes em situações em que ele deve gestar, tais como canal de mensagens privadas, onde alunos podem se utilizar em vista de estabelecer algum contato de ordem tão mais particular à medida que mais protegido da observação coletiva. Em meio a essas trocas privadas Bernardo prefere lançar mão de pequenos protocolos, dizendo: “amanhã conversamos sobre isso”, a fim de evitar maiores aberturas comunicacionais. Os seus alunos podem assim lembrar discretamente de limites que se supõem entre eles e seu professor. Desse modo Bernardo procura reerguer algumas fronteiras que foram tecnicamente colocadas abaixo em virtude da horizontalidade da comunicação proposta pelo Facebook.

Bernardo sabe que, apesar da existência de configurações personalizadas, seus alunos podem eventualmente observar suas publicações sem que ele saiba que está sendo observado. Bernardo prevê assim a possibilidade de “comentários” sem sua devida autorização acerca de suas publicações e por isso ele evita “postar coisas mais íntimas”: lugares que frequenta, fotos de sua família ou memória de relacionamentos mantidos. O seu círculo escolar tende a ter à disposição uma imagem de Bernardo tão razoavelmente estável quanto mais

fabricada pela atenção que ele é capaz de prestar. Seus momentos de relaxamento seriam assim mais acessados por um público que ele considera privadamente mantido.

Bernardo em meio a esses esforços, não sem surpresa, portaria uma imagem dupla de si mesmo: ele se reconhece ao mesmo tempo como “professor” e “educador”. A esse último ele reserva o papel de ser “um exemplo como cidadão”. Noelí, que tanto mais se esforçava em conservar sua imagem quanto mais a idealizava, poderia se juntar a Bernardo como uma figura apartada de outras mundanidades. Bernardo tem a impressão de que pode influenciar seus alunos ao perceber “alunos começando a estudar mais idiomas” em virtude de ele ter comentado “sempre fazer o mesmo”. O raio de sua influência a seu ver pode ir tão longe quanto suas ações de modo que seu Facebook se transforma igualmente em meio ampliador de sua própria irradiação.

Bernardo sabe que existem “vários pais de alunos na rede” e, com efeito, supõe que se “postar fotos degustando um vinho” poderá “ter uma conotação negativa para eles”. Bernardo mais precisamente tem o *hobby* de cozinhar e os vinhos que ele consome “com certa regularidade” se somam a ele. O fato é que sem ter “certeza” se essas publicações gerariam realmente alguns burburinhos, ele prefere partir do princípio, sem o dizer, que são as más-interpretações as primeiras possíveis. Bernardo define sua situação apelando então para um universo de cogitáveis. Trata-se pois do estigma que pode virtualmente ser manifestado embora Bernardo reconheça que seu receio supõe um juízo que ele mesmo crê “quadrado” ou “moralista” acerca da realidade. Bernardo está mais precisamente se colocando no lugar do outro, como o fizera Joana, repertoriando consequências graças à virtualidade condicionada pelo ajuntamento do Facebook.

O que faz Bernardo se sentir, todavia, à vontade no Facebook é que esse espaço aos seus olhos não necessariamente reprime suas publicações, mas, sobretudo as torna mais particulares. Direcionando conteúdos de acordo com grupos que ele mesmo personaliza, Bernardo torna esse espaço tanto mais adequado quanto mais ele se sente capaz de gestá-lo. Passado um mês, uma de suas escolas havia solicitado aos professores que “desfizessem quaisquer amizades com os alunos pelo Facebook”. Bernardo procurou se retratar com seus alunos “pessoalmente dizendo que eram normas da escola” para realizar depois a solicitada exclusão coletiva. Discordando da solicitação, Bernardo alega que “essa proximidade faz com que várias barreiras sejam

quebradas”, além de pôr em prática o que ele chama de “falar a língua dos alunos”. Bernardo apresenta, então, esse tipo de proximidade – sem intimidade – como uma conquista da própria distância que ele gerencia.

3. 2. 3. “Regalias” e “empatia”

Professor de Ensino Fundamental e médio em uma escola pública, Renato costuma dizer aos seus alunos que seu Facebook é um lugar “muito pessoal”. Preferindo usá-lo “somente” para ler “notícias e manter contato com amigos de longa data”, ele diz não conhecer seus alunos suficientemente a ponto de acolhê-los em sua página pessoal. Renato acrescenta ainda que “não gostaria de ter 800 novas postagens diárias para visualizar” (número que representa uma quantidade tão excessiva quanto desinteressante de publicações que poderiam ser arroladas sobre a tela do seu computador à medida que maior fosse seu número de alunos acolhidos). Renato parece já ter percebido que o Facebook é também de um espaço onde circulam conteúdos às vezes radicalmente estranhos a si mesmo. Portanto, convém exercer certo esforço a fim de transformar esse suposto caos em um espaço gestável.

Renato reconhece que “não vale à pena manter uma ‘amizade’” com alguém que publique conteúdos que possam fazê-lo sentir-se incomodado. Contando então com a possibilidade de incômodos, Renato sabe que obter um espaço de sociabilidades viáveis e duráveis no Facebook pode ser uma tarefa difícil. Os seus amigos virtuais, que poderiam compreender seus alunos, podem eventualmente ser favoráveis a opiniões que ele não considera aceitáveis. Renato argumenta que inclusive uma “lição de moral” pode ter lugar no Facebook face aos ordinários preconceitos que esse espaço coloca objetivamente em circulação. Renato oferece de imediato uma impressão geral de um espaço que, ao dispor de modos de entrada praticamente irrestritos, poderia rebaixar a qualidade de uma comunicação que ele gostaria de conservar. Preservando seu espaço pessoal, ele tem de agir como uma espécie de censor que decide sobre os conteúdos aceitos e os não aceitos diante do seu próprio campo de visão.

Renato nem por isso deixa de realizar algo que é também tão comum a todos nós a respeito do cotidiano. Ele coloca em prática o que Berger e Zijderveld (2009) chamam de “defesas cognitivas” à medida que evita ser perturbado pela força de um universo de significações que poderiam se contrapor à realidade que considera aceitável e segura. O

seu gosto pela ordem deve ser compreendido aqui mais como uma condição humana do estar em sociedade e menos como uma recusa inegociável às trocas de significações. Renato se encarregará de dar um exemplo em relação a isso na sequência. O que convém sublinhar, antes disso, é que Renato tende sempre a realizar esforços em vista de tornar seu espaço compatível com seus princípios e é isso o que permite observar situações de um espaço que resiste em ceder-lhe completo controle.

Visando ter um espaço que possa chamar de seu, Renato realiza “investimentos pessoais em relação a uma definição particular da realidade” (BERGER, ZIJDERVELD, 2009, p. 33). O que ele faz, então, tanto para evitar que sua página se transforme em um caos de conteúdos, quanto para geri-la satisfatoriamente face ao seu círculo de alunos? Renato recorre a uma forma de seleção particular à medida que acolhe seus alunos à partir de percepções que podem ser feitas ao longo de situações vividas em sala de aula. Para tanto Renato necessita de certo tempo: somente após “um semestre ou um ano” ele se encontra em condições de “perceber quais educandos merecem” ser aceitos em seu Facebook. Ele pode acolher, então, em sua página pessoal, “educandos que demonstram consideração em sala de aula”, aqueles com quem consegue “falar francamente dentro” de uma “relação aluno-professor”.

Renato pode se encontrar assim em condições de estabelecer um círculo de alunos no Facebook que se supõe definido segundo seus princípios de julgamento. Extrapolando a condição de “inicialmente” consagrar sua página às notícias e aos “amigos de longa data”, ele se permite finalmente que alunos possam também se “tornar amigos”. Mantendo seus alunos como “amigos” ele também deve agir visando fazer com que essa amizade permaneça em um “nada além disso”, ou seja, em nome de uma proximidade cujo desafio está em não permitir que se confunda com sensações de intimidade. Em um espaço de comunicação que tende a aglomerar indivíduos heterogêneos, Renato está assim sempre sujeito a contar com certa indefinição com relação aos objetivos acordados entre os indivíduos que aderem a esse espaço. O controle de entrada que ele exerce sobre seus alunos em relação à sua página do Facebook é mais uma medida de segurança do que necessariamente uma garantia.

Desse modo Renato reconhece que podem haver “alunos apaixonados” que se somam à essa heterogeneidade de indivíduos e de interesses. Afirmando em “sala de aula” “que não há qualquer chance desse tipo de envolvimento” “amoroso”, Renato procura elevar os mu-

ros de proteção de acesso a sua página pessoal. Preferindo também estabelecer um espaço segundo interesses mais ou menos próprios, ele não pode se privar de fazer uma varredura prévia nas páginas pessoais de seus alunos antes de acolhê-los na própria rede. Renato procura verificar se “não há postagens ou fotos depreciativas” que supostamente poderiam indicar uma realidade tão impossível quando contrária àquela que ele sempre se esforça em conservar. Essa realidade que Renato está sempre disposto a conservar compreende o acesso de seus alunos à sua página como uma “regalia”, cujo direito não pode ser igualmente concedido a todos. Os alunos seguem assim como sujeitos a uma seleção cujo princípio dependerá (secretamente) de seus próprios comportamentos.

Renato está mais precisamente disposto a acolher aquele aluno que apresenta “empatia suficiente [para] manter um diálogo” e que seja “atencioso em sala”. Ele encontra no Facebook um espaço de “diálogo” não necessariamente escolar ainda que seu princípio de escolha obedeça às suas experiências escolares. O princípio do acolhimento, dessa maneira, confunde-se com escolhimento assim como uma pequena premiação se soma ao sentido da “regalia” que concede a seus alunos.

3. 2. 4. Proximidades sem intimidades

Os olhos de um moralista poderiam ter os testemunhos de Joana, Bernardo e Renato como expressões de autoestima da parte de professores dispostos a captar a atenção de seu público escolar através de outras vias que não escolares. Os olhos de um sociólogo, porém, veem na aventura de uma professora como Joana, que tem a “prática de se fantasiar como seus personagens favoritos de quadrinhos”, e que hesita antes de decidir contar isso “para todos os alunos”, um tipo radical da condição moderna de professor, para quem os valores pessoais contribuíram a uma realidade institucional que creem salutar à educação *grosso modo*. Joana permanece aqui como uma ilustração heroica de quem não se contenta em manter uma parte de si mesma alheia ao público da escola: ela coloca essa mesma parte no centro de uma nova configuração de observadores que, com efeito, se misturam a um círculo de colegas *cosplayer* e escolar.

O aspecto relativamente trágico de um eu transitando entre vários círculos, multiplicando assim seus personagens, e dificultando a produção de uma imagem harmônica sobre si mesmo, segue inseparável da liberdade como uma condição e um valor positivo moderno. O

dinheiro, a propriedade privada, o automóvel, o tempo-livre, os meios pessoais e tecnológicos de comunicação, enquanto veículos por meio dos quais o sentimento de liberdade se efetiva, conferem numerosas possibilidades para que os indivíduos se lancem sobre outros círculos sociais, sendo pouco a pouco desatados de formas de controles sociais mais elementares, como uma comunidade, uma família. Elias (1994) apontara, porém, que não é precisamente a ausência do controle que induz à autonomia, mas, pelo contrário, a formação de modos de *autocontrole* coletivamente assumidos. Os indivíduos, seguindo ainda Elias, para não serem controlados pelos outros – o que poderia dar margem a algo tão miserável como a violência – são levados a controlar a si mesmos, a conter seus impulsos, estando liberados assim para se construir como indivíduos, enfim, como sujeitos unos no mundo, atuando em favor de si como nenhuma outra pessoa seria supostamente capaz de fazê-lo.

Joana, Bernardo e Renato se autocontrolam e isso se expressa por meio do uso moderado que fazem do Facebook apelando para formas de apresentação de si que caminham a passos lentos em direção ao acolhimento de seus alunos. Os três empregam formas particulares de tateamento, de aproximação, ao mesmo tempo em que se dedicam à conservação de uma distância que consideram aceitável. Joana, Bernardo e Renato, para tanto, em princípio, supõem que seus alunos não seriam capazes de fazer uso da mesma autorregulação. Estes rebaixam as capacidades de autocontrole de seus alunos, confundindo-os a uma massa relativamente indefinida. O esforço que esses professores devem colocar em prática é então esse de pinçar seus alunos a fim de definir um público escolar tão ideal quanto seguro. Os mesmos definem situações recorrendo à personalização de suas configurações, permitindo-lhes afirmar que *seu* Facebook não é como o Facebook de outros professores.

Bernardo, Joana e Renato procuram assim evitar, através de configurações personalizadas, supostos riscos, elaborando suas próprias normas. O mesmo se poderia dizer que, ao reerguerem algumas fronteiras, que foram então diluídas pela tecnologia, constroem um espaço em que suas multiplicidades em matéria de imagem possam de alguma forma ser acolhidas pelo público escolar. Bernardo, Joana e Renato prezam assim pela proximidade sem intimidade: um tipo de justa distância que permite que eles se encontrem em estado de relaxamento perante seus alunos. Os mesmos permitiram observar que em meio a

essa condição interacional um tipo de professor *reivindicativo* seria aquele que estaria disposto a contribuir com algo de mais pessoal à relação que eles consideram ideal entre professores e alunos no Facebook. Os professores reivindicam, enfim, *sociedades*. E se essa reivindicação pode ser legítima, ela se constitui numa tensão a ser vista a seguir.

3. 3. ESGOTAMENTOS

– Você deveria ao menos mandar anunciar esta auréola, ou mandar reavê-la pelo comissário.

O caminho até aqui percorrido permitiu que fossem observados professores que procuraram assegurar uma série de créditos coletivamente acordados às suas imagens. Mantendo invariavelmente sociações com seus alunos, os professores variaram tanto entre aqueles que promovem falsas expectativas – enquanto cínicos – quanto aqueles que os acolhem fazendo uso de regras que conseguem atribuir ao Facebook. Sublinha-se assim que esses professores puderam conservar uma gestão da proximidade e da distância em relação ao círculo escolar que permanece, aos seus olhos, exitosa. Neste sentido os riscos que eles imaginavam estar correndo no Facebook puderam ser relativamente neutralizados a partir de um repertório de ações que variou desde o uso de recursos técnicos à moderação de publicações consideradas de foro particularmente privado.

Encontramo-nos agora em condições de avançar sobre um terreno polêmico, mas ao mesmo tempo comum à vida de certos professores. O que se quer a seguir é observar situações que tendem a atribuir um verdadeiro descrédito à imagem profissional. Encontrar-se-á por isso situações ainda mais estranhas à medida que mais distantes de um contexto escolar, tal como a de um professor que aparece em uma publicação consumindo bebida alcoólica. De antemão se pode alertar para o fato de que o caráter fortemente inabitual de situações como essas resulta do próprio ajuntamento de círculos diferenciados, ou seja, de um indivíduo tomado como professor pelo seu círculo escolar ainda que esteja procurando se sociar a um círculo diferente ao da escola. Desse modo o círculo escolar se torna aquele que julga e avalia, aquele que realiza um chamado à ordem e por isso solicita que o professor se recomponha em seu lugar. O coração do professor balança, portanto, entre um círculo que reclama face às responsabilidades do seu papel e outros que saberiam mais provavelmente apreciar seu despojamento.

Reconhece-se que tensões como essas podem existir em outros rincões que não se referem necessariamente ao Facebook, como é o caso da professora Cristly Deweese que foi demitida de sua escola no Dallas, Estados Unidos, como consequência de um antigo ensaio sensual que ela realizara para a revista Playboy e que acabara sendo descoberto mais tarde pelos seus alunos (G1, 2013). Convém sublinhar assim que casos

aparentemente isolados como o da professora americana tendem a se tornar mais comuns ao passo que a comunicação “um-para-vários” se torna mais popular. Neste sentido o Facebook representa um veículo que populariza essa forma de comunicação, mas, cujos efeitos coercitivos não dependem necessariamente de uma publicação de cunho erótico. O problema pode então ter efeitos menos drásticos (sem que seu princípio se perca) se interrogamos que lugar deve ser dado ao *hobby*, ao tempo-livre ou às horas de relaxamento de um professor no Facebook.

3. 3. 1. “Um churrasco em que o professor aparece tomando uma cerveja”

Antes de avançar, gostar-se-ia de argumentar que o agrupamento de círculos sociais diferenciados permite que indivíduos observadores e observados se concentrem em *um espaço* sem que deixem de importar códigos de referência de outros *lugares*. Os indivíduos podem se comportar obedecendo tanto à escola quanto ao clube aquático que eventualmente frequentam em um final de semana. Os professores, assim como os psicólogos, engenheiros, sociólogos etc. encontram-se em uma condição que permite revelar suas múltiplas sociações a ponto de serem tomados também como amadores do esporte ou da cozinha. Bernardo, Joana e Renato obtiveram impressões de que seu público escolar permanecia empático à possibilidade de manterem sociações que se desdobram para fora da instituição escolar. Estes contaram com certa receptividade de seus públicos que, por sua vez, contribuíram com a atribuição do Facebook como um espaço viável de interações.

Marcos pode ser tomado aqui como um entre outros professores que inicialmente acolheram alunos e pais de alunos em suas páginas pessoais. Marcos é professor de uma escola privada de Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Durante os finais de semana, pertence a uma pequena “patota” de amigos. Marcos eventualmente tem circulado imagens em que aparece junto a seus amigos em momentos de confraternização em torno de um churrasco e seus acompanhantes como bebidas alcoólicas. Marcos seguramente não está agindo como professor em meio a esses momentos. É estranho seria se ele se prestasse a dar lições de matemática a seus amigos, uma vez que tenderia a comprometer os efeitos recíprocos de interações fundadas, como no caso do churrasco, no simples prazer de um hábito e longe de complexidades

lógicas de sua disciplina.

Mais precisamente Marcos tem uma “experiência própria” no Facebook. E ele está convencido de que não mais deve acolher seja alunos ou seus respectivos pais. Marcos não esconde um profundo desconforto em relação à entrada do público escolar em sua página pessoal sem necessariamente relevar precisamente o que o incomoda: “os alunos não são o maior problemas”, mas seus pais que, segundo ele, são os principais responsáveis em fazer julgamentos os quais não se encontra em condições de concordar. Diante de seu incômodo, Marcos tem a impressão de que “as pessoas ainda têm a mentalidade de que” um professor permanece sendo professor “vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana”.

Marcos não aceita que “qualquer situação” seja interpretada como se estivesse agindo como professor, ao contrário de Márcio, apresentado anteriormente, para quem o professor era tratado como um exemplo dentro e fora da escola. O Facebook para Marcos não pode ser concebido como sinônimo de lugar do mesmo modo como concebem os pais de seus alunos que, segundo ele, insistem em fazer apreciações de sua apresentação na internet ancoradas em um quadro que prevê comportamentos escolares. Essa apreciação apoiada em um lugar é que enquadra algo tão estranho como um “professor [que] aparece tomando uma lata de cerveja”. Ela reúne em um único quadro um conjunto de atributos que haveria pouquíssimas chances de se encontrarem juntos na experiência da vida cotidiana – como se Marcos pudesse ser alguém que bebesse cerveja na escola ou que ensinasse lições de matemática em meio a um almoço de domingo. O mal-entendido parece então realmente inevitável e por isso Marcos opta em dizer “NÃO”, em caixa alta, como uma forma explícita de reivindicar e de conservar um espaço de apresentação pessoal seguro.

Marcos revela também como um espaço como o Facebook se mantém ainda associado a atividades escolares de modo que, eventualmente, um “pequeno conselho de classe” pode ser rapidamente estabelecido em um grupo de mensagens privadas. Significa que o caráter imediato da sua comunicação *da e com a* escola passou a independer de um lugar à medida que essa comunicação imediata passou a ser estabelecido em um espaço. Na forma de uma página do Facebook, esse espaço não deixa de fazer funcionar uma série de normatividades que seriam mais pontualmente relativas a um lugar, ou mais propriamente à escola em que Marcos trabalha. Marcos é assim

perseguido pela norma, e essa perseguição se manifesta através da impressão do público escolar que permanece presente (mesmo que ausente) nos rincões mais remotos e privados de sua vida, sendo o caso do “churrasco” tão somente um exemplo.

3. 3. 2. “Comentaram na escola que eu estava alcoolizada”

Professora de um estabelecimento privado em turmas de do Ensino Fundamental e Médio, Regina não acolhia seus alunos no Facebook desde meados de 2015. Seus alunos, ao criarem um grupo no Facebook “para comunicação e envio de materiais”, levaram-na a se inscrever no mesmo uma vez que funcionava como um “recurso didático”. O que ocorreu de início é que Regina se encontrava em uma situação definida pelos limites de um espaço coletivo, ou seja, um grupo em que as interações podem contar com razoável controle sobre os conteúdos que podem se originar e circular no seu interior. Ao começar a aceitar solicitações de amizade de seus alunos, Regina passa a ocupar com eles também um novo subespaço, sua página pessoal de publicações heterogêneas que, antes disso, ela mesma procurara evitar. Regina prova assim uma ampliação das vias de comunicação sem necessariamente definir uma situação em relação a esse subespaço. O que antes consistia numa relação restrita a um círculo escolar através do grupo, agora passava a ser uma relação com vários. Regina acrescenta então um novo grupo, uma nova faixa etária, à sua audiência. Conviria agora saber se sua programação poderia ainda se manter a mesma a partir de “momentos e opiniões” que ela compartilha em sua página.

Regina certo dia torceu seu pé enquanto frequentava um show de música ao vivo, vindo a receber de direito um período de licença de quinze dias nos quais se manteve afastada da escola. De volta ao trabalho, duas semanas depois, teve então uma surpresa: estava sendo “chamada pela equipe diretiva da escola para uma conversa registrada em ata” referindo-se precisamente a três assuntos: o Facebook, o show e sua licença. Os três assuntos estavam vinculados um ao outro: “a diretora expôs que os alunos comentaram” que ela estava se “divertindo” “alcoolizada” “no momento em que” teria torcido o pé. Regina seguramente não poderia ter seus números de observadores ampliados, aumentado as possibilidades de más interpretações, se não tivesse aberto seu espaço pessoal também aos seus alunos.

Opondo-se às alegações Regina diz que o que acontece com ela “fora da escola não diz respeito à ninguém” dentro da escola, assim como a maneira pela qual ela torceu seu pé. Discutindo sobre uma situação como essa que se refere indecididamente ao domínio público ou privado, ela experimenta malentendidos condicionados pela estrutura de comunicação do Facebook. Lembremos que o privado pode ser definido situacionalmente como aquilo que não pertence aos outros. Regina lembra que, apesar do espaço de visibilidade que é fornecido pela sua página pessoal, ainda assim isso não supõe que seus conteúdos seriam destinados a todos. O respeito que Fernanda reclamava, no item anterior, retorna aqui com mais força de necessidade uma vez que, supostamente, garantiria uma margem de distância concebida pela audiência de Regina para que ela exprimisse sua liberdade.

O que Regina interpreta de um modo, o público escolar interpreta de outro, abrindo margens para grandes malentendidos e verdadeiras disputas acerca da definição da situação. Neste sentido ela reivindica a existência de um espaço cujos códigos de apreciação não deveriam, aos seus olhos, estar fundados em um lugar ainda que ela venha a frequentar esse mesmo lugar amanhã. O espaço e o lugar permanecem assim em conflito e ela não hesita em encontrar uma solução particular para isso. Regina resolve excluir todos os seus alunos de sua página pessoal e, ainda, ela abandona o grupo que servia para fins notadamente escolares. Eliminando as possibilidades de que seu círculo escolar interfira nas suas publicações, ela suprime vias de comunicação, o que não poderia ser entendido como um *cortar de relações*, mas antes e tão somente um *cortar de vias de sociedades*.

Regina e seu público permanecem assim em desacordo não sobre o que se passa no Facebook, uma vez que nada impede que estivesse realmente alcoolizada, mas, em desacordo sobre *quais situações devem estar sujeitas ao julgamento do círculo escolar*. Regina procura se defender de interpretações seguidas de julgamentos que não podem ser aceitos como válidos. Ocorre que (assim como Marcos) Regina não pode sozinha agir em nome da transformação de uma moral coletiva de seus códigos de definição historicamente produzidas a respeito de ser professor. Emile Durkheim colocara um forte assento sobre sociedades que conformavam, às suas maneiras, indivíduos segundo objetivos que ultrapassavam suas próprias vontades. Regina permanece portanto, sujeita a provar as forças do social que insistem em fazê-la lembrar que ocupa um lugar na sociedade, apesar da existência de um espaço.

Estando submetida mais precisamente aos efeitos de *desvirtualização*, Regina tem sua margem de manobra reduzida pelas sanções de seu círculo escolar. O público da escola seria portanto, responsável por atuar na construção de um espaço *virtual sem virtualidades* sempre que a autonomia individual de seus professores fosse ameaçada pelo espírito da ordem coletiva. O comum aqui triunfa sobre o particular, ainda mais quando um espaço é fruto de impressões que permanecem enraizadas em um lugar. Regina procura se livrar do lugar da escola e por isso solicitou que fosse eleito um aluno para que realizasse, em seu lugar, o trabalho de publicação de conteúdos e informes no “grupo” a fim de que ele pudesse continuar cumprindo um papel exclusivamente escolar. Regina não abre mão assim de fazer sociações via Facebook. Ao menos ela abre mão de implicar o que ela pode ter de mais pessoal sobre as sociações.

Passados alguns meses Regina trocou de estabelecimento de ensino e igualmente ela dispôs de alunos que faziam uso do Facebook para administrar um grupo de contatos referente à turma. Chamando isso de “coincidência”, Regina preferiu se prevenir mantendo a mesma estratégia: ela solicitou a eleição de um representante de turma para publicar conteúdos didáticos no grupo. Dentre os seus cuidados, que poderiam retornar em sentido inverso ao quadro do *compromisso*, permanece esse de acolher alunos no Facebook apenas quando ela “não tem mais contato de sala de aula” com eles. O lugar deve permanecer, enfim, temporalmente fora do espaço.

3. 3. 3. Erotismo e “trabalho literário”

Natália é professora de língua portuguesa em uma escola pública de Ensino Fundamental. Para além disso, dedica-se àquilo que considera um “trabalho literário”. Natália é escritora ainda sem livro publicado, mas, isso não a impediu de conquistar um prêmio regional de literatura no ano de 2015. O seu Facebook reflete razoavelmente suas preferências artísticas, aliás, foi fazendo circular seus poemas na internet que ela ganhou inicialmente certa reputação como escritora entre colegas e amigos. Confiante de que a “arte deve ser propagada”, ela não hesita em publicar em sua página seus próprios poemas de modo que seus alunos e respectivos pais possam tomar conhecimento de uma amadora da cultura artística. O seu Facebook se mostrava assim preferencialmente como um espaço de circulação de conteúdos mais ou

menos artísticos irrestritos. Natália afirma que eventualmente seus alunos comentavam algo sobre suas publicações, sejam elas artísticas ou não, o que permitira se sociar a eles fora de um quadro notadamente escolar.

Natália porém recebeu um comunicado de responsáveis pelo Facebook dizendo que um dentre seus conteúdos publicados havia sido denunciado como “impróprio”. Esses responsáveis são agentes que participam da definição de situações que eventualmente os levam a agir censurando determinados conteúdos. Embora reconhecesse as arbitrariedades acerca do julgamento que essa polícia particular pode ser capaz de fazer, sem estar de acordo com ela, Natália ainda assim não deixou de aproveitar essa ocasião para repensar sua forma de usar esse espaço. Como resultado, criou um grupo chamado de “censurados” a fim de privar esse público de determinadas novas publicações, compreendendo principalmente seu círculo escolar, haja visto que ela suspeitava que a denúncia havia vindo de um professor da sua escola. Ao segregar uma plateia, Natália preservava assim sua “liberdade enquanto escritora”, continuando a fazer publicações, entretanto, direcionando-as a um público que julgava capaz de não fazer más interpretações acerca do seu conteúdo artístico. Desse modo ela começou, pela primeira vez, a privar seus alunos de supostos conteúdos “impróprios”, ainda que sempre alegasse ter se preocupado em prezar a qualidade da publicação: a nudez que poderia acompanhar um texto seria “sempre algo leve e sutil”.

Natália passou a transferir também novos alunos acolhidos no seu Facebook para essa mesma lista, o que acabaria se tornando uma rotina em sua forma de usar o espaço. Natália lembra que anteriormente ela “não censurava ninguém” e se mantinha simpática ao fato de que inclusive seus alunos levavam “poemas próprios” para que ela pudesse ler, assim que tomavam conhecimento de seu talento artístico. O curioso é que sem abandonar completamente seus hábitos culturais ela continuaria “postando poesia” em sua página pessoal, entretanto, vindo “de autores consagrados” ou ainda publicações que considerava não ter “nada de mais”. Natália passa a particularizar sua forma de fazer publicações, assim como Bernardo já havia antecipado, exercendo uma autonomia que se manifesta através de seu próprio controle expressivo.

Tendo em vista que Natália não é apenas uma observada, mas também uma observadora no Facebook, ela mantém “reservas quanto a algumas” publicações de seus colegas de trabalho, como seria o caso de

“piadas” ou de professores “manifestando apreço” por uma “bebida alcoólica”. Natália não pode ser neutra a julgamentos pelo fato de que, como outros, ela dispõe de uma ideia de realidade que compreende limites entre uma ideia do apropriado e do inapropriado, do aceitável e do rejeitável. O que ela gostaria de um lado, que fosse aceito no que concerne aos conteúdos artísticos, gostaria igualmente que permanecesse reprimido de outro. Reconhecendo que essas formas de sociações podem produzir impressões em seu público que ela poderia não controlar, Natália prefere não curtir conteúdos de cunho “erótico, político ou religioso” publicados pelos seus amigos. Natália sabe que “o ato de curtir faz com que isso apareça para todos” os seus amigos adicionados, “inclusive censurados”, o que expressaria suas preferências em matéria de sociação.

Mantendo a impressão de conhecer a estrutura técnica do espaço, pois as paredes têm ouvidos também no Facebook, Natália seria capaz de prever quais impressões ela poderia gerar sem que precisasse necessariamente fazer uma publicação. Noeli poderia voltar à cena ainda mais uma vez, ela que cedo reconheceu que seria preciso se policiar, somando-se à Natália em nome da conservação de uma imagem de professora. Sociar-se a outros conteúdos se reafirma assim como um trabalho sempre dependente de um grau relativo de moralidade aplicada sobre uma ideia de professor produzida pelos próprios indivíduos. Natália apenas podia confiar à arte algum valor – e hesitar sobre a arte erótica – à medida que não coloca em descrédito sua imagem de professora. Natália gostaria ainda assim de continuar fazendo publicações, como fizera antes, entretanto, ao não poder considerar seus alunos “intelectualmente maduros” para esse tipo de arte resta-lhe destinar esse seu lado a um público mais restrito.

Ela não esconde certo desconforto em relação aos seus colegas de trabalho uma vez que supõe que a denúncia teria vindo de um professor de sua escola. Natália os excluiu de sua página, medida essa mais radical do que aquela adotada aos seus alunos, “para testar quem poderia ter denunciado” suas publicações e “desde então não houve mais denúncia”. O que ela mostra aqui é que mesmo entre os professores não existem claros acordos referentes a imagem de professor. Natália (como Regina) dispõe de um espaço que não se adéqua ao seu lugar de professora.

3. 3. 4. O mal-estar na publicação

Simmel (2013) oferece inicialmente uma interpretação da modernidade que poderia ser também atribuída a esse universo caótico e aparentemente sem sentido de conteúdos que se propagam no Facebook, provocando tensões na própria imagem de professor. Simmel insistira sobre a noção de *tragédia na cultura* posto que a modernidade se caracterizaria pela distância crescente e irremediável entre a cultura objetiva e subjetiva, ou seja, a cultura expressa na arte, na ciência, na moral etc. com relação à cultura incorporada pelos indivíduos. Os objetos culturais lograriam assim formas cada vez mais autônomas – como poderia ser considerada autônoma a forma de sociabilidade no Facebook que permanece principalmente fundada no *conteúdo sociativo pessoal* verificado no item 1.2.4. Os objetos adquirem leis próprias graças à formação social em que se encontram, o que pode implicar em indivíduos em condição mais de testemunhas de seu funcionamento de que propriamente sujeitos a controlar os seus efeitos.

O fato é que sobre essa condição a forma de sociabilidade proposta pelo Facebook ainda não pode ser suposta como suficientemente incorporada quando aceita pelos indivíduos que fazem dela uso. Marcos, Regina e Natália, haja visto, dispõem todos os três de razões próprias para abrirem mão do Facebook posto que suas sociações foram de alguma maneira interceptadas pelo círculo escolar. Ocorre que ao se aventurarem em um espaço eles foram solicitados a voltar a ocupar um lugar. Os mesmos foram chamados à ordem em vista de permanecerem investidos de suas respectivas auréolas: o personagem de Baudelaire não teria espaço em meio ao público escolar que eles dispõem. Marcos, Regina e Natália se tornam assim expressões do que poderia ser considerado um fim trágico de sua relação com um público, produzindo uma espécie de mal-estar na publicação. O efeito do mal-estar não é outro senão o de ter-lhes sido negada a possibilidade de serem mestres de suas próprias multiplicidades, de suas próprias imagens ainda que não as destinassem ao público escolar.

Simmel antevira esse antagonismo como parte da experiência da modernidade. O fato é que a autonomia que a cultura objetiva conquista face aos indivíduos não deveria desencorajar o aprimoramento da cultura subjetiva. Servem aqui de exemplo fotos do estilo *selfie*, uma vez que certo pânico moral tem ocasionalmente tensionado uma série de julgamentos acerca de supostos narcisismos ou de outros inúmeros

vícios, dos quais estas fotos seriam sempre uma expressão. O *selfie* poderia ser considerado não mais que uma forma cultural de expressão que conquista seu direito à existência ao passo que conserva uma relação particular de efeitos recíprocos. A tragédia simmeliana seria expressa pela *selfie* no momento em que seus apreciadores não fossem mais capazes de incorporá-la a um quadro compreensivo que contemple uma formação social particular de interações. Nesta perspectiva o ajuntamento de círculos sociais diferenciados é uma formação que condiciona essas interações, nas quais a tragédia reside sempre ao lado de maneira latente. Ela aguarda um momento oportuno para melhor se manifestar através da razão e da emoção de seus próprios indivíduos.

Os conteúdos sujeitos à apreciação do ajuntamento podem assim se confundir ao *status* de conteúdos públicos *uma vez publicados* e o mal-estar é expressado pela forma com que uma disputa se inicia em torno de conteúdos que, supostamente, nada teriam a ver com certos círculos do próprio ajuntamento. Marcos, Regina e Natália podem conferir à escola ou, mais precisamente, ao público escolar, o direito ao aprendizado de um universo de possíveis que faz parte de indivíduos que atuam – em outras horas do dia e da noite – livres de injunções escolares. Esses professores possivelmente não seriam contrários à ideia de uma educação escolar que pudesse conceber um público sensível ao fato de que professores também são outros. Os mesmos abririam um debate que excede ao uso da tecnologia – ao que poderia ser chamado de “humanização do uso da tecnologia” – como uma forma de preservar a imagem do professor ao mesmo tempo em que acrescentam uma série de novos atributos a ela.

Marcos, Regina e Natália, ao dizer quem *são* no Facebook e ao mesmo tempo quem *ainda poderiam ser*, estão sujeitos a se tornarem objetos de certo imaginário social, ou seja, de um espaço simbólico de pensáveis e de incogitáveis coletivamente estruturados, afinal, enquanto professores eles estariam mais inclinados a ser também regentes de classe, músicos, escritores etc. e menos propensos a ser modelos fotográficos de *boutique*. Goffman (2013) mostrara com minúcias como o recolhimento mútuo de pequenas informações sobre os outros, ou aquilo que dizemos a respeito de nós mesmos em uma relação de contato face à face, opera em benefício da estabilidade da interação, definindo situações controláveis, sustentáveis, sociáveis. As informações prévias que se pode obter a respeito de alguém, seja o recém-falecimento de um parente querido, uma qualidade profissional, um

status de relacionamento conjugal, tende a servir como elemento regulador de um contato, de uma conversa, imprimindo certa ordem de desdobramento. Marcos, Regina e Natália provam justamente a impossibilidade de uma ordem interacional posto que as impressões que eles recolhem de suas expressões são incompatíveis com a imagem de professor que gostariam de conservar. Os seus *eus* foram subestimados através de observadores cujas formas de observação não podem ser por eles aceitas.

*
* * *

Despojamentos, reivindicações e esgotamentos. Estes três momentos puderam ser observados a partir de professores que se encontravam em um estado de descontração ou relaxamento. Os mesmos não seriam talvez possíveis se a *diferenciação social* não tivesse sido levada em conta como uma força incontornável da modernidade. Essa diferenciação é que colocaria em evidência a existência de professores que se distanciam de tipificações institucionais e assim apresentam imagens de si fora de quadros escolares. Estes professores é que se inserem mais inteiramente na “festa” do Facebook. O que poderia fazer, afinal, um professor em uma festa senão conversar, dançar, comer e beber sem ameaçar o crédito de sua própria imagem?

Bernardo pôde ser observado como exemplificação de uma resposta a essa pergunta ao exercer um tipo de autocontrole. A reivindicação da existência do Facebook em meio às relações escolares aparece assim assegurada pela capacidade de autorregulação que os professores colocariam em prática. Este autocontrole é que também contribui para romper com tipificações da imagem de professor. Os professores, através de autocontroles, podem assim reivindicar um lugar para si no Facebook. Em contrapartida Regina é a mais evidente expressão de um estado de “esgotamento” em que os professores podem chegar [ou atingir?] após reivindicações não aprovadas pelo seu público escolar. Essa tensão é que permite observar um autocontrole também exigido pelos professores com relação a seus públicos. Estes públicos é que segundo os professores deveriam estar mais dispostos a conceber uma realidade social onde a imagem do professor se fragmenta em virtude do Facebook.

Este autocontrole não poderia corresponder a uma forma

particular de respeito? Durkheim e Bourdieu notadamente conceberam tipos de professores respeitados. O fato é que este mesmo respeito geralmente parecia resultado da adoração ou do temor, ou seja, de uma realidade social em que o professor se mantém (sobretudo culturalmente) à distância de seu público escolar. Dubet, por sua vez, dificilmente poderia oferecer a mesma representação de professor em virtude de um contexto social marcado pela massificação escolar. Esta massificação torna o professor mais sujeito às forças globais e comuns de estruturação da sociedade. Estas mesmas forças é que tornam a escola um lugar de dilemas coletivamente compartilhados. Frente a esses dilemas que compreendem a gestão da imagem de professor, por que o respeito não se tornaria um debate, visando a viabilidade de relações escolares em espaços de comunicação *online*?

Sennet (2003) lembrara que respeitar significa levar as necessidades dos outros a sério. Estas necessidades parecem razoáveis à medida que a imagem de professor se dessacraliza ou se despoja de conteúdos estritamente escolares. Neste sentido o respeito que se nutre da adoração ou do temor parece demais anacrônico face a uma sociedade realmente moderna. Este anacronismo é que estimula, por outro lado, uma compressão positiva e produtiva da dessacralização. A dessacralização não condicionaria uma forma desmitificada de respeito ao se descobrir que o professor está *nu* no Facebook? O que parece claro assim é que uma modernidade educacional nunca estaria completa sem debates que contemplem aspectos profanos do professor. Neste sentido o “fim da autoridade” de que fala Renaut (2004) não quer dizer necessariamente o fim do respeito. Este permaneceria ainda vivo sempre que reivindicado pelos indivíduos.

CONCLUSÃO OU POR UMA LEGITIMIDADE PROFANA DE PROFESSOR

Os desafios postos às relações entre professores e alunos não parecem desaparecer ainda que desapareçam espaços virtuais como o Facebook. Estes tendem a perdurar sempre que houver interações localmente dessituadas: onde professores e alunos atuariam através de papéis menos institucionalmente limitados. Estas interações é que fazem da “festa” uma metáfora aceitável ao supor professores deslocados de um quadro de referências escolares. Este deslocamento, por sua vez, permite sublinhar que o mais importante em uma análise da imagem do professor não é o Facebook, mas, sim, uma condição em que ela se encontra. Não seria, afinal, a modernidade uma aventura onde situações aleatórias, acidentais e contingentes se tornariam parte da vida cotidiana? Então, por força de quais razões os professores seriam privados desta aventura uma vez que também integram a modernidade?

De proporções variadas esta aventura ocorre através de espaços onde os papéis se flexibilizam, condicionando vulnerabilidades e potencialidades de uma *condição moderna de professor*. O papel de professor oscila aí sobre situações representadas através de momentos que, efêmeros ou duráveis, compõem a experiência de professor no Facebook. Deste modo os momentos de atenção permitiram observar professores evitando que suas imagens fossem perturbadas pela heterogeneidade de conteúdos que circulam na rede social. Sílvia, Márcia e Paulo, através de compromissos, policiamentos ou espertezas, representaram uns entre outros indivíduos em busca de solidez face às relações que poderiam ser supostamente transformadas pelo Facebook. Como se fossem sinais de alerta, estes momentos representam professores suscetíveis de se deslocarem em direção a um quadro, aos seus olhos, inoportuno da realidade escolar.

Estes sinais supõem ao mesmo tempo uma imagem de professor a ser conservada. O mesmo seria dizer que ela obedece a valores morais que conferem consistência à realidade. Este princípio moral – tão essencial na obra de Goffman – é que procurou ser sublinhado ao longo das análises, permitindo enquadrar os testemunhos individuais em um mundo tanto viável quanto desejado. Os professores por isso não cessaram, implicitamente ou explicitamente, de se preocupar com *limites* em vista de definirem suas imagens. Os momentos de atenção concentram justamente as primeiras confrontações da imagem de

professor com as ilimitações das imagens condicionadas pelo Facebook. Esta confrontação é que induz os professores a lançarem mão de artifícios em vista de ajustar uma imagem virtualmente líquida a uma imagem realmente sólida. Sílvia, Márcia e Paulo se desdobram, e por isso podem chegar a “driblar” seus alunos em vista de assegurar uma imagem de professor menos afetada pelo Facebook.

Os momentos de relaxamento, por sua vez, é que procuraram privilegiar situações em que o Facebook começa a penetrar mais vivamente na relação escolar. Os professores “baixam suas guardas” e assim podem ser observados em situações de descontração, produzindo outros tipos de impressões ao público escolar. Estas situações, com efeito, abrem margens para novos esforços (técnicos ou argumentativos) de professores que incorporariam conteúdos heterogêneos às suas imagens. Entre despojamentos, reivindicações e esgotamentos, Fernanda, Joana e Marcos, tiveram então de lidar com algo de si mesmos que não tenderia a ser prontamente aceito pelos seus públicos escolares. Estes professores foram representantes de esforços coletivos, atuando em benefício da relação escolar tanto “apesar do” quanto “graças ao” Facebook.

Estes momentos é que permitem também observar reconfigurações do crédito da imagem de professor. Os momentos de atenção, antes, apresentaram imagens razoavelmente vinculadas à própria instituição escolar. Estas se mantinham como algo abstrato e limitado à medida que menos abordado pela diferenciação de conteúdos dispostos na internet. O professor representa, assim, através de sua imagem no Facebook, um reflexo de sua imagem na escola. O crédito é porém de outra ordem à medida que a imagem de professor é afetada pelos círculos sociais diferenciados. Este é o momento em que seus aspectos heterogêneos trabalham tanto em nome de um desarranjo quanto de um rearranjo de sua imagem. O crédito é então colocado à prova: convém ao professor incorporar ou repelir uma imagem eventualmente produzida pelas contingências da internet (uma foto ou uma declaração ambígua, mal-interpretada etc.).

Este crédito, seja através de momentos de atenção ou de relaxamento, permanece em jogo. O mesmo seria dizer que ele representa formas de carisma cotidianamente confiadas à imagem de professor. Durkheim e Bourdieu já haviam apresentado os fundamentos da imagem de professor, sem, porém, deixarem de apresentar tipos ideais pelos quais seu crédito se mantinha. Dubet, por sua vez, seria

capaz de revelar um professor mais “comum” à medida que envolvido a problemas cotidianos e globais, e assim obrigado a renovar constantemente esse crédito. Este professor contaria com esforços pessoais a fim de conquistar certa autoridade que permitiria agir sobre seus alunos, construindo uma situação escolar, ainda que sempre disposta a ser rompida. Durkheim, Bourdieu e Dubet não conseguiram, entretanto, todos os três, evitar de apresentar um professor disposto “a manter a cena” apesar de todas as suas distâncias históricas ou teóricas.

O que se realizou aqui foi, então, justamente, uma análise de como uma cena – envolvendo o crédito da imagem de professor – poderia ser mantida em um espaço particular de comunicação. Uma cena satisfatoriamente mantida poderia ser interpretada como um momento em que os professores encontram um lugar para suas imagens face aos seus públicos escolares no Facebook. Encontrar portanto *um lugar em um espaço* se torna um desafio coletivo. Este tenderia a se generalizar à medida que os meios tecnológicos pessoais de comunicação se popularizam. O desafio ganha, ainda, dimensões acompanhadas de fenômenos tais como o consumo tecnológico; os tipos dos laços privilegiados pelos indivíduos; os projetos educacionais que preveem quadros de interações tecnológicas mediadas.

Entre estas questões, muito antes de ser considerado uma ferramenta pedagógica, ou mero facilitador da comunicação escolar, o Facebook envolve o problema da gestão da imagem. Esta condição é que torna o ajuntamento de círculos sociais diferenciados um elemento norteador do problema. O ajuntamento é que induziria professores a criarem uma segunda página no Facebook, ou ainda a lançarem mão de recursos técnicos. Este é que oferece condições para que os momentos também sejam agrupados a um quadro de análise homogêneo apesar da heterogeneidade de testemunhos recolhidos. O ajuntamento de círculos sociais diferenciados seria justamente uma pré-condição de situações fortuitas, e das desordens que elas poderiam causar, oferecendo elementos empíricos à análise de uma condição moderna de professor. Estes elementos poderiam se tratar tanto de ações de professores que fazem do Facebook um espaço de extensão de seus domínios pedagógicos, quanto da gestão de estigmas que poderiam afetar sua reputação institucional.

O professor, aliás, sempre exerceu a educação “através” de sua imagem – seja ele um professor laico, aristocrático ou comum, como encontramos na obra de Durkheim, Bourdieu e Dubet. O fato é que uma

educação “através de sua” imagem de professor é muito diferente de uma educação “sobre a sua” imagem. Esta parece ser sem dúvida a maior contribuição que um espaço como o Facebook pode aportar. O que é uma imagem? Os professores têm uma imagem ou diversas face a seus públicos escolares? Estas questões parecem razoavelmente ausentes do debate público acerca da condição de professor. Uma educação “sobre a” imagem de professor supõe um contexto onde as tipificações institucionais se desfazem graças à emergência de uma sociedade de indivíduos diferenciados e em constantes relações.

Enquanto uma educação “sobre a imagem” ainda não é contemplada pela organização escolar os professores talvez sejam mais induzidos a desenvolverem suas próprias deontologias: seus conjuntos de normas geralmente fundados em experiências pessoais que variam do êxito à frustração. Estas seriam possivelmente discutidas em tribunas do poder judiciário, em reuniões de corpo docente, ou ainda em salas de aula, tendo como fundo (ainda) a educação “através da imagem de professor”. Possivelmente suas polêmicas se concentrariam sobre a exposição da “vida pessoal” do professor, restituindo um problema que se encontra no próprio seio da cultura brasileira: a valorização social menos do “indivíduo” que da “pessoa”, segundo diagnósticos de DaMatta (1997a) Este nó-duro da cultura brasileira é que resiste em fazer com que seus indivíduos deixem seus lugares à medida que marcados pelos regimes pessoais de relações, reiterando uma forma particular de hierarquias sociais.

Em meio a este problema o Facebook representa uma forma de descoberta do indivíduo no seio da sociedade brasileira. Esta descoberta opera através de uma descentralização, deslocando seus indivíduos de grupos pessoais de pertencimento, e assim produzindo verdadeiros desarranjos simbólicos. Este desarranjo é que pode ser entendido como uma verdadeira oportunidade à medida que permite repensar pessoas (incluindo professores) como indivíduos graças a uma formação social particular. Este desarranjo é então antes de tudo produtivo à medida que evidencia as tensões entre as hierarquias da sociedade brasileira e as forças de desierarquização do Facebook. O indivíduo que se deixa ver seria este que se revela *igual aos outros em matéria de relações diferenciadas*. Esta condição suporia que todos dispõem de círculos sociais que ultrapassam as medidas do aparente da vida cotidiana, proporcionando com maiores chances a imagem de um professor tão “despojado” quanto mais distante de uma tipificação institucional.

A dessacralização da imagem de professor representa assim um fenômeno positivo ao concorrer com reivindicações identitárias da parte do professor. O mesmo seria dizer que a dessacralização de um “personagem” está vinculada à sacralização de um “ator” despojado de seu papel social. O fato é que o aspecto despojado de um professor não livra este de um eterno retorno à gestão de sua imagem. Este deve “salvar a sua face” onde quer que ele esteja e ainda mais em contextos modernos onde a circulação de indivíduos se impõe de maneira intensa. Circulando de um lugar a outro os professores tenderiam assim a se constituírem de imagens fragmentadas e que, juntas, constituiriam suas totalidades. Esta condição é que confere a eles algo de humano e de eventualmente julgado como profano. Conservar uma imagem sagrada tenderia então a depender de esforços razoavelmente custosos e artificiais e igualmente incompatíveis com a vida moderna.

Será então que a “perda da auréola” seria um assunto tão estranho às políticas modernas de educação? Esta perda talvez signifique antes de tudo um ganho ao tornar mais reais certos aspectos profanos do professor. Resta agora lutar pela legitimidade de sua representação.

ANEXOS

Perte d'auréole

Eh ! quoi ! vous ici, mon cher ? Vous, dans un mauvais lieu ! vous, le buveur de quintessences ! vous, le mangeur d'ambrosie ! En vérité, il y a là de quoi me surprendre.

– Mon cher, vous connaissez ma terreur des chevaux et des voitures. Tout à l'heure, comme je traversais le boulevard, en grande hâte, et que je sautillais dans la boue, à travers ce chaos mouvant où la mort arrive au galop de tous les côtés à la fois, mon auréole, dans un mouvement brusque, a glissé de ma tête dans la fange du macadam. Je n'ai pas eu le courage de la ramasser. J'ai jugé moins désagréable de perdre mes insignes que de me faire rompre les os. Et puis, me suis-je dit, à quelque chose malheur est bon. Je puis maintenant me promener incognito, faire des actions basses, et me livrer à la crapule, comme les simples mortels. Et me voici, tout semblable à vous, comme vous voyez !

– Vous devriez au moins faire afficher cette auréole, ou la faire réclamer par le commissaire.

– Ma foi ! non. Je me trouve bien ici. Vous seul, vous m'avez reconnu. D'ailleurs la dignité m'ennuie. Ensuite je pense avec joie que quelque mauvais poète la ramassera et s'en coiffera impudemment. Faire un heureux, quelle jouissance ! et surtout un heureux qui me fera rire ! Pensez à X, ou à Z ! Hein ! comme ce sera drôle !

--

in BAUDELAIRE, C. *Le spleen de Paris ou Les cinquante petits poèmes en prose de Charles Baudelaire*. Paris: Emile-Paul, 1917.

Projeto de lei n. 955, de 2015.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI N.º 955, DE 2015

(Do Sr. Décio Lima)

Acrescenta dispositivo à Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

DESPACHO:

DEVOLVA-SE A PROPOSIÇÃO, COM BASE NO ARTIGO 137, § 1º, INCISO II, ALÍNEA "B", DO RICD, POR CONTRARIAR O DISPOSTO NO ART. 5º INCISO IX DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. OFICIE-SE AO AUTOR E, APÓS, PUBLIQUE-SE.

PUBLICAÇÃO INICIAL

Art. 137, caput - RICD

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 15 da Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

“Art. 15

.....
§ 5º É vedado aos membros do Ministério Público e da Magistratura nacional a publicação de conteúdos na internet, bem como prover aplicações de internet na forma do *caput* deste artigo. (NR)”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

É inquestionável que, hoje, o mundo está ligado pelas redes sociais, verdadeiras teias de conexões que não apenas informam como também dão voz às pessoas. As mídias sociais têm direcionado o mundo para um novo nível de inovação e formas criativas e diferenciadas de modificar antigos padrões.

As redes sociais têm interferindo nas decisões em todos os níveis e impactado o modo como as pessoas se relacionam. De sorte que, não seria exagero considerar o uso das redes sociais como o principal elemento de transformação do estilo de vida das pessoas, de seus relacionamentos e atividades profissionais.

Contudo, há que se reconhecer que, apesar de todos os benefícios alcançados, as redes sociais também podem trazer prejuízos para a vida das pessoas e para a organização política e social de comunidades e até mesmo do país.

Diante dessa realidade, urge que se discuta a abrangência dessas mídias sociais, sobretudo quando utilizadas por autoridades que, por dever de ofício, devem posicionar neutralidade em questões conflitantes.

Certo de que os nobres colegas bem poderão aquilatar a importância da proposta, encareço a sua melhor acolhida.

Sala das Sessões, em 26 de março de 2015.

DEPUTADO DÉCIO LIMA

REFERÊNCIAS

ASPLING, F. **The private and the public in online presentations of the self**: a critical development of Goffman's dramaturgical perspective. Department of sociology Stockholms universitet, Master's thesis, 2011.

AZAM, J. **Facebook, anatomie d'une chimère**. Toulouse: Collectif des métiers de l'édition, 2013.

BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAUDELAIRE, C. **Pequenos poemas em prosa**: edição bilíngüe. Trad. Dorothée de Bruchard. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Éditions Maspéro, 1971.

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

BERGER, P. LUCKMANN, T. **The social construction of reality**: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books, 1967.

BERGER, P. ZIJDERVELD, A. **In praise of doubt**: how to have convictions without becoming a fanatic. Harper Collins: New York, 2009.

BERMAN, M. **All that is solid melts into air**: the experience of modernity. Penguin : New York, 1988.

BONICCO, C. Goffman et l'ordre de l'interaction: un exemple de sociologie compréhensive. **Philonsorbonne. Paris**, V. 1, N. 1, P. 31-48, 2007.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris: Les éditions de minuit, 1984.

BOUDIEU, P. **La noblesse d'état** : grands écoles et esprit de corps. Paris : Les éditions de minuit, 1989.

BOURDIEU, P. **Les règles de l'art** : genèse et structure du champ littéraire. Paris : Editions du seuil, 1992.

BOURDIEU, P ; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 91-92, mars, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Les éditions de minuit, 1985.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Les éditions de minuit, 1970.

BOWLES, S; GINTIS, Herbert. **Schooling in the capitalist America**: education reform and the contradictions of economic life. Chicago: Haymarket books, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei complementar 995/2015. Acrescenta dispositivo à Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1194290>. Último acesso em 07 nov. 2016.

BRETON, P. **L'utopie de la communication**: le mythe du “village planétaire”. Paris: La découverte, 2004.

BRETON, P. **Le culte de l'internet**: une menace pour le lien social? Paris: La Découverte, 2000.

BURNS, T. **Erving Goffman**. London: Routledge; 1992.

CARVALHO, R. **Manual do adolescente popular**: um guia de etiqueta e comportamento social. Curitiba: Ponto vital, 2015.

CASILIS, A. **Les liaisons numériques**: vers une nouvelle sociabilité ? Paris: Éditions du Seuil, 2010.

CHAGAS, A. M. LINHARES, R. N. As interfaces de interação para

uma aprendizagem colaborativa no Facebook. IN: PORTO, C. SANTOS, E. (Org.) **Facebook e Educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

DAMATTA, R. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997b.

DECKER, J. Facebook Phobia! the Misguided Proliferation of Restrictive Social Networking Policies for School Employees. **Northwestern Journal of Law & Social Policy**, V.9, N. 2. 2014.

DUPRÉEL, E. **Le problème sociologique du rire**. Paris: L'Harmattan, 2012.

DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris, Éditions. du Seuil, 2002.

DUBET, F. **Faits d'école**. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2008a.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008b.

DUBET, F. **Le travail des socitetés**. Paris: Éditions du Seuil, 2009

DURKHEIM, E. **L'éducation morale**: préface de Jean-Claude Filloux. Paris: Fabert, 2007.

DURKHEIM, E. **Textes**: Éléments d'une théorie sociale. Paris: Éditions de Minuit, 1975.

DURKHEIM, E. **L'évolution pédagogique en France** : des origines a la renaissance. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938a.

DURKHEIM, E. **L'évolution pédagogique en France** : de la renaissance a nos jours. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938b.

DURKHEIM, E. **Education et sociologie**: introduction de Paul Fauconnet. Paris: Librairie Félix Lacan, 1922.

DW. Estado alemão proíbe contato entre professores e alunos no Facebook, **Deutsche Welle**, Alemanha. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/estado-alem%C3%A3o-pro%C3%ADbe-contato-entre-professores-e-alunos-no-facebook/a-16985366>. Último acesso em: 07 nov. 2016.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO. **Uma escola entre redes**: documentário de pesquisa. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/uma-escola-entre-redes-sociais-documentario-de-pesquisa>> Último acesso em: 12 nov. 2016.

FILLOUX, J-C. Il ne faut pas oublier que je suis fils de rabbin. In: **Revue française de sociologie**, pp. 259-266, 1976.

FILLOUX, J-C. Emile Durkheim (1858-1917). IN: **Perspectives**: revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 305-322

G1. Professora é demitida nos EUA por ter posado nua para Playboy. Disponível em: http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2013/10/professora-e-demitida-nos-eua-por-ter-posado-nua-para-playboy.html?hc_location=ufi. Último acesso em 22 de fev. 2017.

GAUTIER, C. Corporation, société et démocratie chez Durkheim. In: **Revue française de science politique**, 44^e année, n°5, 1994.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity, 1996.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Trad. Alvaro Cabral. 3 ed.

São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOFFMAN, E. **The presentation of self in everyday life**. New York: Anchor Books, 1959.

GOFFMAN, E. **Encounters**: two studies in the sociology of interaction. Penguin university books, 1961.

GOFFMAN, E. **Stigma**: notes on the management of spoiled identity. New York: Simon e Schuster, 1963.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheons Books, 1967.

GOFFMAN, E. **Frame analysis**: an essay on the organization of experience. New York: Harper e Row, 1974.

GOFFMAN, E. The interaction order. **American Sociological Review**, Vol. 48, No. 1, Feb., 1983.

GOFFMAN, E. **Les Moments et leurs hommes**: textes recueillis et présentés par Yves Winkin. Paris: Seuil, 1988.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUEDES, E. et al. Social networking, a new *online* addiction: a review of Facebook and other addiction disorders. **MedicalExpress**, São Paulo, v. 3, n.1, 2016.

HOLANDA, S. B de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IPPOLITA. **J'aime pas Facebook**. Paris: Éditions Payot e Rivages, 2012.

ISAAC, M.; EMBER, S.; Facebook to Change News Feed to Focus on Friends and Family. The New York Times. 29. jun. 2016, Technology. Disponível em: http://www.nytimes.com/2016/06/30/technology/facebook-to-change-news-feed-to-focus-on-friends-and-family.html?_r=2. Último acesso em 06. Nov. 2016.

JACOBSEN, H. M. KRISTIANSEN, S. **The Social Thought of Erving Goffman**. Sage: London, 2014.

JOSEPH, I. **Erving Goffman et la microsociologie**. Paris: Presses universitaires de France, 2002.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KIRKPATRICK, D. **The Facebook effect: the inside history of the Company that is connecting the world**. New York: Simon & Schuster, 2011.

MANNING, P. **Erving Goffman and the modern sociology**. Cambridge: Polity Press, 1992.

MARQUES, L.; AGUIAR, H. V. **Etiqueta 3.0: você online e offline**. São Paulo: Generale, 2011.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTUCCELLI, D. **Sociologies de la modernité: l'itinéraire du XX siècle**. Paris: Gallimard, 1999.

MARTUCCELLI, D. **¿Existen individuos en el sur?** Santiago de Chile: LOM ediciones, 2010

MILLS, C. W. **The sociological imagination: with a new afterword by Todd Gitlin**. New York: Oxford University Press, 2000.

PRESTON, J. Rules to Stop Pupil and Teacher From Getting Too Social

Online. **The New York Times**. 17 dez. 2011, Media. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2011/12/18/business/media/rules-to-limit-how-teachers-and-students-interact-online.html>. Último acesso em: 07 nov. 2016.

SANTIAGO, S. **As raízes e o labirinto da América Latina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. IN: SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SENNET, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Trad. Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SENNET, R. **Respect in a world of inequality**. London: Norton & Company, 2003.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais de sociologia**: indivíduo e sociedade. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIMMEL. A crise da cultura. IN: SIMMEL, G. **O conflito da cultura moderna e outros escritos**. Trad. Laura Rivas Gagliardi, São Paulo: Editora Senac, 2013.

SMITH, G. **Erving Goffman**. Routledge: London, 2006.

PHILLIPS, L.; BAIRD, D.; FOGG, B. J. Facebook for educators. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/user/69890191/Facebook-for-Educators>> Último acesso em 22 fev. 2017.

PORTO, C. SANTOS, E. (Org) **Facebook e Educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

RENAUT, A. **La fin de l'autorité**. Paris : Flammarion, 2004

SOLOVE, D. Missouri Bans Teachers From Friending Students on Social Network Websites. **The Huffington Post**, 08 fev. 2011. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/daniel-j-solove/missouri-ban-teachers->

[friending_b_915656.html](#). Último acesso em 07 nov. 2016.

TREVINO. **Goffman's legacy**. Oxford: Rowman & Litnefield Publishers, 2003.

VERNANT, J-P. O na cidade. VEYNE, P.; VERNANT, J-P.; DUMONT, L. et. al. **Indivíduo e poder**. Trad. Isabel Dias Braga. Lisboa : Edições 70, 1987.

YURI, D. Facebook ocupa 25% do tempo que os internautas brasileiros passam online.

Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/topofmind/2015/10/1696652-facebook-ocupa-25-do-tempo-que-os-internautas-brasileiros-passam-online.shtml>>. Último acesso em 03 de set. 2016.

ZANQUETA, L. **Diálogo sobre etiqueta no Facebook**. Balneário Rincão: Dracaena, 2014.