

Leandro da Costa

**O “DIÁRIO DE CLASSE” DE ISADORA FABER:
VERDADES INCONVENIENTES NAS RELAÇÕES
PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. D^a. Rosana Silva de Moura.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Costa, Leandro da

O "Diário de Classe" de Isadora Faber : verdades inconvenientes nas relações pedagógicas em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis / Leandro da Costa ; orientadora, Rosana Silva de Moura - Florianópolis, SC, 2016.
160 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Isadora Faber. 3. Diário de Classe. 4. Verdade. 5. Estudantes. I. Silva de Moura, Rosana. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

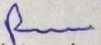
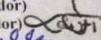
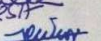
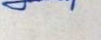
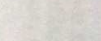
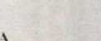


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

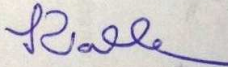
"O 'DIÁRIO DE CLASSE' DE ISADORA FABER: VERDADES
INCONVENIENTES NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS"

Dissertação 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 Mestre em Educa-
ção.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/08/2016

Dra. Rosana Silva de Moura (PPGE/U FSC-Orientadora) 
Dr. Leonidas Roberto Taschetto (Unilasalle/RS-Co-Orientador) 
Dr. Lourival José Martins Filho (PPGE/U DESC-Examinador) 
Dra. Ione Ribeiro Valle (PPGE/UFSC-Examinadora) 
Dra. Lúcia Schneider Hardt (PPGE/U FSC-Examinadora) 
Dr. Santiago Pich (PPGE/U FSC-Examinador) 
Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (PPGE/U FRGS-Suplente)

LEANDRO DA COSTA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2016



Profa. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GRI/2014

Dedico este trabalho à minha esposa Deisi
e ao nosso filho Dante.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, desejo ressaltar a felicidade por ter acreditado na minha intuição de que deveria retornar à academia e retomar meus estudos. Em segundo lugar, quero agradecer a minha esposa, Deisi Cord, pelo apoio e incentivo para colocar no papel, e transformar em projeto, algumas das inquietações que habitavam - e ainda habitam - o meu dia a dia.

Sou grato à minha orientadora, professora Doutora Rosana Silva de Moura, por ter acreditado no meu projeto e iluminado meu caminho no mundo da pesquisa acadêmica. Meu reconhecimento, ainda, ao professor Doutor Leônidas Roberto Taschetto, coorientador desta pesquisa, pelas contribuições pontuais.

Agradeço também à professora Doutora Lúcia Schneider Hardt pelo seu entusiasmo e otimismo, marcas registradas nas suas aulas e que contagiam a todos que delas participam. Do mesmo modo, dirijo-me ao professor Doutor Santiago Pich pelas suas aulas e pelos debates que elas geraram, fazendo com que eu pudesse repensar alguns conceitos sobre assuntos relacionados à educação em geral e à minha pesquisa em particular. Sou grato, ainda, à professora Doutora Ione Ribeiro Valle, pelas orientações metodológicas que foram de fundamental importância para a minha pesquisa; e, ainda, pelos debates altamente interessantes que as suas aulas proporcionaram. Não por acaso, os três participaram da qualificação e defesa desta pesquisa.

Ao professor Doutor Lourival José Martins Filho, da UDESC, pela participação na banca de defesa de minha pesquisa, deixo também meu agradecimento.

À Sônia Maurina Rodrigues Quintino, Secretária do PPGE, agradeço por estar sempre disposta a ajudar no que fosse necessário e possível. Seu apoio foi muito importante!

Finalmente, agradeço à Prefeitura de Florianópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, pela liberação de minhas funções, com ônus, para que pudesse me dedicar integralmente, durante 15 meses, ao desenvolvimento da pesquisa.

“O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa em geral com tudo o que lhe é útil, seja isso verdade, meia-verdade ou erro. A aliança do Estado com a filosofia não tem portanto sentido, senão quando a filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao estado, quer dizer, colocar o interesse do Estado acima da verdade. Certamente, seria uma coisa excelente para o Estado ter a verdade também ao seu serviço e a seu soldo; mas ele sabe muito bem que pertence à *essência* da verdade jamais se colocar a serviço de ninguém e jamais aceitar um soldo de quem quer que seja. Por conseguinte o Estado tem nisso que possui única e exclusivamente uma falsa “verdade”, um personagem mascarado; e este infelizmente, não pode mais realizar para ele o que deseja tão fortemente da autêntica verdade: sua própria legitimação e canonização.”

Friedrich Nietzsche

RESUMO

COSTA, Leandro da. O “Diário de Classe” de Isadora Faber: verdades inconvenientes nas relações pedagógicas em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2016. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa na qual se procura trazer à tona o discurso de Isadora Faber, aluna com 12 anos de idade à época e cursando a 7ª série na Escola Básica Municipal Maria Tomázia Coelho, escola da Rede Municipal de Ensino (RME), de Florianópolis localizada no bairro do Santinho (Norte da Ilha). O discurso de Isadora foi largamente difundido na mídia em 2012 e, também ou principalmente, por seu perfil da rede social Facebook, “Diário de Classe: a verdade”. Procura-se investigar num primeiro momento: por que alguns profissionais observam com certo estranhamento, atitudes como a de Isadora que revelava, por meio do seu dizer franco, o seu descontentamento com as condições precárias de ensino-aprendizagem e infra-estrutura oferecidas pela sua escola? É também objetivo desta pesquisa, ampliar o horizonte formativo, alargando as possibilidades de produção de verdades na escola, e levar em consideração outros dizeres sobre a verdade e não somente aqueles que vêm sendo valorizados tradicionalmente na escola, ou seja, o dos professores em detrimento dos estudantes. Metodologicamente, a operação de pesquisa acontece por meio de procedimentos que se interpenetraram. Toma-se o fenômeno enquanto um caso a ser estudado, pois se pode considerar a pesquisa que aqui se apresenta como um estudo de caso pelas características singulares e inéditas relacionadas com as atitudes e reações dos atores envolvidos com os fatos que se apresentaram no decorrer da criação e do desenvolvimento do Diário de Classe de Isadora Faber e que de forma tão contundente abalaram as relações existentes entre os estudantes e os professores da escola Maria Tomázia Coelho. É um estudo empírico baseado nas experiências deste autor com a repercussão negativa que o fenômeno causou na escola Maria Tomázia Coelho e também nas demais escolas da referida rede, onde tentou-se analisar, por meio de um olhar mais apurado e distanciado, a interpretação que os professores, e em menor escala os estudantes, tiveram frente ao advento do caso do Diário de Classe de Isadora Faber e que como resultado fez incidir uma interpretação crítica das ações e das relações que existiam naquela

escola e que até então não eram evidentes. Interpreta-se o fenômeno Isadora Faber a partir da base empírica constituída de um conjunto de elementos materiais como o seu perfil da rede social Facebook, “Diário de Classe: a verdade” e o seu livro de mesmo nome publicado em 2014. Tendo em vista que o termo “verdade” aparece tanto na rede social como no título do livro, nesta pesquisa foi tomado como conceito filosófico fundante. Ampliando este horizonte, busca-se cotejar a ideia de verdade apresentada por esta base empírica com elementos concorrentes na fabricação de sentido, tais como o dizer dos professores, da diretora, as reportagens que saíram nas mídias eletrônicas e impressas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho híbrido: é bibliográfica, tendo em vista que o estudo sistematizado foi desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas; empírica, quando vai ao encontro da realidade escolar; e conceitual, quando remete o elemento empírico ali selecionado a uma reflexão teórica que não dispensa o aporte da tradição filosófica no entendimento do conceito de verdade. As reflexões filosóficas procuram se orientar pelo referencial teórico, entre os quais os mais importantes, o que nos ofereceram Nietzsche e Foucault, notadamente deste último, os seus conceitos de verdade, parresia e cuidado de si, como elementos que operacionalizam a análise discursiva sobre as verdades aqui apresentadas: de Isadora Faber e dos professores. Temos então, o imediatamente dado exposto ao que transcende, ou seja, a possibilidade de a verdade não ser de única fonte, mas sim, estar perspectivada e objetivada pelo dizer dos seus enunciadores.

Palavras-chave: Isadora Faber; Diário de Classe; Verdade; Professores; Estudantes.

ABSTRACT

COSTA, Leandro da. The “Daily Class” of Isadora Faber: inconvenient truths in the pedagogical relationships in a municipal school teaching of Florianópolis. 2016. 160 p. Dissertation (Master of Education), Education Sciences Center, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

This dissertation is the result of a survey which seeks to bring out the speech of Isadora Faber, student with 12 years of age at the time and attending seventh grade in Municipal elementary school Maria Tomázia Coelho, the Municipal School of education (RME), located in the neighborhood of Florianópolis’s Santinho (Northern Island). The speech was widely diffused Isadora on media in 2012 and also or mainly, on the profile of the social network Facebook, the notebook class: the truth “. Seeks to investigate at first: why some professionals note with a certain estrangement, attitudes like Isadora which revealed, through his say franco, his displeasure with the precarious conditions of teaching and learning and infrastructure offered by your school? It is also objective of this research, expand the horizon formation, extending the possibilities of production of truths in school, and take into consideration other say about truth and not only those that have been traditionally prized in school, that is, the teachers at the expense of students. Methodologically, the search operation happens through interpenetraram procedures. Take the phenomenon as a case study because it may consider the research here is presented as a case study by unique features and unseen related to attitudes and reactions of actors involved with the facts that were presented during the creation and development of Isadora Class Faber and that such scathing shook the relationship between students and teachers of the school Maria Tang rabbit. It is an empirical study based on the experience of this author with the repercussions that the phenomenon caused the school Maria Tomázia rabbit and also in other school of that network, where an attempt was made to analyse, through a more refined look and distanced, the interpretation that teachers, and to a lesser extent, students had outside the advent of Daily case of Isadora Class Faber and which as a result did focus a critical interpretation of actions and relationships that existed at that school and that until then were not evident. interprets the phenomenon Isadora Faber from the empirical base consisting of a set of material elements as his/her profile from the social network Facebook,

the notebook class: the truth “and his book of the same name published in 2014. Considering that the term “true” appears in both the social network as in the title of the book, in this survey was taken as a fundamental philosophical concept. Expanding this horizon, collate the idea of truth by this empirical basis with competing elements in the production of meaning, such as the saying of the teachers, the principal, the reports that came out in the electronic and printed media. It is a qualitative research of a hybrid: is literature since the systematic study was developed based on material published in books, magazines, newspapers and electronic networks; empirical, while meeting school reality; and, when it refers the empirical element there selected a theoretical reflection that cannot do without the contribution of the philosophical tradition in the understanding of the concept of truth. The philosophical reflections seek to guide by the theoretical reference, among which the most important, what we’ve been offered Nietzsche and Foucault, notably, their concepts of truth, *parresia* and care of themselves, as elements that operationalizam the discursive analysis about the truths presented here: Isadora Faber and teachers. We then immediately given exposed to that transcends, i.e. the possibility of the truth not be only source, but rather, be considered and objectified by saying its enunciators.

Keywords: Isadora Faber; Daily class; Truth; Teachers; Students.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. PRELÚDIO: A MINHA VERDADE, SEGUNDO EU MESMO	21
3. O AUTOENGANO DA VERDADE	37
4. ANÁLISE DO LIVRO DE ISADORA FABER	47
5. OS PROFESSORES E SUAS VERDADES	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	157

1. INTRODUÇÃO

Este texto dissertativo é fruto de uma pesquisa de mestrado, na qual se procura trazer à tona o discurso de Isadora Faber, aluna com 12 anos de idade à época e cursando a 7ª série na Escola Básica Municipal Maria Tomázia Coelho, escola da Rede Municipal de Ensino (RME), localizada no bairro do Santinho (Norte da Ilha de Florianópolis). O discurso de Isadora foi largamente difundido na mídia em 2012 e, também ou principalmente, por seu perfil da rede social *Facebook*, “Diário de Classe: a verdade”¹.

Isadora, com sua atitude, quebrou um contrato social implícito que existe na relação entre aluno e professor e que comanda as relações interpessoais no âmbito escolar. Esse contrato assegura que as ações dos estudantes não ultrapassem determinados níveis de esclarecimento que comprometeriam a autoridade e o *status quo* dos professores, ou seja, os atores envolvidos nessas relações têm papéis predeterminados que limitam suas ações no que diz respeito aos assuntos referentes à docência escolar. O contrato, assim posto, tanto reverbera quanto denuncia uma questão de moralidade.

Trata-se de uma perspectiva de verdade que, no horizonte da filosofia, será tematizada enquanto problema de pesquisa. Procuo investigar: por que alguns profissionais que trabalham nas escolas vêm com certo estranhamento, atitudes como a de Isadora que revela, por meio do seu dizer franco, o seu descontentamento com as condições precárias de ensino-aprendizagem e infra-estrutura oferecidas pela sua escola?

Este estranhamento parece, inclusive, ser projetado sobre todo aquele que faz ou, pelo menos, tenta fazer algo que todos que estão ali dizem que gostariam de fazer, mas não o fazem. Nesse sentido, Isadora rompe com um contrato implicitamente dado, tal como referi.

As reflexões procuram se orientar pelo referencial teórico entre os quais o que nos oferece Nietzsche, Freud, Heidegger e Foucault notadamente os seus conceitos de verdade, parresia e cuidado de si, como elementos que operacionalizam a análise discursiva sobre as verdades aqui apresentadas: de Isadora Faber e dos professores.

Metodologicamente, a operação de pesquisa acontece por meio de procedimentos que se interpenetram. Tomo o fenômeno enquanto um

¹ Endereço da *Fanpage* “Diário de Classe”: www.facebook.com/DiariodeClasseSC. Acesso em: 30/07/2015.

caso a ser estudado. Poderíamos considerar a pesquisa que aqui se apresenta um estudo de caso pelas características singulares e inéditas relacionadas com as atitudes e reações dos atores envolvidos com os fatos que se apresentaram no decorrer da criação e do desenvolvimento do Diário de Classe de Isadora Faber e que de forma tão contundente abalaram as relações existentes entre os estudantes e os professores da escola Maria Tomazia Coelho. Ao mesmo tempo pode-se conjecturar que o caso Isadora seria um caso a ser estudado, pois assim como surgiu de forma arrebatadora, desapareceu de forma desanimadora levantando a questão: o que fez surgir, e ao mesmo tempo o que fez sumir, de forma tão rápida e pungente um fenômeno, um caso, como o caso Isadora e por que esse caso merece ser objeto de estudo?

Para Sarmiento (2003 P.137) “O estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social’ (Merriam, 1988, p.9); ou então, como ‘uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes’ (YiN, 1994, p.13).”

Este é um estudo empírico baseado nas minhas experiências com a repercussão negativa que o fenômeno causou na escola Maria Tomázia Coelho e também na escola onde trabalho, EBM Mâncio Costa, onde tentei analisar, por meio de um olhar mais apurado e distanciado, a interpretação que os professores, e em menor escala os estudantes, tiveram frente ao advento do caso do Diário de Classe de Isadora Faber e que como resultado fez incidir uma interpretação crítica das ações e das relações que existiam naquela escola e que até então não eram evidentes.

Para Sarmiento (2003, p. 146)

Interpretar a ação e sua simbolização pelos atores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar das dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se vê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a ação, nem se iluda a própria dimensão política do ato interpretativo: a investigação dos contextos da

ação visa precisamente dar sentido, e todo o sentido é um ato de ordenação do mundo. Se as tarefas principais da análise sociológica são, como refere Giddens (1976, p. 162), não apenas de garantir “a explicação hermenêutica e a mediação das formas divergentes de vida, dentro das metalinguagens da produção e da reprodução da sociedade’. Compreender-se-á como todo esforço analítico das dinâmicas de ação organizada nas escolas deve a si próprio esta ligação entre interpretação das formas de vida e desocultação das estruturas de poder: um interpretativismo crítico é o que se desenha neste escopo.

À luz do entendimento dos conceitos filosóficos referidos, interpreto o fenômeno Isadora Faber a partir da base empírica constituída de um conjunto de elementos materiais como o seu perfil da rede social *Facebook*, “Diário de Classe: a verdade” e o seu livro de mesmo nome publicado em 2014². Tendo em vista que o termo “verdade” aparece tanto na rede social como no título do livro, nesta pesquisa foi tomado como conceito filosófico fundante. Ampliando este horizonte, busco cotejar a idéia de verdade apresentada por esta base empírica com elementos concorrentes na fabricação de sentido, tais como o dizer dos professores, da diretora, as reportagens que saíram nas mídias eletrônicas e impressas.

Trata-se, como pretendo demonstrar, de uma pesquisa qualitativa de cunho híbrido. É bibliográfica, tendo em vista que o estudo sistematizado foi desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas; empírica, quando vai ao encontro da realidade escolar; e conceitual, quando remete o elemento empírico ali selecionado a uma reflexão teórica que não dispensa o aporte da tradição filosófica no entendimento do conceito de verdade. Temos então, o imediatamente dado exposto ao que transcende, ou seja, a possibilidade de a verdade não ser de única fonte, mas sim, estar perspectivada e objetivada pelo dizer dos seus enunciadores. Meu interesse, também, é de ampliar o horizonte formativo, alargando as possibilidades de produção de verdades na escola, e levar em

² FABER, Isadora. **Diário de classe: a verdade**. A história da menina que está ajudando a mudar a educação do Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

consideração outros dizeres sobre a verdade e não somente aqueles que vem sendo valorizados tradicionalmente na escola, ou seja, o dos professores em detrimento dos estudantes.

Afinal, como um regime de verdade pode intervir na formação humana? Em que medida pode este tema interessar à educação? Quais são os dizeres que a escola valoriza e desvaloriza? Quem são os enunciadores de verdades dentro da escola? A quem se deve ouvir? A quem se deve ignorar o dizer?

A pesquisa proposta justifica-se pelo fato de eu ser professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e estranhar a repercussão negativa que a atitude de Isadora Faber provocou no imaginário dos profissionais da escola em que trabalho, e de alguns professores de outras áreas, que além de atuarem na minha escola, trabalhavam na EBM Maria Tomázia Coelho, onde Isadora era aluna dos anos finais do ensino fundamental.

Cumpra ainda destacar nesta introdução a estrutura da dissertação. No prelúdio, intitulado “Minha verdade segundo eu mesmo”, desenvolvo o tema da verdade no percurso da minha vida, a partir da minha perspectiva.

Na introdução explico os motivos que me levaram a estudar o caso Isadora Faber. No O auto-engano da verdade, trato do tema da verdade e como ela vem sendo abordada com o passar dos anos sob várias perspectivas.

No item três, faço uma análise crítica do livro de Isadora Faber intitulado *Diário de Classe: a Verdade*, procurando compreender os fatos que determinaram seu aparecimento e o que o fez se tornar tão polêmico.

No item quatro do trabalho, trato sobre os professores e a suas “verdades” a partir do olhar de alguns autores, que analisam e estudam as práticas dos docentes de vários pontos de vista.

Nas considerações finais analiso alguns aspectos sobre a polêmica que o caso Isadora levantou e teço algumas ponderações sobre como o mesmo poderia ser estudado para entendermos um pouco mais sobre as relações intersubjetivas no ambiente escolar.

2. PRELÚDIO: A MINHA VERDADE, SEGUNDO EU MESMO

De acordo com minhas lembranças, nunca tive muitos motivos para ir à escola, para estudar, para ser alguém na vida. Talvez porque meus pais não tivessem muitas expectativas com relação aos seus futuros, também não tinham com o meu.

Nascido em Florianópolis e morador do centro da cidade, no Morro do Mocotó, minha infância foi caracterizada por poucas alegrias e muitas tristezas. Alegria para mim era brincar ao ar livre com os meus colegas e passar horas a fio fora de casa brincando na praia, onde hoje se situa o aterro da baía sul, ou na floresta que ainda existe atrás do hospital de Caridade.

Com relação às partes tristes, tenho recordação de uma infância muito pobre, rodeada de muita violência, uso de drogas por parte do meu pai e um protecionismo excessivo por parte da minha mãe. Atitudes que, em certa medida, me mantinham num estado de constante ansiedade e apreensão.

Aos dezesseis anos desisto da escola, onde estudava na 8ª série, após ter repetido algumas vezes, e me dedico apenas a trabalhar como *office boy* durante a semana e *barman* aos finais de semana.

Nessa mesma época, meu pai morre atropelado por um Fiat 147, bem na minha frente, enquanto eu esperava um ônibus que me levaria ao encontro da primeira namorada. Com sua morte, comecei a ouvir algumas “verdades” de pessoas próximas à minha família e que viam em mim o provedor material e substituto da figura, não muito presente em vida, do meu pai.

Interessante observar que, enquanto escrevo essas linhas, me dou conta do quanto somos doutrinados com “verdades” que nos são impostas e que assumimos, sem ter a noção que crenças de verdade instituídas por outras pessoas são assimiladas por nós sem que nos demos ao trabalho de passá-las pelo crivo da nossa consciência e da nossa experiência efetiva. Quem disse que um adolescente de 16 anos deve, e tem condições, de assumir os papéis de “pai”, “marido”, provedor? Pois bem, essas foram verdades que me foram impostas: educar, prover, acompanhar e nesse processo me esquecer!

Nesse período, que durou oito anos, fui “pai” de uma irmã, que quando meu pai faleceu tinha quatro anos e fui “marido” de minha mãe, que se tornou viúva com 30 e poucos anos. Ou seja: assumi vários

personagens que me foram impostos e que se faziam necessários para a assunção daquilo que me era dito como verdadeiro.

Mesmo que não saibamos qual é o nosso caminho, sem caminho não se ficará, pois o movimento da vida, que pra nós se dá na sociedade e pela sociedade, se impõe como uma força arrebatadora e, muitas vezes, porque não dizer, cruel.

Essa força impositiva se dá, a meu ver, pelo estabelecimento de verdades. Verdades vazias, verdades “vendidas”, verdades assumidas sem nenhum critério crítico por quem, muitas vezes, se encontra em uma situação de fragilidade emocional. Verdades administradas por alguém que considera possuir o estatuto para exercer o dizer verdadeiro. Essa força de verdades pré-estabelecidas se impõe e se sobrepõe a qualquer outro entendimento de verdade que possa ser pensado pelo ente³, enquanto produtor de significados.

E por falar em significados de verdade, lembro que, ainda criança, nas brincadeiras com os meus colegas, a importância que dávamos ao fato do dizer a “verdade verdadeira” e diferenciá-la de outros tipos de discursos de verdade, não tão verdadeiros assim. Naquela época, década de 80, para mim e meus colegas, existiam dois tipos de verdade: a verdade e a verdade verdadeira.

E qual seria a diferença entre essas duas “espécies” de verdade? Talvez a própria descrição de uma brincadeira que fazíamos à época seja a melhor forma de ilustrar o que quero dizer. A brincadeira séria, em forma de combinado, se chamava “às brinca ou às vera”, e se desenvolvia da seguinte forma: no jogo de bola de gude existiam duas maneiras para se jogar: ou de verdade verdadeira (às vera) ou de uma verdade não tão verdadeira assim (às brinca).

Explico: “às brinca” era quando o jogo de bola de gude não era levado a sério e ninguém precisava se preocupar em errar, acertar ou

³ A distinção ente-ser acompanha a ontologia fundamental dada a partir de Martin Heidegger (1995, p. 32): “ente é tudo que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos, dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos.” Se o ente, como nos ensina Heidegger, é tudo que falamos, entendemos, somos, poderíamos supor que a imposição de verdades pré-estabelecidas “produziria” a formação de entes com o objetivo de manter o controle da nossa existência, por meio da técnica do pensamento? Que o ensinamento e o compartilhamento de significados comuns de verdade seriam um mecanismo inventado pelo ser humano para materializar a crença de um mundo pacífico e sem conflitos?

perder alguma bolinha nas jogadas; já “às vera” significava que o jogo era para valer e a gente tinha que levar a sério para tentar ganhar a partida, ficando com as bolinhas daqueles que errassem a jogada, ou seja, os perdedores.

Encontrei, em Lacan, (*apud* IANNINI, 2013, p. 60), uma referência à situação muito similar àquela que vivenciei:

Duas crianças brincam. Uma delas conta uma história, um tanto fantástica, ou explica que a regra do jogo jogado é assim, assado. Desconfiada, a outra pergunta:

- Verdade?

- Verdade!

Segue-se um curto silêncio, e depois:

-Verdade verdadeira?

-Verdade verdadeira, eu juro!

Eis, pois, que essa inocente brincadeira estabelece uma diferença sutil, mas radical entre duas verdades: a verdade e a verdade verdadeira. Não por acaso, quando falamos da verdade, na vida adulta, gostamos de acrescentar “pura e simples”, “nada a mais, nada além”, como que para nos certificarmos de que falamos da verdade verdadeira. Mais do que isso, aquele jogo inocente e astuto da criança nos faz perguntar: o que mais pode garantir a verdade de um enunciado senão sua própria enunciação, com toda a precariedade e contingência que o dizer implica?

Hoje percebo que “às brinca ou às vera” era mais que um jogo de bola de gude, pois era, na verdade, um ensaio que ensinava, para mim e meus amigos, a diferença entre levar uma coisa a sério ou na brincadeira.

Como adolescente, com apenas dezesseis anos, poderia eu assumir as responsabilidades de um pai de família? Teria eu que suprimir a minha subjetividade, a minha singularidade, em função da situação que, imposta pela morte do meu pai, se apresentava? Muitas “verdades” me foram impostas naquela época tal como a que eu era a partir daquele momento o homem da casa e tinha a obrigação de dedicar minha vida à minha mãe e à minha irmã menor.

Parece-me, hoje, olhando para o meu passado, que aquela situação estava me impondo um comportamento muito parecido com a prática do ascetismo, pois exigia, de minha parte, uma renúncia de mim

mesmo em função de uma ordem maior (neste caso, a instituição familiar).

Assim, empreendi, a partir de um ideal ascético imposto e que após certo tempo se tornou autoimposto, a me sacrificar pelo bem dos outros como bem aprendi pelos ensinamentos cristãos que recebi como membro de uma comunidade católica movida e conduzida pela fé. Fé cristã que de acordo com Nietzsche (2008, p. 73) “é sacrifício desde o princípio: sacrifício de toda a liberdade, de todo o orgulho, de toda autoconfiança do espírito; ao mesmo tempo, servilização e auto-escárnio, automutilação”. Fé cristã que me fazia organizar a vida suportando os deveres, as obrigações e as renúncias que ela me impunha tendo em mente que aquela era a “minha cruz” (fui doutrinado, me arrisco a interpretar dessa forma). Cruz que eu deveria carregar sem reclamar, sem lamentar, sem questionar, mas sim, aceitar. Somente ela, a cruz, me tornaria digno de pertencer àquela comunidade humana.

Dessa forma fui levando a vida dos 16 aos 24 anos, ajudando a manter a minha família, me conformando com aquilo que o destino tinha me reservado, me abstenho de muitos prazeres e diversões que seriam normais para jovens da minha idade. Nesse meio tempo, aos 21 anos regressei aos estudos por via da Educação de Jovens e Adultos.

O único momento de descontração e prazer que eu tinha era quando praticava alguma atividade física ou esportiva. Naquela época eu praticava atletismo na UFSC. O esporte me ajudou, de certa forma, a lidar com minhas inseguranças, frustrações e medos de um jeito menos estressante.

Em 1994, com 24 anos de idade, fui aprovado no concurso vestibular da UFSC para o curso de Licenciatura em Educação Física e Esportes. Fiquei muito feliz e considerei que um horizonte de novos conhecimentos se descortinava para mim, assim como mais uma responsabilidade, pois era (e ainda sou) o único representante da minha família consanguínea a estudar em uma universidade.

Durante o meu percurso acadêmico na graduação, comecei a perceber o mundo de outra forma, pois tive acesso a outros ambientes, pessoas e materiais escritos que até então não faziam parte da minha vida. Após algum tempo, saí da casa de minha mãe para morar com uma namorada.

Tal fato sugere, fazendo um olhar retrospectivo, que começava a se formar uma nova forma de entender o conceito de verdade se instalava na minha consciência. Que a “cruz” da responsabilidade sobre os cuidados da minha família não cabia somente a mim, e que os outros integrantes da família deveriam se responsabilizar por eles mesmos.

Após dois anos cursando Educação Física e um pouco desapontado e desanimado com o curso, minha namorada e eu pensamos na possibilidade de irmos morar na Inglaterra por um mês, para fazermos um curso de inglês e ficarmos hospedados na casa de parentes dela que foram para lá trabalhar. Economizei dinheiro por um ano, convicto de estar tomando a decisão certa. Seguindo, à época, uma intuição um tanto “perspectivística”, dei-me uma chance de guiar a mim mesmo, sem dar lugar a afirmações de verdades impostas por outras pessoas.

Mas eu não escaparia assim tão facilmente dos artifícios institucionais que são projetados e “alimentados” para a criação e manutenção de verdades que, a princípio, aparentam ser inquestionáveis. Meu próximo desafio seria resistir ao “tentáculo” de verdade, que mais uma vez minha família me impunha e que fica bem claro nesses dizeres: “você acabou de entrar na faculdade e já vai trancar o curso? Vai viajar? A universidade é mais importante!”.

“A universidade é mais importante! A família é mais importante! O dinheiro é mais importante! O relacionamento marido e mulher é mais importante! Os filhos são mais importantes! Os pais são mais importantes!”. Uma enorme quantidade de verdades nos é imposta o tempo todo, nos indicando o que é e o que não é importante e suprimindo, portanto, o nosso poder de reflexão acerca do que é, do que deveria ser mais importante para nós. Pois o que é ou deixa de ser importante é muito subjetivo, relativo ou, melhor ainda, perspectivo.

Em 1997, fui morar em Londres, Inglaterra, onde contrariamente aos meus planos iniciais de ficar apenas um mês na terra da rainha Elisabeth, permaneci por dois anos, estudando inglês e trabalhando.

Finalmente, em janeiro de 1999, retorno ao Brasil, com uma bagagem de alegrias, tristezas, perdas, ganhos, mas, principalmente, com uma nova forma de ver o mundo ao meu redor. Não me reconheceria mais em alguns ambientes, com certas pessoas, em determinadas situações. Ou seja, eu já não seria mais o mesmo dos mesmos. Era um estranho, um estrangeiro, um ser inquieto e inquietante no meio de estabelecidos, que nasceu num morro de Florianópolis e se tornou cidadão do mundo.

Assim, me tornei sabedor de outras realidades, de outras verdades, de outras singularidades e de outras comunidades que mostram que a vida é muito mais estar do que ser; muito mais aprender do que saber; muito mais viver do que sobreviver.

Nesse retorno a mim mesmo e ao meu passado imperfeito, retomo o meu curso de graduação em Educação Física e desfaço alguns

laços que me prendiam a este passado que, para mim, continuava a ser imperfeito.

Qual seria a ordem do discurso que agora eu seguiria? A minha? O que aconteceria agora? Quando tu retornas ao passado, o passado também retorna a ti, assombrando pensamentos, reanimando hábitos antigos, enfim: querendo te tornar quem tu eras.

Como é possível, então, seguir o pensamento de Nietzsche: “torna-te quem tu és”? Se esse “quem tu és” está, a todo o momento, sendo forçado a se esconder? Pois a vida em sociedade te obriga, pela força das “verdades”, a te conformares, a te acomodares, a não reclamares e a só esperares. E isso continua até o dia em que não mais respirares!

Uma verdade tinha sido inventada para mim, quando o meu pai faleceu, e mesmo que eu tenha me afastado ou fugido dela por um período de tempo, ela continuaria a me perseguir e me atormentar enquanto eu não a enfrentasse diretamente. Eu teria que enfrentar aquelas pessoas e lhes dizer que eu não queria assumir aquela vida que elas diziam ser minha. Mas alguma coisa dentro de mim me impossibilitava, muitas vezes, de exercer a minha independência. Algo mais forte que a minha vontade de ser quem eu era, me impunha uma série de obrigações que com certeza não eram as minhas. Por que essa dificuldade em enfrentar verdades que eram impostas a mim, e que eu sabia que não eram as minhas verdades? Por que eu, muitas vezes, fugia do conflito, externo e interno, gerado e naturalizado pelas pessoas que o criaram, ou seja, que inventaram essas verdades e as queriam impor a mim? Como poderia ser eu mesmo se a todo o momento queriam e insistiam em dizer quem eu deveria ser?

Sabia, no meu íntimo, que eu não era o Leandro “pai” e nem mesmo o Leandro “marido”, mas que era, no máximo, o Leandro filho que queria ser quem ele desejava ser, mas que se sentia preso a certas convenções.

De onde vinha esse sentimento moral tão forte de subsunção às convenções impostas? Uma das hipóteses para esse sentimento moral relacionado com a crença de uma verdade ou em verdades únicas e inquestionáveis, talvez esteja no fato de que o estatuto daqueles que proferiam estas verdades também fosse inquestionável a ponto de eu, consciente ou inconscientemente, aceitar passivamente as atribuições a mim conferidas. As pessoas que me diziam o quê fazer e os papéis que eu deveria interpretar eram adultos de meia idade que supostamente conheciam a vida e as coisas do mundo muito mais do que eu e, por isso, no entender deles e também, muitas vezes, no meu próprio

entender, sabiam o que era melhor para mim naquela etapa da minha vida.

Qual era esse estatuto ditatorial e paralisante que essas pessoas possuíam e que me fazia aceitar tudo sem questionar? Adultos eram eles. Apenas adultos que acreditavam que, por possuírem o conhecimento das “verdadeiras verdades”, por sua experiência, por sua inteligência e por sua maturidade podiam dizer, sem muito explicar, o que era verdade e o que era mentira, o que era certo e o que era errado, o que era o bem e o que era o mal, organizados em uma cantilena de discursos estruturados de forma lógica e convincente.

Os discursos têm uma ordem pré-estabelecida, atravessada por uma microfísica do poder (FOUCAULT, 1979) que se exerce de forma muito sutil nas relações humanas. Quem profere um discurso tem vontade de exercer, por meio deste, uma vontade de poder, que se dá pelo estabelecimento de verdades absolutas e incontestáveis. Verdade que se impõe de muitas maneiras, e que por meio de diversas estratégias argumentativas, solapa toda e qualquer outra forma de lidar com os assuntos e temas da vida, de outra forma que não seja pela dominação e submissão.

Hoje, aos 45 anos, penso que existem outras formas de relação que não somente a de dominação e submissão e que o conflito de ideias não é algo negativo que provoque como me diziam antigamente, o fim de qualquer tipo de relação. “Evite confusão! Deixe isso pra lá! Aceite a vida como ela é! Esse é o teu destino! Essa é a tua cruz! Aceita! Aceita! Aceita!”. “*Mea culpa, mea culpa, mea culpa, mea máxima culpa*”.

Resolvi, então, não mais aceitar ser quem os outros diziam que eu era, e tentar descobrir por mim mesmo quem eu realmente queria ser. Fui para o mundo, viver sozinho, sem ter responsabilidades com ninguém a não ser comigo mesmo. No início foi difícil, pois quiseram fazer-me sentir culpado por não mais participar pessoalmente, emotivamente e principalmente financeiramente, da vida da minha família, e aos poucos fui superando a mim mesmo e à dimensão moral do sentimento de culpa que me envolvera ao longo da vida.

Devagar, fui indo além daquele homem “velho” que eu era, daquele homem de passado imperfeito que cuidava mais dos outros do que de si mesmo acreditando estar fazendo a coisa certa. Consciente ou inconscientemente me dei conta de que é preciso primeiro saber cuidar de si, olhar para si próprio e descobrir do que se necessita e do que não se necessita.

Para Foucault (1985, p. 62-63):

o cuidado de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar, seja por si mesmo, ou por alguém que para isso tem competência. Cada um deve descobrir que está em estado de necessidade, e que é necessário receber medicação e socorro.

Contudo, fui constatando que quanto mais cuidava de mim, mais era tratado pelos que me rodeavam como o homem do subterrâneo, o homem mais feio, cruel, insensível e egoísta que já existiu.

Por que, para ir-se além do que se é, tem-se que, muitas vezes, parecer pior do se é? Por que, quando você não aceita o status que lhe dão, cria-se um clima de animosidade por parte dos outros em relação a você?

A partir da perspectiva da constituição heideggeriana da identidade e diferença percebemos que a identidade, tal como a temos na história das ideias ocidentais, se relaciona à fixação do idêntico: “O princípio da identidade soa, conforme uma fórmula corrente: $A=A$. O princípio vale como a suprema lei do pensamento.” (HEIDEGGER, 2006, p. 38).

Tendo então escolhido um caminho sem volta, o de não mais atender as expectativas das pessoas com relação aos papéis que eu deveria interpretar no meu círculo familiar, sigo a busca de mim por mim mesmo.

Após terminar o curso de graduação em Educação Física, em março de 2003, comecei a atuar na área como professor ACT⁴. “Subespécie de professor” e professor ao mesmo tempo, o ACT é considerado por alguns membros efetivos das escolas e também por ele mesmo, às vezes, como um estranho, dentro da escola. É aquele que está e não está que é e não é, que inquieta e se sente inquietado pela insegurança da sua condição. Ele não sabe em qual escola vai trabalhar no ano seguinte, talvez por isso não procure estabelecer vínculos muito

⁴ ACT (Admitido em Caráter Temporário) é a designação utilizada nas redes municipal e estadual de ensino de Florianópolis e Santa Catarina para nomear a modalidade de vínculo docente dos profissionais da educação não efetivos, contratados para atuar temporariamente nas escolas, creches e núcleos de EJA.

íntimos com a comunidade docente e discente das escolas pelas quais passa.

Esses aspectos, interpretados por mim, faziam parte da minha situação de professor ACT e me incomodavam bastante, me levando a prestar inúmeros concursos públicos na minha área de formação, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Em 2006, fui aprovado em concurso feito pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, para o cargo de assistente técnico pedagógico com carga horária de 20 horas semanais, mantendo as outras vinte horas como professor ACT, na função de professor auxiliar para portadores de necessidades especiais, pois não tinha conseguido vaga para a área de Educação Física.

A efetivação foi uma vitória, mas também uma decepção, pois acreditava que por me tornar efetivo e trabalhar com funcionários efetivos, eu me tornaria um profissional mais bem preparado o que, de fato, não ocorreu.

O descaso com a coisa pública é grande! Falando da escola em que trabalhava como assistente técnico pedagógico (ATP), percebi que, na prática, toda a teoria que nortearia o funcionamento das instituições de ensino não funcionava como deveria. Falando especificamente das atribuições dos funcionários, poucos faziam o que estava previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e os que tentavam seguir o documento, eram mal vistos ou ridicularizados.

A impressão que ficou, e que ainda fica, é que se estuda muito para prestar um concurso altamente concorrido, para vir a ser um professor efetivo de escola pública, que depois de três anos de efetivo exercício das suas atribuições chega, finalmente, a tão almejada estabilidade que parece fazer com que aquela intenção inicial de se fazer um trabalho diferenciado, na prática acabe não se realizando por motivos alheios à vontade do professor, pois a institucionalização dos papéis de cada professor dentro da instituição escolar parecem já estar definidos e enquadrados, impondo com isso algumas barreiras representacionais.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio o professor de educação física, por exemplo, é aquele ator que exerce suas atividades somente na quadra, ministra apenas atividades práticas relacionadas ao corpo, ensina as diferentes modalidades esportivas e etc..., e que com o passar do tempo, este conjunto de características e expectativas institucionalizadas, com relação às suas atribuições, acaba sendo incorporada a sua função.

Para Berger e Luckmann (2013, p.77),

A institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores. Dito de maneira diferente, qualquer uma dessas tipificações é uma instituição. O que deve ser acentuado é a reciprocidade das tipificações institucionais e o caráter típico não somente das ações, mas também dos atores nas instituições. As tipificações das ações habituais que constituem as ações são sempre partilhadas. São acessíveis a todos do grupo social particular em questão, e a própria instituição tipifica os atores individuais assim como as ações individuais. A instituição pressupõe que ações do tipo X serão executadas por atores do tipo X. Por exemplo, a instituição da lei postula que as cabeças serão decepadas de maneiras específicas em circunstâncias específicas, e que tipos determinado de indivíduos terão de fazer a decapitação (carrascos, ou membros de uma casta impura, ou virgens de menos de certa idade ou aqueles que foram designados por um oráculo). As instituições implicam, além disso, a historicidade e o controle. As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada. Não podem ser criadas instantaneamente. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis.

Existe uma tipificação histórica, por exemplo, do que é ser um professor de Educação Física. De como ele deve se portar, de qual deve ser o seu discurso, de qual deve ser o seu posicionamento perante seus pares e estudantes e isso impossibilita, muitas vezes, o exercício de sua autonomia no processo educacional.

A institucionalização faz com que percamos a capacidade de nos governarmos! Ela domina nossa vida muitas vezes, de forma alheia à nossa vontade e nos faz ver o mundo de uma forma unívoca e unilateral.

O conformismo, gerado pelo processo de institucionalização, produz certa “imobilização mental” em parte de seus membros fazendo-os pensar, agir e se comportar de forma estruturada e estruturante. O indivíduo não se vê mais como indivíduo! Ele vive em grupo, ele espera do grupo, ele é o grupo.

Estariam as nossas instituições passando por uma crise de valores? Não haveria mais espaço para ações inovadoras por parte dos seus atores?

De acordo com Lourau (1995, p. 106) “As instituições tornaram possível nossa ação, inclusive nossa ação inovadora. Se acabam por embarçá-la ou impedi-la, é porque não garantem mais senão uma solidariedade mecânica é porque não asseguram mais uma regulação eficaz”.

A vida, nos ambientes institucionalizados, se tornou tão mecânica, tão “mimética”, que os comportamentos, as falas, os pensamentos passam a ser bastante parecidos, por serem imitados, reproduzidos. Não se sabe mais quem se é a não ser quando se está em grupo, pois o grupo é você e você é o grupo, o que seria por natureza, um comportamento gregário ou como diria Nietzsche (2008), um comportamento de rebanho.

Embora haja alguns entendimentos distintos do conceito de *mimésis* a partir de teóricos de diferentes áreas, na presente reflexão recorro a Girard (2008, p. 27), ao considerar que

A despeito de tudo que possa ser chamado de mimetismo, imitação, *mimésis*, reina hoje, nas ciências do homem e da cultura, uma visão unilateral. Não há nada, ou quase, nos comportamentos humanos, que não seja aprendido, e qualquer aprendizagem remete-se a imitação. Se os homens, de repente, parassem de imitar, todas as formas culturais se dissipariam. Os neurologistas estão sempre nos lembrando que o cérebro humano é uma enorme máquina de imitar. Para elaborar uma ciência do homem, é preciso comparar a imitação humana com o mimetismo animal, descrever com precisão as modalidades propriamente humanas dos comportamentos miméticos, se é que elas existem.

Esse “corporativismo institucional” faz com que toda e qualquer forma de pensamento que vá de encontro ao pensamento de “rebanho”, existente dentro da instituição seja rechaçado e ridicularizado.

Falo isso porque, quando fui contra essa maneira institucionalizada, centralizadora e corporativista de tratar das situações que acontecem dentro da escola, a minha fala, a minha intenção e a minha atuação foram ridicularizadas e vistas com certa desconfiança por parte dos meus colegas docentes e inclusive até por parte dos estudantes.

Se eu, enquanto professor, com minha forma de pensar “fora da caixa”, ou seja, de tentar abordar um assunto da escola de forma diferente da usual, era tratado com certa animosidade pela maioria dos meus colegas, o que aconteceria então se um/uma estudante fizesse sugestões de como poderiam ser tratados alguns assuntos relativos a problemas que ocorrem no dia a dia da escola? O que poderia ele ou ela reivindicar, já que qualquer modo de pensar que não fosse ao encontro da forma institucionalizada estaria completamente fora de questão?

O que é que estava se passando afinal na instituição de ensino que eu trabalhava? O que é que se passa com as instituições de ensino? Talvez Foucault (2013, p. 42) nos dê uma “luz”, quando pergunta:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Boa pergunta para pensar o que, afinal, é uma instituição de ensino: lugar onde se ensina a pensar? Lugar onde as pessoas são doutrinadas? Quem realmente está autorizado a falar na escola e, principalmente, da escola? Para que serve uma instituição de ensino?

Com todas estas questões envolvendo os meus pensamentos, continuei trabalhando como assistente técnico pedagógico e professor auxiliar de educação especial (ACT), até que em 2009 fui aprovado em um concurso da rede municipal de ensino de Florianópolis, para o cargo de professor de Educação Física, o qual não quis assumir, na primeira chamada, pois só havia vagas de 20 horas em locais muito distantes da minha residência. Em 2010, presto outro concurso para a mesma rede,

onde sou aprovado para cargo efetivo de professor auxiliar de educação especial, função esta que assumi e exerci até 2012.

Como professor auxiliar de educação especial, tanto efetivo quanto ACT, observei discrepâncias entre o que era preconizado nos documentos da secretaria municipal de educação sobre educação inclusiva nas escolas da RME, e o que acontecia efetivamente na prática dessas modalidades de ensino.

Qual é a função do professor auxiliar de educação especial no ambiente escolar? Ele é um cuidador, ou seja, é o que se preocupa e se ocupa das necessidades essenciais dos estudantes confiados a ele, sendo uma espécie de “babá” para esses estudantes, alimentando-os, cuidando da sua higiene e mantendo-os sob controle para não atrapalhar o “bom” funcionamento da sala de aula. Aqui, fica clara a perspectiva tradicional, conservadora, assistencialista da educação especial, e porque não dizer da escola como um todo. Essa é, evidentemente, a minha leitura, de quem esteve lá, no dia a dia, na função.

O mais interessante de tudo isso é que a educação inclusiva no município de Florianópolis é referência nacional e a estrutura de suas escolas atende, perfeitamente, segundo critérios do MEC, às necessidades desses estudantes em todos os aspectos. Se em “todos os aspectos” mencionados acima estiverem relacionados, pura e simplesmente, questões de higiene e alimentação, poderíamos dizer sim, que o município faz a sua parte. Mas seria só isto? E a educação formal, e a aprendizagem desses “estudantes”? E sua interação no ambiente escolar?

Mais perguntas, mais perguntas, mais perguntas e nenhuma resposta. À época, e ainda hoje, há discrepância entre o que é veiculado pela mídia sobre a educação do município de Florianópolis e o que efetivamente acontece nas instituições de ensino da RME. Isso continua a me incomodar.

Em janeiro de 2012, ocorre a segunda chamada do concurso para professor de Educação Física, quando enfim escolho uma vaga de 40 horas na EBM Mâncio Costa, no bairro de Ratoles, em Florianópolis. Para assumir a vaga, tive que fazer uma série de exames médicos, que atestariam a minha aptidão para o exercício da função de professor de Educação Física. Após a realização de todos os exames, tive que comparecer pessoalmente ao médico perito da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), pois só após o seu parecer positivo eu poderia tomar posse.

Entretanto, algo inesperado aconteceu. O médico perito da PMF encontrou, num dos exames de raios-X do quadril, uma “anormalidade”

que a princípio, me impossibilitaria de exercer a função de professor de Educação Física, me tornando inapto para o cargo pretendido. O médico disse que não queria me prejudicar, solicitando que eu buscasse junto a um especialista em quadril uma avaliação mais precisa da minha “deficiência”.

Após a minha situação passar pela análise de uma série de especialistas que endossaram o que o médico perito da PMF tinha constatado, encontrei um ortopedista que desconstruiu todos os discursos dos especialistas anteriores. Com o seu laudo em mãos, relatando a minha aptidão para exercer a função de professor de Educação Física, retornei ao perito, entregando o laudo que me considerava apto.

No entanto, não terminava aí este enredo. O médico perito me informou que teria que submeter o laudo a uma junta médica composta por três especialistas e que dentro de quinze dias eu teria a resposta sobre a minha situação. Após este período retornei ao perito e, para a minha surpresa – ou tristeza, melhor dizendo, fui considerado inapto para exercer a função, pois segundo eles eu não tinha condições físicas para dar aula de Educação Física, a partir do que estava demonstrado naquela radiografia do meu quadril e de acordo com a interpretação deles do que poderia acontecer comigo no futuro.

Quem eram eles? Quem eram esses médicos peritos? “Gigantes”? “Deuses”? Não! Eles eram homens, apenas homens! Homens que, brincando de “gigantes” e achando que por serem “altos”, conseguem ver além da visão dos “anões”. Estultos, tolos, ingênuos e infantis seriam, para Nietzsche (2008, p. 84), os melhores adjetivos para descrever esses tipos, pois como nos ensina o pensador alemão,

Todas as épocas possuem sua própria espécie divina de ingenuidade, por cuja invenção outras épocas as devem invejar – e quanta ingenuidade, venerável, infantil e ilimitadamente simplória ingenuidade se encontra nessa crença na superioridade do douto, na consciência tranquila de sua tolerância, na segurança simples, ignorante com a qual seu instinto trata o homem [...] como um tipo inferior mais baixo, que ele próprio ultrapassou, superou, sobrepujou com seu desenvolvimento – ele, o pequeno anão e plebeu arrogante, o diligente-lesto

trabalhador intelectual, e também manual, das “ideias”, das “ideias modernas”!

Homens que, brincando de serem “deuses”, podem definir o destino de outros homens. Mas, mal sabiam eles, eu sabia o seu “segredo”. Sabia que eles eram homens, apenas homens servindo de “marionetes” para o poder público, com o objetivo de impedir que “deficientes” entrem nos seus quadros funcionais com intenção de se readaptarem ou aposentarem por justa causa.

Então, após ser “acusado”, “julgado” e “condenado” por pessoas que na sua visão detinham o monopólio da “verdade”, fui procurar na justiça dos homens, a minha verdade. Aquela verdade que “sussurrava” nos meus ouvidos e que me dizia que ninguém a não ser eu mesmo poderia dizer qual era o meu limite, até onde eu poderia ir. Enfim, qual era o meu lugar naquele momento, pois ninguém teria o direito de escolher por mim a não ser eu mesmo.

Contratei um advogado que aceitou defender a minha causa e, após muitas idas e vindas de processos e documentos enviados ao fórum pelo meu representante jurídico, é emitida uma liminar que me garante o direito de tomar posse como professor de Educação Física, com lotação na escola que havia escolhido em janeiro daquele ano.

Escola na qual, pela primeira vez, escutei o nome da estudante Isadora Faber. Estudante que me chamou muito a atenção por ter a coragem de dizer algumas “verdades”, mas não simplesmente “verdades”, e sim “verdades” sobre ela mesma, sobre as “verdades” da sua condição de estudante na escola em que estudava. Segundo Foucault (2011, p. 05) “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo”. É preciso que paremos de nos autoenganar aceitando e enunciando verdades ditas por outras pessoas que, muitas vezes, não sabem o que estão fazendo e nem dizendo.

Identifiquei-me com Isadora pela sua coragem de enfrentar sozinha, em um primeiro momento, toda uma instituição, assim como eu tinha feito quando me consideraram inapto para minha função e entrei na justiça para exigir os meus direitos. Identifiquei-me também pelas constatações que ela fez e denunciou sobre a diferença do que é dito e do que é feito nas escolas, pelos órgãos oficiais, e o que realmente acontece no dia a dia.

Como eu tinha mencionado anteriormente, existem “verdades e verdades”, e de qual vamos nos apropriar para conhecer a realidade depende de quem as pronuncia, depende da ordem de importância dada aos discursos que são esboçados diariamente.

Provavelmente, a importância dada a um discurso emitido por uma adolescente reclamando das péssimas condições estruturais e pedagógicas da sua escola, não pese tanto quanto o discurso de um secretário de educação dizendo que as escolas do município têm sala informatizada, educação em tempo integral, merenda balanceada por nutricionistas etc. Mas em que medida, pergunto-me, o discurso de uma adolescente preocupada com a sua formação e a de seus colegas não teria maior ou igual valor que o de um professor, de um secretário ou de um prefeito? Quem disse que estudante vai para a escola apenas para aprender, para comer, para se integrar, sem nada a ensinar? Qual o risco que Isadora Faber incorre, perante a comunidade escolar, ao proferir sua opinião sobre assuntos que seriam “proibidos” para os estudantes?

De acordo com Foucault (2011, p. 12),

O sujeito [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco que diz respeito à própria relação que ele tem com a pessoa a que se dirige.

Isadora Faber, expondo sua verdade, choca frente à verdade instituída. Ela espelha a relação todo-parte da qual Gadamer (1997, p. 436) havia nos lembrado como sendo o elemento fundante da hermenêutica, em seu esforço de compreender: “O movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo.”

Será que Isadora Faber quis nos chamar a atenção sobre algo que nos negávamos a prestar atenção? Algo inquietante, algo estranho que acontece no interior das instituições de ensino do município de Florianópolis? Será que esta menina, por meio da coragem de dizer a sua verdade de forma franca e sincera, fez reavivar em nós a consciência de um autoengano com relação à educação escolar? Teria Isadora Faber, consciente ou inconscientemente, decidido correr o risco de, dizendo suas verdades, provocar a comunidade escolar a repensar suas atitudes no que se refere à educação formal?

3. O AUTOENGANO DA VERDADE

Verdade e mentira: duas palavras que, sem dúvida, nos trazem uma ideia aparentemente acabada de certo e errado, de bom e ruim, de positivo e negativo. Seria a verdade uma mentira, ou a mentira uma verdade? Porque mentiríamos se não nos sentíssemos tão incomodados pela verdade? Se ela não trouxesse algum desconforto, tanto sofrimento e tanta indignação? E o que garantiria a existência da verdade? O ver? O fazer? O dizer? Na verdade, na verdade, vos digo que a verdade sempre incomodou o homem e que por mais que ele tenha tentado se livrar dela, ela nunca se “descolou” do seu pensamento se transformando num ponto nevrálgico na história das ideias.

Para os gregos antigos, a verdade, chamada *aletheia*, seria garantida somente pelo fato de se dizer que algo seria verdadeiro, pois somente o dizer garantiria a sua existência. Segundo Stein (2001, p. 65)

A aletheia está limitada ao âmbito do dizer. Na convivência com outros se aprende o falar e, dessa maneira, o dizer que informa. Um tal dizer não esta dependente da presença do objeto, mas pode apresentar, de memória, mesmo o que está ausente, o que existiu antes ou que existe em outro lugar. O fato de mostrar o objeto convence pela presença. Entretanto, a crença no que foi dito vem daquele que diz, do seu desejo ou não de fazer participar os ouvintes de seu conhecimento. A aletheia pede-se daquele que sabe. ‘Alguém pede aletheia quando ele depende do saber de uma testemunha’.

Nesse ato de dizer a verdade, que se chamava *parresia* para os gregos antigos, quem poderia dizer a verdade?

Na Grécia antiga, quem falava a verdade era chamado de *parresiasta*, ou seja, aquele que praticava a *parresia*, aquele que falava o que via e que pensava sobre o que via, completamente sem filtros, sem véus e sem máscaras. Na filosofia grega, o *parresiasta* era conhecido como o filósofo cínico, aquele que falava o que via e vivia o que falava. Sua figura se fez sentir principalmente com a figura de Diógenes Laércio, filósofo grego que vivia nas ruas como mendigo, se masturbava em praça pública, comia o que lhe davam e não aceitava verdades impostas como absolutas e certas (FOUCAULT, 2011).

Poderíamos então fazer uma incursão contemporânea a partir do pensamento de Diógenes Laércio e analisar algumas premissas que com o passar dos anos se tornaram, por repetição e falta de análise, verdades incontestáveis e absolutas. Quais seriam então, por exemplo, as “verdades” sobre a velhice, sobre a morte, sobre felicidade, sobre poder, enfim, sobre a vida? Seriam realmente estas “verdades”, que ao longo do tempo vêm se mostrando inquestionáveis e incontornáveis e que se impõem a nós como inevitáveis, como o tabu da velhice, por exemplo? Seria realmente a velhice esse amontoado de estereótipos caquéticos que a indústria farmacêutica, a medicina, a mídia etc., nos impõem?

Falando especificamente deste fenômeno, a velhice, observamos que o idoso tem características e especificidades que outros grupos etários ainda não exercitam, pois ainda não lhes cabem determinadas características, direcionadas a esta parcela da população. Haveria, no entanto, observar que, quando o indivíduo não apresenta as características que seriam esperadas para a sua condição social com todos os trejeitos que senso comum espera, isto seria visto com certo estranhamento.

Por que esse estranhamento? Por que a inquietação quando algo se confronta com uma “verdade” pré-estabelecida? Seria o inquietante freudiano (FREUD, 2010), algo que aparece e enfraquece as “verdades” e que por isso mesmo faz levantar o questionamento nietzschiano:

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: **as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são.** (NIETZSCHE, 2012, p. 36 - destaque nosso).

“Verdades” então são conceitos inventados em determinada época e contexto social para, e somente para, suprir uma determinada necessidade de crença que se fez surgir a partir de certa inquietação, para suprir a sobrevivência do que está dado? Pois, ainda, segundo Nietzsche, em **Verdade e mentira no sentido extra-moral** (NIETZSCHE, 2012), a verdade, sendo produzida pelo intelecto, tem como função tratar da conservação dos indivíduos no enfrentamento com seus pares. E também, haja vista a necessidade intrínseca de crença da criatura humana, de que para viver é preciso ter algo em que

acreditar, aproxima-se, talvez, a nossa afirmação de que a invenção de mentiras que se tornam verdades seria uma ficção advinda de uma necessidade humana. Como nos ensina Vahinger,

[...] a maioria das frases empregadas nas relações sociais são ficções. Em seu ensaio *A mendacidade da vida moderna (Über die Verlogenheit des modernen Lebens)*, v. Hartmann mostrou que boa parte das expressões comuns no comércio social, bem como das frases usadas na política, são ‘mentiras’. Ele se esqueceu de mencionar, contudo, que tais ficções não são apenas lícitas, como também necessárias; sem elas, as formas mais refinadas do trato social seriam impossíveis e por isso sempre existiram (VAHINGER, 2011, p. 229).

Talvez haja uma vontade de verdade na condição humana, que partiria sim de uma necessidade de crer para poder sobreviver, ou ainda viver. Segundo Nietzsche (2012, p.84), “a vontade de verdade é a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade”.

Por que essa necessidade de acreditar em uma verdade? Seria a vida insustentável sem ela? Como seria a vida se não nos auto-enganássemos com a ideia de verdade? Haveria civilização sem a ideia de verdade? Que seria do homem sem a crença na ideia de verdade? Seria essa obsessão na crença de uma verdade a evitação de algo que traria um desconforto, pois “no momento em que aprende a questionar a si mesma, a verdade talvez termine por revelar alguma não-verdade à sua base, prestando um testemunho inteiramente inesperado sobre si próprio (NIETZSCHE, 2012, p. 9).

Seria essa crença na existência da verdade uma característica mimética, ou seja, imitativa? Aprenderíamos nós, desde crianças, pelo exemplo dos adultos a desejar acreditar que a verdade existe?

Em “Coisas ocultas desde a fundação do mundo”, o antropólogo francês René Girard (2008) nos mostra o seu conceito de mimese, que seria a característica do ser humano de imitar o comportamento de outros seres humanos sem questionar sua origem e necessidade de fazê-lo. Na elaboração da mimesis não haveria moral. Poderíamos inferir, talvez, que essa necessidade humana de crença em uma verdade ou em

“verdades” inquestionáveis, seria uma característica estratégica de sobrevivência humana que se mostrou, e ainda se mostra eficiente para a sobrevivência da nossa espécie? Nas palavras de Nietzsche,

Como meio para a conservação do indivíduo, o intelecto desenrola suas principais forças na dissimulação; pois esta constitui o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos vigorosos, conservam-se, como aqueles aos quais é denegado empreender uma luta pela existência com chifres e presas afiadas. No homem, essa arte da dissimulação atinge seu cume (NIETZSCHE, 2012, p. 11).

A crença inquebrantável em uma verdade ou em “verdades”, talvez venha ser aquela característica de “espírito de rebanho” que nos auxilia na compreensão de entender algumas características que fazem com que os seres humanos sejam unânimes na crença da verdade.

Quando justamente a mesma imagem foi gerada milhões de vezes e foi herdada por muitas gerações de homens [...] então ela termina por adquirir, ao fim e ao cabo o mesmo significado para o homem, como se fosse à imagem exclusivamente necessária [...] assim como um sonho que se repete eternamente seria, sem dúvida, sentido e julgado como efetividade (NIETZSCHE, 2012, p.11-12).

A linguagem aí seria o grande “nivelador mimético” da humanidade, pois já nascemos em um mundo onde muito do todo se encontra nomeado, “etiquetado”, pronto para ser assimilado como verdadeiro. Pronto para ser assumido como inquestionável. Como o que está aí! Que se aceite e cumpra-se! Essa é a ordem silenciosa e silenciante que nos aborda assim que chegamos a este mundo formatado e parece não se ter mais o que fazer, posto que tudo já esteja feito. Como tudo já está nomeado, já existem palavras pra tudo, não preciso fazer ou criar mais nada, pois tudo já está aí, meu ser aí já está aí! Mas e aí? Segundo Barros, “Para Nietzsche, todavia, as palavras nos iludem quando as tomamos à risca e deixamos de perceber, por meio delas, acontecimentos que elas mesmas não podem assimilar” (BARROS, 2012, p.12).

Então, posso inferir que já entramos nesse mundo nos auto-enganando sem saber que estamos nos auto-enganando, e que isso seria um *modus operandi* que faz parte do aparelho cognitivo dos seres humanos? Nietzsche nos convida a pensar que:

O que sabe o homem, de fato, sobre si mesmo! (...) Não lhe emudece a natureza acerca de todas as outras coisas, até mesmo acerca de seu corpo, para bani-lo e trancafiá-lo numa consciência orgulhosa e enganadora, ao largo dos movimentos intestinais, do veloz fluxo das correntes sanguíneas e nas complexas vibrações das fibras! Ela jogou fora a chave: e coitada da desastrosa curiosidade que, através de uma fissura, fosse capaz de sair uma vez sequer da câmara da consciência e olhar para baixo, presentindo que, na indiferença de seu não saber, o homem repousa sobre o impiedoso, o voraz, o insaciável (NIETZSCHE, 2012, p.13).

Ora, indiferente ao seu não saber, o homem se agarra à verdade acreditando ter derrotado a sua ignorância, acomodando-se dessa forma a um modelo hermeticamente fechado de saber sobre si mesmo que explicaria de uma só vez, a totalidade das suas vivências, todas as suas tendências, todas as suas experiências, enfim toda a sua existência. A ideia de verdade seria então o “antídoto” para o “veneno” da dúvida, a “cura” para a “doença” da ignorância, o apaziguamento da eterna luta de todos contra todos, fruto da discórdia e dos conflitos existentes desde os primórdios da humanidade.

Haveria então alguma forma de “escaparmos” desse sonho, ou pesadelo, nessa crença na existência da verdade? Não seria possível, mesmo sabendo que estamos, inconscientemente, nos auto-enganando, desenvolvermos estratégias para subjugarmos, esse “mecanismo” da crença na verdade, ao nosso desejo consciente de superação da necessidade dessa crença? Seria tal feito possível, ou estaríamos nós condenados eternamente à manutenção dessa necessidade, sonhadora, da crença na verdade?

De acordo com Nietzsche (2012), é possível, sim, ao homem acordar desse sonho, ou pesadelo, na crença da verdade, pois “para tanto o homem consente, à noite, e através de toda uma vida, ser enganado em sonho, sem que seu sentimento moral jamais tentasse evitar isso: não

obstante deve haver homens que, pela força de vontade, deixaram de roncar (NIETZSCHE, 2012, p13).

É possível, segundo o pensador alemão, acordar desse sonho, ou desse pesadelo, e para isso é necessário força de vontade para não se render à sensualidade das sensações inebriantes que a vida nos apresenta pelos órgãos dos nossos sentidos. Esforçar-se, “esfregar os olhos” se preciso for para ver além do “invisível” e superar o “insuperável”.

A necessidade da re-significação de todos os fenômenos significantes, que nos foram e continuam sendo ministrados por meio de nossos órgãos dos sentidos, é uma possibilidade que se coloca à nossa disposição, mas que ao mesmo tempo é de difícil aquisição e manutenção, pois existem muitas “forças” com as quais teremos que “lutar”.⁵

Para Nietzsche, essa união de forças concorrentes, nada mais é do que um mecanismo desenvolvido para a sobrevivência da espécie humana, pois como estratégia a mesma atuaria da seguinte maneira:

Como um meio para a conservação do indivíduo, o intelecto desenrola suas principais forças na dissimulação; pois esta constitui o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos vigorosos, conservam-se, como aqueles aos quais é denegado empreender uma luta pela existência com chifres e presas afiadas. No homem, essa arte da dissimulação atinge seu cume: aqui, o engano, o adular, mentir, enganar, o falar pelas costas, o representar, o viver em esplendor consentido, o mascaramento, a convenção arrebatadora, o fazer drama diante dos outros e de si mesmo, numa palavra, o constante saracotear em torno da chama única da vaidade, constitui a tal ponto a regra e a lei que quase nada é mais incompreensível do que como pode vir à luz entre os homens um legítimo e puro impulso à verdade (NIETZSCHE, 2012, p. 27-28).

⁵ Permitimo-nos aqui um desvio poético, lembrando a provocação de Walt Whitman (s/d): “Eu me contradigo? Pois bem, eu me contradigo. Sou amplo, contendo multidões”, a qual ilustra o combate de forças, aparentemente indomáveis, que nos habitam e que dominam e são dominadas, num incansável jogo que só se finda com a morte.

A crença na verdade nada mais seria do que um fenômeno que nasce para neutralizar a discórdia e fomentar a concórdia? Mecanismo que busca por meio da dissimulação fazer valer a sua força, a crença na verdade exige dos seus credores, a docilidade da aceitação incondicional da sua existência, com o objetivo de eliminar os conflitos pela neutralização das diferenças. Diferenças essas, que são eliminadas já no âmbito da linguagem, onde o indivíduo, pelo uso da palavra, tudo nomeia com o intuito de generalizar e buscar a uniformidade, como na seguinte metáfora de Nietzsche: “tão certo como uma folha nunca é totalmente igual à outra, é certo que o conceito de folha é formado por meio de uma arbitrária abstração dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do diferenciável (NIETZSCHE, 2012, p.15).

Haveria o homem desenvolvido a crença na verdade para lhe economizar o pensar? Pois quem não pensa obedece, e sempre é mais fácil e confortável obedecer do que pensar, já que não mais existiria a necessidade de reavaliar, questionar, observar, inventar.

Mecanismo econômico do pensar, o autoengano na crença da verdade seria a grande “mola” propulsora da humanidade, porque viria a fornecer ao homem algo pelo que lutar amar, destruir, conquistar, sonhar. Enfim, uma justificativa para viver em sociedade e assim se perpetuar como espécie dominante. Na visão de Nietzsche essa característica autoenganadora do homem se explica pelo fato de que

O próprio homem tem uma inclinação imbatível a deixar-se enganar e fica como que encantado de felicidade quando o rapsodo narra-lhe contos épicos como se estes fossem verdadeiros, ou, então, quando o ator, no espetáculo, representa o rei ainda mais soberanamente do que o exibe a efetividade. O intelecto esse mestre da dissimulação, acha-se, pois livre e desobrigado de todo seu serviço de escravo sempre que pode enganar sem causar prejuízo, e festeja, então, suas Saturnais; nunca ele é mais opulento, rico, orgulhoso e arrojado (NIETZSCHE, 2012, p. 47).

Mas será mesmo que esse autoengano na crença da verdade não traria nenhum prejuízo ao homem? Não haveria um déficit na sua forma de pensar o mundo das coisas e dos homens, justamente por pensá-los e imaginá-los de uma forma tão unilateral? Essa subserviência do homem ao autoengano na crença da verdade, não teria feito o homem escravo de uma forma única de pensar a sua existência, eximindo-o assim de outras

formas de pensar que poderiam ser geradas pelo conflito de ideias divergentes? Talvez a busca pela unicidade e pela unanimidade da verdade teria feito o homem desenvolver o autoengano da crença na verdade, afastando-o assim dos supostos conflitos gerados pela sua condição humana real.

Mas, e se negássemos o autoengano na crença na verdade? Se começássemos a encarar a crença na verdade como um “capricho” do ser humano pela seleção de crenças naquilo que mais lhe apraz? E se, pelo contrário, apoiássemos o pensamento de Simmel quando argumenta que “a verdade só é válida pelo que dela pode resultar de útil e prático, de eficaz para espécie humana, isto é, as representações verdadeiras só nascem pela seleção” (SIMMEL, 1983, p. 17).

E se os conflitos, em contraposição à unanimidade, não fossem em nada negativos, mas pelo contrário, fossem mais uma forma de sociabilidade, além da dominação e subordinação? Algo que nos levasse a exercer uma nova forma de lidar com as necessidades da vida, questionando verdades pré-estabelecidas, contrapondo-as a outras formas de pensar a realidade?

Seguindo nos passos desses questionamentos, Simmel nos conduz a pensar que “há sempre uma realidade que não podemos apreender cientificamente em sua totalidade e imediaticidade, mas que deve ser considerada de diversos pontos de vista separados, criando assim uma pluralidade de objetos científicos independentes uns dos outros” (SIMMEL, 1983, p.74). Ou seja, talvez pelo conflito de ideias pudéssemos alcançar uma aproximação daquilo que cremos acreditar ser a verdade, pois a mesma, a nós nos parece condicional circunstancial e perspectivada.

Em Simmel, encontramos um exemplo característico da condicionalidade e circunstancialidade, ou melhor, dizendo da provisoriedade, da perspectividade da verdade, quando o sociólogo nos reporta que “entre os aborígenes brasileiros em geral não é permitido a um homem se casar com a filha de sua irmã ou irmão. Quanto maior a tribo, mais severo se torna esse tabu, enquanto que em hordas menores e mais isoladas, frequentemente o irmão e a irmã vivem juntos” (SIMMEL, 1983, p.105).

Seria o autoengano da crença na sacralidade da verdade uma adequação da realidade ao intelecto? De acordo com Nietzsche, “a vida é o contrário da verdade e da bondade. Dizer sim à vida é dizer sim à mentira. E se a vida é falsa, o ideal de verdade é uma negação da vida” (NIETZSCHE apud MACHADO, 1984, p.122).

Então, seguindo o raciocínio Nietzsche, a estratégia hominídea de adequar a realidade ao intelecto com a intenção de desenvolver uma relação harmônica deste com aquela esteve, está e estará, sempre, fadada ao fracasso, pois a força da vida impõe com “mão de ferro” a sua vontade de mentira em detrimento da vontade de verdade da humanidade.

4. ANÁLISE DO LIVRO DE ISADORA FABER

Nesta seção procuro fazer uma análise crítica do livro de Isadora Faber, “Diário de classe: a verdade”, como modo de me aproximar do existente escolar de onde emerge a verdade da autora, que é o seu ponto de vista, sua perspectiva daquela realidade.

De acordo com Faber (2014), Isadora nasceu no dia 16 de junho de 1999 na cidade de Florianópolis, sendo a única de sua família que é natural de Santa Catarina, pois todos os demais membros são de Pelotas, cidade do Rio Grande do Sul. Seus pais se mudaram para Florianópolis em 1997, com duas filhas pequenas, quando receberam uma oferta de emprego para trabalhar em uma imobiliária.

O pai de Isadora se chama Christian Faber, é Engenheiro Agrônomo formado pela Universidade Federal de Pelotas. A mãe chama-se Diamela Leal Faber, ou Mel, como é mais conhecida, e cursou Administração de Empresas na Universidade Católica de Pelotas. Atualmente os dois tem uma produtora de vídeo em Florianópolis.

A irmã mais velha de Isadora, Ingrid, à época dos acontecimentos aqui analisados tinha 25 anos e acabara de se formar em Engenharia de Computação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sua outra irmã Eduarda, então com 17 anos, tinha recém ingressado no Instituto Federal de Santa Catarina no curso de Engenharia Mecatrônica.

Em 2012, Isadora, 13 anos, era estudante da 7ª série do ensino fundamental da Escola Básica Municipal Maria Tomázia Coelho, localizada no bairro Santinho, Norte da Ilha de Florianópolis. Incomodada com os problemas que sua escola vinha atravessando resolveu, por iniciativa própria, fazer alguma coisa para mudar aquela situação. Após tentar resolver os problemas “internamente”, junto à direção da escola, como ela mesma afirma, percebeu que as suas reivindicações não foram levadas em consideração e que se quisesse mesmo mudar alguma coisa teria que ser de outra forma que não a experimentada até então.

Inspirada no exemplo de Martha Payne, aluna de uma escola na Escócia, que criou uma página numa rede social onde reclamava da quantidade e qualidade da comida oferecida em sua escola naquele país, Isadora criou o “Diário de classe: a verdade”, *fanpage da* rede social denominada *Facebook*, com a intenção de mostrar para a sociedade em geral os problemas que aconteciam na sua escola.

Com esta atitude imitava, sem saber e com muita propriedade, os antigos gregos que exercitavam na *ágora* o exercício da *parresia* (fala

franca), correndo os mesmos riscos e desafios que esta atitude acarretava e ainda acarreta, pois não é fácil dizer “verdades” na contemporaneidade, não é fácil ser quem se é e expressar insatisfações, desejos, angústias e anseios.

A estudante afirma que queria uma educação melhor, com mais qualidade, com professores bem preparados e motivados, escola bem equipada, limpa e estruturada. Mas o que não sabia era que, para que isso tudo acontecesse, muita coisa teria que mudar, muitas pessoas teriam que se mexer, muito dinheiro público teria que ser aplicado de forma correta. Não sabia também, Isadora, que verdade e mudança são duas palavras que não são vistas com “bons olhos” em alguns ambientes corporativos, como às vezes as escolas parecem ser.

Isadora sofreu represálias, ameaças de morte, calúnias, processos e perseguições por ter dito algumas verdades que não deveriam ser ditas, no entendimento de senso comum, por uma estudante do ensino fundamental, que não teria, a princípio, condições para avaliar os problemas da sua escola, nem do ponto de vista material nem do ponto de vista pedagógico.

Alguém tem que fazer alguma coisa! Grita a sociedade quando percebe que algo não vai bem com a educação, saúde ou segurança pública do nosso país, exigindo que alguém ou alguma instituição tome providências para resolver o problema, ou seja, esperando que outro ou outros assumam a iniciativa. Mas o que aconteceria quando quem toma a iniciativa é uma menina de 13 anos de idade que, como ela mesma diz, “não queria voltar para casa e saber que absurdos aconteciam e eu não fazia nada?” (FABER, 2014, p.23).

Desde muito cedo, assim como eu, Isadora começou a assumir algumas responsabilidades que, a princípio, pareceriam excessivas para uma pessoa da sua idade. Quando sua avó, que mora com ela, foi diagnosticada com uma doença degenerativa que lhe impedira de falar e se movimentar, a menina foi quem recebeu a incumbência de alimentar e cuidar da higiene pessoal da avó.

Fora isso, Isadora teve uma infância normal para uma criança, pois ela mesma diz que “quando eu era pequena, todos os dias depois da escola as crianças da vizinhança iam brincar na rua de esconde-esconde, pega-pega, *stop* com bola e várias outras coisas, e duas vezes por semana fazíamos capoeira juntos” (FABER, 2014, p.30).

Será que Isadora desenvolveu o seu senso de responsabilidade, sua noção de “bem e mal” e sua coragem por meio da sua capacidade de ser criança e viver como criança, mas de também ser criança e agir como adulto?

A menina tem dois cães, Ziggy e Difé, que são seus companheiros e protetores incondicionais, pois já lhe salvaram a vida algumas vezes. Com eles, aprendeu a importância da lealdade, de expressar sem temor o que sente e guardar com “unhas e dentes” os seus entes e bens mais valiosos. Atitudes que nos fazem lembrar a disposição dos filósofos cínicos em levar uma vida cínica, ou seja, uma vida de cão na sua mais radical existência. Como relata Foucault (2011, p. 213, 214):

(...) a vida dos cínicos é uma vida de cão, ela recebeu esse epíteto de kynikós porque é, de certo modo, uma vida que late, uma vida diacrítica (diakritikós), isto é, uma vida capaz de brigar, de latir contra os inimigos, que sabe distinguir os bons dos maus, os verdadeiros dos falsos, os amos dos inimigos. É nesse sentido que é uma vida diakritikós: vida de discernimento que sabe se por à prova, que sabe testar e que sabe distinguir. É uma vida de cão de guarda, uma vida que sabe se dedicar para salvar os outros e proteger a vida dos amos. Vida de impudor, vida adiáphoros (indiferente), vida diakritikós (diacrítica, de distinção, de discriminação, vida de certo modo latida) e vida phylaktikós (vida de guarda, de cão de guarda).

Ao entrar na 1ª série da Escola Básica Municipal Maria Tomázia Coelho, então com sete anos de idade, Isadora já demonstrava algumas características parresiásticas que nos remetem aos filósofos cínicos. Características que, ela mesma diz, fazem parte da sua personalidade desde pequena: “eu sempre fui muito questionadora, muito crítica, sempre queria saber o motivo das coisas, e que era difícil discutir comigo ou me deixar sem explicação” (FABER, 2014, p.34).

Questionar, criticar, não fazer nada sem saber o motivo, perguntar exigindo sempre explicações, são algumas das atitudes que o filósofo cínico exercitava no seu dia a dia por meio do uso da parresia (fala franca):

(...) reduzir todas as obrigações inúteis, todas as que são aceitas ordinariamente por todo mundo e não são fundadas nem em natureza nem em razão. E esse modo de vida como redução de todas as convenções inúteis e de todas as opiniões

supérfluas é evidentemente uma espécie de decapagem geral da existência e das opiniões, para fazer a verdade surgir (FOUCAULT, 2011, p. 149).

Já na 7ª série, Isadora começa a perceber com mais clareza os problemas da sua escola referentes à estrutura material: “a escola estava toda riscada, os ventiladores estavam quebrados, não tinha muitas maçanetas nas portas, os bebedouros não funcionavam, muitas das pias dos banheiros estavam quebradas, os espelhos rachados, existiam fios soltos em muitos lugares...” (FABER, 2014, p.36). Quanto ao ensino, apreendia no comportamento de alguns professores, atitudes que, no seu entender, não condiziam com o ambiente escolar e que também não traziam nenhum benefício para a sua formação:

(...) nós tínhamos o mesmo professor de inglês que cortava as unhas na sala e ia trabalhar bêbado. (...) Além disso, estávamos com um professor de matemática muito ruim, que não tinha a menor preocupação em dar aula direito. Ele simplesmente se sentava à mesa, todos os alunos conversavam, berravam, gritavam, faziam bagunça e ele não fazia nada para impedir (FABER, 2014, p. 37).

Nessa mesma época Isadora começa a comparar a sua escola e suas condições de ensino e aprendizagem com a da sua irmã mais velha, Eduarda, que estudava numa escola particular de Florianópolis, questionando a discrepância do cuidado dispensado à coisa publica e à privada:

Por que tudo tinha que ser tão ruim na minha escola? Por que minha escola tinha que ter maçanetas estragadas, fiação exposta, portas quebradas, apenas um bebedouro funcionando para todos os alunos, quadra de esportes com todas as linhas apagadas, pintura descascada, ensino fraco, horários que nunca eram obedecidos, funcionários que entravam e saíam à hora que queriam, professores que não eram substituídos? Por que minha escola parecia uma extensão da casa dos funcionários? (FABER, 2014, p. 38).

De seu ponto de vista, “aquilo parecia tudo menos uma escola de verdade” (FABER, 2014, p. 39). Cabe perguntar: o que é uma escola de verdade? O que é uma escola de mentira? Será que existe realmente uma escola de verdade? O que é a mentira, e o que seria a verdade? Talvez Nietzsche possa nos dar uma pista:

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (NIETZSCHE, 2008, p. 36).

Em seu livro, Isadora explana que a inspiração para relatar a verdade sobre os problemas que existiam na escola, surgiu depois que ela assistiu a um vídeo na internet de uma menina escocesa, de nove anos, que tinha criado um blog para mostrar os problemas da sua escola. A brasileira percebeu que, em pouco tempo, essa menina tinha conseguido mobilizar a sociedade e alcançar resultados, porque teve muito apoio. Assim, Isadora tem a ideia de criar uma *fanpage* para alcançar o maior número possível de pessoas com o intuito de relatar o que estava acontecendo na sua escola. Inaugura, dessa forma, um novo jeito de enunciar as verdades da escola pública brasileira que, até então, não existia na nossa sociedade. Pôs em prática um dizer a verdade de forma corajosa e arriscada, que fazia parte da cultura grega antiga.

Tal prática era a *parresia*, ou seja, o exercício da fala franca de forma corajosa e arriscada para quem a exerce. Para Foucault (2011, p.13),

A *parresia* é, portanto, em duas palavras, a coragem de verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve.

O que veremos ao longo dessa reflexão é que não houve um contrato parresiasístico efetivo entre os envolvidos no caso Isadora Faber e seu Diário de Classe, pois não existiu, por parte de alguns interlocutores, uma boa recepção das “verdades” que a estudante estava explicitando.

No início, Isadora tentou pessoalmente expor para alguns professores e para a diretora da escola os problemas identificados por ela e que, na sua avaliação, estavam dificultando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas percebeu que isso não estava surtindo efeito, pois nada mudava. Então, mesmo sem saber qual seria a repercussão de sua atitude, resolveu criar a *fanpage* no *Facebook*.

Segundo ela,

Já que pedir para os professores e para os diretores não estava resolvendo nada, pior do que estava não poderia ficar. Na verdade eu não tinha nem ideia do que poderia acontecer. Então fui em frente (FABER, 2014, p. 42).

No dia 11 de julho de 2012, a *fanpage* “Diário de Classe: a verdade” foi criada e Isadora, que naquele momento tinha como companheira sua colega de classe, Melina, começa a postar várias imagens e filmagens sobre os problemas estruturais e pedagógicos de sua escola. Alguns *posts* continham comentários seus relatando a sua indignação com a situação que se encontrava a escola e os motivos que a levaram a tomar essa decisão, pois como ela mesma expressa no *post* do dia 14 de julho de 2012: “Eu criei esta página porque agora começam os ‘senhores candidatos’ a mostrar coisas que nunca são verdade, escolas de cenários!” (FABER, 2014, p.47).

Além de expor os problemas físicos da escola, Isadora se sentiu no dever de também falar sobre os problemas relacionados ao ensino, pois segundo ela, existiam alguns procedimentos equivocados desenvolvidos pela secretaria da educação e executados pelas escolas do município, que prejudicavam os estudantes, como o a aprovação automática. Segundo ela,

(...) eu nunca concordei com essa história. Em Santa Catarina, desde 2007, existia uma lei que dizia que nas escolas públicas de ensino fundamental os alunos não poderiam ser reprovados, ou seja, ninguém poderia repetir o ano, mesmo que tivesse um boletim cheio de

notas vermelhas. Eu achava aquilo muito errado. Se os alunos iam para escola sem precisar se importar em passar de ano e aprender, e ainda mais depredando os prédios e as instalações como acontecia, a escola servia para gerar marginais, não para formar gente com um bom futuro (FABER, 2014, p. 49).

A estudante ficava contrariada em ver na mídia imagens de escolas bem estruturadas, com professores felizes ensinando conteúdos significativos para os estudantes, demonstrando para a população “verdades” não tão verdadeiras assim e que, segundo ela, não passava de um engodo para amealhar votos para as próximas eleições:

Eu ficava indignada quando as propagandas eleitorais mostravam na televisão escolas lindas, perfeitas, sem problemas, porque aquilo não era verdade. Aquilo era só um cenário montado para convencer as pessoas a votarem nos políticos, que não estavam fazendo nada para consertar nem a minha escola. Eu sabia o que acontecia de verdade, e não podia ficar quieta (FABER, 2014, p. 50-51).

É importante destacar que, em seu livro, Isadora faz questão de deixar claro, em vários momentos, que a sua *fanpage* não foi criada com o intuito de falar apenas dos aspectos negativos, mas também das características positivas da sua escola: “a página era um diário e a ideia era ter tudo o que acontecia na escola, de bom e de ruim” (FABER, 2014, p.61).

Os resultados da atitude parresiástica, de falar a verdade, começaram a aparecer de várias formas tanto na escola quanto na mídia nacional e internacional. Na escola onde Isadora estudava, as mudanças iniciais se deram na restauração do espaço físico onde havia muitos consertos para serem feitos. Portas quebradas foram trocadas, ventiladores e luminárias substituídos, fios elétricos que estavam expostos foram arrumados... Enfim, quase tudo relacionado à “cosmética” da escola tinha sido levado em consideração após as suas denúncias.

A primeira veiculação midiática do “caso Isadora Faber” se deu no dia 14 de agosto de 2012, num jornal de circulação estadual,

chamado Diário Catarinense, que na coluna “Visor”, apresentou o seguinte texto:

CONECTADAS – Duas meninas da Escola Básica Municipal Maria Tomazia Coelho, da Praia do Santinho, em Floripa, criaram uma página no Facebook para mostrar problemas como fiação e maçanetas quebradas e também as melhorias feitas no colégio. O título é Diário de Classe. Acesse e confira (FABER, 2014, p. 62).

Isadora não tinha noção da repercussão que esta primeira nota iria causar na sua rotina de adolescente, dentro e fora da escola. Segundo ela, a diretora da escola ligou para sua casa e pediu que a página fosse retirada do ar imediatamente, pois estaria expondo excessivamente a escola e os professores. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis também se mobilizou sobre a nota no jornal e, de acordo com Isadora, “mandou um representante na escola chamado Anderson Abreu, para tentar abafar o caso do professor de matemática que não dava aulas” (FABER, 2014, p. 63).

Mesmo com tanta pressão vinda de várias partes, ela decidiu manter a página e continuar dizendo as suas verdades com relação à escola, tendo o apoio incondicional da família. A pressão tenderia a aumentar agora com o acréscimo dos professores que a acusavam de estar fazendo coisas ilegais, como postar vídeos de professores dando aula, os expondo a situações vexatórias e que, por isso, eles poderiam ser demitidos.

Para os professores, para a diretora e para Secretaria Municipal de Educação, todos os assuntos referentes a incidentes ocorridos dentro da unidade escolar deveriam ser resolvidos na própria escola, como nos reporta Isadora:

Os professores vinham com aquela conversa de que tudo poderia se resolver “internamente” e fotografar e filmar era ruim porque “as câmeras e celulares ou até mesmo câmeras de segurança tiravam totalmente a liberdade deles dentro das salas e na escola”, e que não era necessário tanto estardalhaço, tanto barulho. O que eles não queriam de jeito nenhum, na verdade, é que eu falasse sobre as aulas e muito menos que tirasse

fotos da escola. Mas como eu iria provar o que estava acontecendo? (FABER, 2014, p. 64).

Que medo seria esse dos professores, de uma exposição da sua função? Seria, talvez, o receio de um panoptismo ao contrário, denunciador da falácia que produziam que os transformaria, de agora em diante, de vigilantes em vigiados pelo advento do acesso dos estudantes às novas tecnologias de informação e comunicação? O princípio do panoptismo é descrito por Foucault:

(...) na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 165-166).

Seria a visibilidade proporcionada pelas redes sociais algo tão avassalador que poderia pôr em risco o estatuto dos professores que até então estavam acostumados a vigiar os estudantes, mas não serem vigiados pelos últimos?

E se invertêssemos a ordem de produção dos discursos, a partir dessa lógica do panoptismo, onde de agora em diante o vigilante seria o vigiado? O louco, o doente, o condenado, o operário ou o escolar estariam agora numa posição privilegiada em relação ao seu “algoz” que no caso da sala de aula seria o professor?

Segundo Foucault (2013, p. 08), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seu poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.”

Poderiam eles, os professores, inconsciente ou conscientemente estar reivindicando um direito à privacidade baseado no “princípio da masmorra”, ou seja, trancar, privar de luz e esconder o que realmente acontece nas escolas e por consequência nas salas de aula. Com esse ato de tentar esconder certas verdades, não estariam privando a sociedade de “luz”, esclarecimento, sobre as práticas docentes?

Segundo a própria Isadora:

Eu acho mesmo que os funcionários e professores faziam isso porque pensavam que, se as pessoas soubessem o que acontecia na escola, eles perderiam a liberdade que tinham de fazer o que quisessem. Como disse antes, a escola parecia, na verdade, uma extensão da casa dos funcionários. Muitos eram vizinhos, amigos e até parentes, e eles faziam de tudo lá, até lavavam roupas. Uma funcionária levava seu filho pequeno para o trabalho, e eles passavam o dia todo lá dentro da secretaria (FABER, 2014, p. 65).

A indignação dos professores com as atitudes denunciatórias de Isadora era tão grande que eles tentaram de todas as formas desmoralizar as suas ações perante os outros estudantes da escola, postando informações nas redes sociais que minimizavam a importância do Diário de Classe. A animosidade chegava aos extremos de tentarem confiscar o celular de Isadora, mesmo desligado, como ela relata no *post* do dia 17 de agosto de 2012:

Hoje faltando 3 minutos para acabar a aula todos estávamos conversando, a professora auxiliar deixou, então, eu e no mínimo 3 colegas. Estávamos com o celular na mão e os 3 estavam

escutando música, e o meu estava até com fone enrolado porque eu estava esperando o sinal, para não dar confusão, e a professora se dirigiu a mim, e falou que iria recolher meu celular se eu não guardasse. Mas e os outros, que estão também? Eu falei: ou pega o celular de todos ou de ninguém. Qual é o problema comigo? Acho que até sei, represália, mas comigo pressão não funciona. Tudo que acontecer eu vou postar aqui. Já não é a primeira vez que acontece isso (FABER, 2014, p. 69).

Isadora comenta, em várias passagens do livro, sobre o absentismo de seus professores o que, na sua visão, comprometia o seu aprendizado, pois mesmo que as aulas dos professores faltosos fossem substituídas pelas de um professor auxiliar, o último não estava suficientemente preparado.

Segundo ela:

O problema é que, quando os auxiliares substituíam os professores, não tínhamos aulas de verdade. Não dava para chamar de aula o que eles faziam. Eles passavam um pedaço de um filme e nem terminavam depois, davam um textinho curto com uma pergunta só para preencher o tempo, davam jogos e brincadeiras. Era mais para “tapar buraco” mesmo. Os auxiliares de ensino da escola são preparados para dar aula só até a 4ª série, então, quando eles entravam na nossa turma de 7ª série com aquele textinho bobo, todo mundo ria e ninguém dava bola (FABER, 2014, p. 70).

Embora a atitude inovadora de Isadora, de publicar diariamente os problemas de sua escola em uma rede social, não tenha sido vista com “bons olhos” por grande parte da comunidade escolar, ela conseguiu atrair os olhares de muitos simpatizantes que não pertenciam a esta comunidade e que apoiaram a sua causa incentivando-a de várias formas.

Em 22 de agosto de 2012, Isadora já era seguida por mais de 300 pessoas que lhe enviavam mensagens de apoio, fazendo com que ela não desanimasse do seu objetivo maior, que era, segundo ela mesma, melhorar as condições de ensino e aprendizagem de sua escola. Nas palavras de Isadora, essas pessoas “falavam que eu era corajosa, porque

isso acontecia em todos os lugares do Brasil e ninguém fazia nada para reivindicar uma escola pública de qualidade” (FABER, 2014, p.71).

As consequências e, por conseguinte, os riscos que o dizer a verdade proporcionavam logo começaram a se apresentar, como ela reporta no *post* do dia 24 de agosto de 2012:

Hoje a professora de português preparou uma aula para me humilhar na frente dos meus colegas. A aula falava sobre política e internet, ela falava que ninguém podia falar da vida dos professores, porque nós podíamos ter feito muitas coisas erradas pra eles odiarem e etc. Eu e acho que a maioria dos meus colegas entenderam o recado “pra mim”. Além disso, quando vou até o refeitório as cozinheiras, começam a falar de mim, na minha frente e rir, eu e a Melina (minha colega) fomos reclamar com a diretora, então ela disse que eu tenho que aguentar com as consequências e que a partir de agora seria assim com todos, não resolveu o problema. Confesso que fiquei muito triste... (FABER, 2014, p.74).

Logo, logo o fenômeno Isadora Faber e o seu Diário de Classe se tornariam conhecidos no Brasil e no exterior graças às mídias eletrônicas, em especial a internet que por meio de suas redes sociais expandiram de forma exponencial a repercussão⁶ da sua atitude parresiástica.

Em 26 de agosto de 2012, o Diário de Classe de Isadora Faber já possuía 1.557 seguidores e continuava crescendo. Com essa evidência na internet, vários jornalistas de diferentes órgãos de comunicação iam à sua casa para saber, como está escrito na capa do seu livro, mais sobre “a história da menina que está ajudando a mudar a educação do Brasil”.

Com a exposição do cotidiano da escola Maria Tomázia Coelho, o clima na unidade escolar ficou tenso. Alguns funcionários assediaram Isadora, com o intuito de fazer com que ela retirasse do Diário de Classe todas as informações relativas a eles.

⁶ FABER (2014, p. 83-84) faz referência a duas reportagens: “Estudante de 13 anos denuncia problemas de escola pública na internet” (Revista Época): <http://goo.gl/pCBTdl> e “Fotos de escuela en Brasil publicadas em Facebook causan polémica” (Equador: jornal El Comercio): <http://goo.gl/HrSyli>.

Segundo Isadora, várias pessoas queriam suprimir o seu direito ao exercício da liberdade de expressão:

(...) a supervisora disse que eu “já estava passando dos limites” e que ela ia fazer uma reunião com a diretora ao meu respeito. Eu falei que elas estavam no direito delas de dar sua opinião publicamente lá na minha página, mas que era meu direito também me expressar da maneira que eu quisesse (FABER, 2014, p. 77).

Depois da repercussão midiática do Diário de Classe, a Secretaria Municipal de Educação também quis se manifestar sobre o assunto, mas antes queria ouvir as partes envolvidas que eram, no caso em questão, a estudante Isadora Faber e a representante da escola, a Diretora. De acordo com Isadora:

(...) provavelmente por causa de tantas reportagens ao longo do dia, a secretária da Educação de Florianópolis, Sidneya Gaspar de Oliveira, tinha marcado uma reunião para o dia seguinte, terça feira, às 14h30min. Deveriam ir à diretora da escola, a secretária da Educação e também os diretores de Infra-estrutura e de Ensino Fundamental da Secretaria, e eles iram discutir tudo o que eu estava reclamando no Diário de Classe e também as denúncias de críticas e pressão que eu estava recebendo. E que depois disso eles iam divulgar o que pretendiam fazer. Achei muito bom! (FABER, 2014, p. 80-81).

Após essa reunião, a Secretaria de Educação divulgou uma nota oficial pela assessoria de imprensa da Prefeitura Municipal de Florianópolis, na qual fez questão de deixar claro que se comprometia com a causa de Isadora e que o seu objetivo maior sempre foi melhorar as condições de ensino e aprendizagem da escola para ela e para todos os estudantes. Segundo Isadora o resultado da reunião foi interessante, tendo em vista que:

(...) a secretária de Educação, a senhora Sidneya de Oliveira, elogiou minha iniciativa, dizendo que era saudável e que meu Diário de Classe poderia funcionar como uma “ouvidoria”, ou seja, um

meio de eles ficarem sabendo de problemas, pois defendiam a liberdade de expressão. Disse também que iriam tomar providencias sobre a demissão do professor de matemática e fazer uma reforma na escola (FABER, 2014, p. 84).

A Secretária Adjunta de Educação ainda fez questão de deixar claro na sua nota oficial que:

(...) além de ter como missão promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, o município proporciona o estabelecimento de relações democráticas e participativas. Diante desse desafio os programas e projetos educacionais estão dirigidos para o fortalecimento de uma política educacional que reconheça as diferenças, fortaleça as identidades e a pluralidade das ideias, que cuide, eduque e acolha os estudantes e suas famílias, bem como promovam a socialização e a produção de conhecimento numa visão cidadã (FABER, 2014, p. 85).

O efeito da atitude da Secretária em promover uma reunião com as partes envolvidas ocasionou um impacto muito forte no que se refere às relações da escola com a estudante, mudando completamente o trato dos funcionários com a mesma. Segundo Isadora:

Quem mais me surpreendeu foi a diretora da escola, que assumiu publicamente toda a responsabilidade pela má administração da escola. Disse também que eu era boa aluna e que ela nunca tinha pedido para tirar a página do ar (o que não era bem verdade), que ela só pediu para “preservar a imagem das pessoas”. Sei (FABER, 2014, p. 84-85).

Após a repercussão causada pelas postagens feitas no Diário de Classe, várias reformas começaram a acontecer no espaço físico da escola, ocasionando uma melhora nas condições estruturais e resultando numa grande empolgação por parte dos estudantes que perceberam que a atitude de Isadora Faber tinha sido responsável por toda aquela mudança. De acordo com Isadora, “eu e vários estudantes estávamos

muito entusiasmados com todas as reformas. E todo mundo falava em preservar o que foi consertado, em conservar a escola arrumada e bonita” (FABER, 2014, p. 89).

No dia 8 de setembro de 2012, Isadora postou a seguinte nota na sua *fanpage*: “Trocaram tudo o que estava quebrado no banheiro, agora tem sabão para lavar as mãos, papel e fechadura. Todo mundo ficou feliz, eu espero que haja colaboração dos estudantes para não quebrar de novo” (FABER, 2014, p. 91).

Com tudo isso acontecendo, a mídia continuava a noticiar e reportar para o grande público, que se interessava cada vez mais pelo discurso que a menina proferia por meio da sua *fanpage*, retratando os feitos e os efeitos de sua atitude parresiótica, ou seja, de fala franca e corajosa. Notas na internet eram postadas diariamente e algumas delas tinham em seu conteúdo temas que a sociedade, muitas vezes, não se interroga⁷.

Por que as crianças não são ouvidas? Haveria uma ordem do discurso que coloca as crianças, quando coloca, no último estágio dessa ordem? Quem fala? Quem pode falar quando o assunto é a qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino? Qual será o estatuto que o sujeito deve ter para falar de qualidade na educação formal? Compartilharia a criança do mesmo estatuto do louco que até o final século XVIII, segundo Foucault (2013), não era levado em consideração quando proferia algum discurso? Estariam as crianças, assim como os loucos, condicionadas por um princípio de exclusão? Foucault considera que:

Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição. Penso na oposição razão loucura. Desde a Alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; pode

⁷ “Crianças merecem ser ouvidas” (Jornal Estadão): <http://goo.gl/gbo7uR> (FABER, 2014, p.92).

ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber (FOUCAULT, 2013, p. 10-11).

Será que Isadora, com o seu olhar “louco” de criança, percebeu aquilo que os adultos com seu olhar “sano” não percebiam? Como ela mesma coloca, “a educação no Brasil precisa mudar” (FABER, 2014, p. 260).

Parece que depois de certo tempo de autoengano sobre determinado assunto, no caso, a má qualidade da educação em nosso país, as pessoas “esquecem” dele, ficam insensíveis a ele, não conseguem mais enxergá-lo. Segundo Giannetti, 1997, p. 113):

O auto-engano não é a ignorância simples de saber e reconhecer que não se sabe. Ele é a pretensão ilusória e infundada do autoconhecimento – o imaginar que se é sem sê-lo, o acreditar convicto que seduz e ofusca a fé febril que arrebatava a certeza de saber sem saber.

Ou seja, o assunto some, desaparece como se nunca tivesse existido ou pior: as pessoas se conformam com ele, achando que sempre foi assim e vai continuar sendo. Como reporta Isadora:

Mas o que essas pessoas esquecem é que educação não é brincadeira. Não dá para ficar como está. É um assunto muito sério mesmo. Sabe por quê? Porque as pessoas, os profissionais, os trabalhadores, os cidadãos do futuro são os alunos que estão sendo formados hoje. Se eles não sabem ler direito, se não sabem escrever direito, essa será a população daqui alguns anos. Já pensou? Não adianta o Brasil ser rico e ter pessoas sem preparo, sem cultura, sem opinião própria, que não sabem que estão sendo manipuladas, sem educação. É como diz aquela música do Legião Urbana: “Somos o futuro da nação” (FABER, 2014, p. 261).

No dia 29 de agosto, os funcionários da escola de Isadora, juntamente com o Sintrasem (Sindicato dos Trabalhadores do Serviço

Público Municipal de Florianópolis) publicaram uma carta aberta⁸ à comunidade na *fanpage* da escola, também no *Facebook*, com o intuito de se defender e justificar seu envolvimento com os problemas que estavam sendo expostos no Diário de Classe. Eles alegavam que não entendiam a repercussão que o caso teve e que estavam se sentindo acuados, ameaçados, humilhados, entristecidos e questionados sobre tudo o que faziam, escreviam e diziam, temendo inclusive por sua integridade física e moral. Isadora relata que ficou:

(...) um pouco admirada com isso, pois era fácil entender a repercussão, já que as pessoas ficam indignadas e até um pouco bravas, revoltadas, quando percebem que existe mau uso do dinheiro dos cidadãos brasileiros, e que a educação pública tem problemas demais que não estão sendo resolvidos com esse dinheiro (FABER, 2014, p. 94).

Será que a condenação que Nietzsche (2012, p. 39) fez dos estabelecimentos de ensino de sua época, acusando-os de “educar para mentira e fazer da mentira um meio de educação”, coincidiria com a atitude tomada pelos profissionais da escola em tentar distorcer os fatos esboçados no Diário de Classe? Seguindo o raciocínio de Isadora, a melhor coisa que os profissionais da escola deveriam fazer seria,

(...) em vez de tentar se defender, alegando que é algo contra eles, alguma coisa pessoal, se eles pensassem de uma maneira diferente, veriam que, se todos se juntassem para nos manifestar a favor de uma educação pública de melhor qualidade, ninguém precisaria se sentir ameaçado por nada, e sim mais forte para lutar pelo que vale a pena. E, aí sim, todos os envolvidos na educação seriam mais valorizados, dos funcionários aos professores (FABER, 2014, p.95).

Isadora parece querer nos mostrar que os problemas apontados por ela vão além dos sujeitos envolvidos diretamente nas situações denunciadas. Com sua *atitude parresíastica, de coragem e fala franca*,

⁸ A referida carta encontra-se reproduzida em Faber (2014, p. 95-96) e está também neste trabalho, mais adiante.

busca outras verdades que não aquelas que as instituições de ensino administradas pelo Estado brasileiro impõem.

Sobre o problema da vinculação excessiva entre Estado e formação, via estabelecimentos de ensino, Nietzsche (2012, p. 254) argumenta:

O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa em geral com tudo o que lhe é útil, seja isso verdade, meia-verdade ou erro. A aliança do Estado com a filosofia não tem, portanto sentido, senão quando a filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao Estado, quer dizer, colocar o interesse do Estado acima da verdade. Certamente, seria uma coisa excelente para o Estado ter a verdade também ao seu serviço e a seu soldo; mas ele sabe muito bem que pertence à essência da verdade jamais se colocar a serviço de ninguém e jamais aceitar um soldo de quem quer que seja. Por conseguinte o Estado tem nisso que possui única e exclusivamente uma falsa “verdade”, um personagem mascarado; e este infelizmente, não pode mais realizar para ele o que deseja tão fortemente da autêntica verdade: sua própria legitimação e canonização.

O que o filósofo alemão está nos mostrando é justamente o problema da produção da verdade única, tornada fundamento e moralidade na cultura, desde o interior dos estabelecimentos de ensino. Este é um problema no qual ainda nos encontramos enredados, a exemplo do tensionamento que o fenômeno em questão sinaliza.

No dia 30 de agosto, é veiculada em vários sites e veículos de imprensa a informação que o professor de matemática, que tinha sido criticado por Isadora por não dar aula, tinha sido demitido e que outro iria substituí-lo. O Sintrasem e alguns professores demonstraram indignação e acharam a atitude precipitada, “que não tinha sido feita uma análise mais profunda, que era preciso dar melhores condições de trabalho para ele etc.” (FABER, 2014, p. 97).

Teria o professor de matemática servido de ‘bode expiatório’ para amenizar as denúncias de Isadora? Segundo a perspectiva de Girard (2008, p.170), “existe uma relação entre as formas rituais e a tendência

universal dos homens de transferir suas angústias e seus conflitos para vítimas arbitrárias”.

Seguindo essa ótica, teria o ato arbitrário da demissão do professor de matemática servido como um ritual expiatório, para demonstrar para a sociedade que os problemas da escola estavam sendo resolvidos? E as reformas “relâmpagos” na escola, seriam só uma intervenção “cosmética” para esconder as “rugos” do descaso dos governos com a educação?

Pelo exemplo de Isadora, vários “Diários de Classe” começaram a surgir pelo país fruto, talvez, de uma forma de mimesis de apropriação parresiástica, ou seja, de um contágio imitativo do feito da coragem de dizer a verdade que Isadora teve.

De acordo com Girard (2008, p. 27), “não há nada, ou quase nada, nos comportamentos humanos, que não seja aprendido, e qualquer aprendizagem remete-se à imitação”. Não fosse isso, talvez, ao contrário, uma mera forma de automatização de um comportamento. Todavia, seja por qual for o motivo, não nos ocupamos dele nesta pesquisa, sendo algo que permanecerá aberto à interpretação.

Mesmo assim, nos parece que os estudantes aprenderam, pelo exemplo de Isadora, uma nova forma de exercer os seus direitos e que talvez exista na parresia, na fala franca, uma característica pedagógica, pois de acordo como Isadora:

Muitos Diários de Classe começaram então a surgir, como eu já tinha comentado em várias entrevistas que dei. Eu já sabia de mais de 100 deles. Muitas e muitas pessoas me escreviam, tanto jovens quanto adultos, perguntando como fazer o Diário de Classe da sua escola, como gravar vídeos, como lidar com a pressão pela qual também estavam passando depois das denúncias, assim como eu, querendo esclarecer diversas outras dúvidas (FABER, 2014, p. 99).

Em Foucault encontramos algumas pistas desse elemento novo da parresia, a pedagogia parresiástica:

Esse elemento novo, positivo e importante encontra-se no fragmento 25 de Filodemo. A tradução do texto assim exprime: pelo franco-falar (a parresia) incitamos, intensificamos, animamos de certo modo a benevolência (eúnoia) dos alunos

uns para com os outros graças ao fato de se ter falado livremente. Há nesse texto, a meu ver, algo importante. É se quisermos a oscilação da parrhesia (do franco-falar). Como vemos, trata-se de um franco-falar, da parrhesia, do mestre que deve agir sobre os discípulos, incitá-los a algo: “intensificar” algo. Mas intensificar o quê? A benevolência dos alunos para com os outros graças ao fato de se ter falado livremente. Isto é graças ao fato de que os próprios alunos terão falado livremente, e que assim uma benevolência recíproca, de uns para com os outros, estará assegurada e aumentada. Há, portanto, nesse texto, o sinal de uma passagem da parrhesia do mestre à parrhesia dos próprios alunos. A prática da palavra livre por parte do mestre deve ser tal que sirva de incitação, de suporte e de ocasião aos alunos que, também eles, terão a possibilidade, o direito, a obrigação de falar livremente. Palavra livre dos alunos que aumentará entre eles a eúnoia (a benevolência) ou ainda a amizade. Portanto, há nesse texto, a meu ver, dois elementos importantes: a transferência da parrhesia do mestre ao aluno; e certamente, a importância, tão tradicional nos meios epicuristas, da amizade recíproca dos discípulos uns pelos outros, uma vez que isso é um princípio nos círculos epicuristas, ao qual, aliás, Filodemo refere-se explicitamente em seu texto: os discípulos devem salvar-se uns aos outros, salvar-se uns pelos outros (*tòdi' allélonsózesthai*). (FOUCAULT, 2010b, p. 348, 349 - grifo nosso).

Nesse sentido, afirmamos um efeito mimético-pedagógico na *atitude parresiástica* apresentada no fenômeno Isadora Faber. O efeito mimético⁹ do Diário de Classe criado por Isadora inaugura, aparentemente, uma nova forma de ensino, ou seja, uma pedagogia até então esquecida na contemporaneidade. O ensino da parresia, da fala

⁹ Imitações do exemplo do Diário de Classe: “Novas ‘Isadoras’ se multiplicam pelo Brasil: Estudantes da rede pública pegam carona no sucesso da menina de 13 anos (Notícias do Dia): <http://goo.gl/VBYRVD>.” “‘Diário de Classe’ inspira estudantes de todo o país” (TV SBT): <http://goo.gl/B5r1yi>. (FABER, 2014, p. 101).

franca, do dizer a verdade por meio do exemplo de um mestre que ensina publicamente pela sua prática diária do dizer a verdade. Em algumas passagens do livro, fica evidente que a intenção era ensinar, pelo seu exemplo, as pessoas a dizerem a verdade por intermédio das redes sociais:

No dia 3 de setembro, criei o grupo “Dicas Diário de Classe” e o divulguei para que as pessoas entrassem lá, eu ia procurar ajudar todo mundo... Eu gostaria que todas as escolas públicas tivessem seu Diário de Classe, porque acredito que assim podemos mudar muita coisa na educação do Brasil (FABER, 2014, p. 100).

O fenômeno do Diário de Classe teve repercussões nacionais e internacionais¹⁰ graças à força multiplicadora de informações nas redes sociais que se tornaram, também, espaços de compartilhamento de situações ocorridas nas instituições públicas de ensino que, até então, não ocupavam estes espaços. De acordo com Isadora:

Eu nunca poderia imaginar que minha história ia parar tão longe, mas esta é a força das redes sociais: chegar a qualquer lugar, independentemente de idioma, país ou nível social. E, da mesma maneira que eu, no Brasil, soube da história da Martha Payne, agora várias pessoas também sabiam do que tinha acontecido com meu esforço para melhorar a qualidade do ensino no Brasil (FABER, 2014, p. 105).

Mas, mesmo com tanta repercussão positiva do Diário de Classe na TV, nos jornais e nas redes sociais, a situação de Isadora na sua escola não era vista com bons olhos. Segundo ela, os estudantes estavam sendo instruídos por pessoas da administração da escola para lhe tratar mal. De acordo com uma colega de Isadora, que não quis se identificar, uma pessoa da administração da escola passava nas turmas e:

¹⁰ **França** – Jornal Le monde <http://goo.gl/jWTwPV>. Le Brésil, Facebook, sesmaux LE MONDE |30.08.2012 à 14h08. Mis à jour Le 30.08.2012|Par Jean-jaquesLarochelleetC'est tout Net!. **Irlanda** – international Student Magazine <http://goo.gl/alqJrM> BRAZIL'S SCHOOL FLAWS HIGHLIGHTED BY CITIZEN ACTIVISM (FABER, 2014, p. 105-106).

(...) dizia para as turmas que o que eu fazia estava desmoralizando a escola, prejudicando o trabalho dos professores e da direção, que eu só levava coisas ruins para lá, que eu tumultuava com a imprensa, e que eles, como adultos, não podiam fazer nada, porque eu colocaria na internet, mas que os alunos podiam tomar “providências” e me dar uma “lição”. Afinal mesmo se eles me batessem, nada ia acontecer, pois eram menores de idade, e talvez isso ajudasse a me fazer parar com o Diário de Classe (FABER, 2014, p. 109).

No início do mês de setembro de 2012, Isadora ganhou um *notebook* como reconhecimento pelo seu trabalho de ativismo social no Diário de Classe, das mãos de Gilberto Dimenstein, fundador da ONG Cidade Escola Aprendiz, de São Paulo, que trabalha com inclusão social pela educação. Um presente muito especial, que iria animá-la a continuar as suas atividades com o Diário de Classe. A estudante reporta que:

O Gilberto Dimenstein me disse que eles queriam me dar um troféu, mas que ia ser inútil para mim, então preferiram me dar uma ferramenta de trabalho: um notebook. Eu fiquei feliz demais, foi um presente especial. Eu nunca tinha tido um computador só meu, e o notebook que ele me deu é o que eu só uso até hoje, é o que estou usando agora para escrever (FABER, 2014, p. 111).

Após as denúncias¹¹ de Isadora no Diário de Classe, a Secretaria Municipal de Educação resolveu tomar algumas medidas com relação aos problemas da escola que foram expostos na *fanpage* da estudante. Uma dessas iniciativas da secretaria era o Projeto Escola Cidadã que, segundo Isadora,

[...] tinha sido feito para ajudar a criar mais conselhos escolares e associações estudantis e de pais, para discutir a importância de preservar o

¹¹ Reportagem: “Após denúncias de Isadora Faber, escolas municipais recebem projeto Escola Cidadã em Florianópolis” (Diário Catarinense). <http://goo.gl/emCFCK> (FABER, 2014, p.114).

patrimônio público, evitar depredações e aproximar pais e alunos das escolas (FABER, 2014, p. 114).

No dia 12 de setembro de 2012, a menina faz uma postagem no Diário de Classe de uma frase que, no seu entendimento, tinha tudo a ver com a situação pela qual ela estava passando: “Ensinam pra gente que a verdade é boa, mas quando dizemos a verdade, todo mundo se ofende. Achei legal...” (FABER, 2014, p. 114). Por que as pessoas nos ensinam que o dizer a verdade é algo bom? Por que quando dizemos a verdade essas mesmas pessoas se ofendem? Haveria certa parcialidade em se dizer ou escutar uma verdade? De acordo com Giannetti (1997, p. 115),

A vida de cada um é vivida de dentro. Todo indivíduo, do mais auto-centrado e antropocêntrico ao mais altruísta e egocêntrico, é protagonista de seu próprio enredo. Por mais que tente, ninguém consegue ser o outro para si mesmo. Mas aos olhos dos demais, entretanto, os outros somos nós. Há um conflito entre a visão que temos do mundo e de nós mesmos, a partir de nós mesmos, de um lado, e a visão que os demais tem, a partir de suas próprias perspectivas internas e individuais, do outro. Os piores excessos do auto-engano na vida prática e na convivência comunitária estão frequentemente ligados à parcialidade resultante da exacerbação do primeiro ponto de vista (interno às primeiras pessoas). Por pior que seja aos olhos dos outros, nenhum homem consegue suportar uma imagem horrível e repugnante de si mesmo por muito tempo. A parcialidade do juízo vem de baixo e do fundo. É desagradável, mas é fato biológico: o odor do nosso próprio excremento não nos ofende tanto quanto o dos demais. O mau cheiro é a merda dos outros. Remova a parcialidade louca de cada homem por si próprio, desafia Erasmo no Elogio, “e ele federá nas suas próprias narinas, passará a considerar tudo o que diz respeito a si mesmo imundo e repugnante”. “Conhecer-me a mim mesmo”, indaga Goethe na mesma linha, “de que me há de servir? Se a mim me conhecesse,

desatava a fugir.” Não é a toa que o “homem subterrâneo” teme e prefere não saber.

Parece que o sujeito não quer conhecer a si mesmo e por isso, muitas vezes, rejeita alguma verdade sobre si dita por outro, mesmo que percebida por ele próprio. Mas de onde surgiu essa ideia de que o sujeito deve conhecer a si mesmo para ter acesso a verdade? Foucault também se propõe esta pergunta e sugere uma mudança paradigmática na relação entre o sujeito e a verdade, partindo da pressuposição que, antes de, ou muito mais importante que, se conhecer a si mesmo seria muito mais necessário ocupar-se consigo mesmo, (pré) ocupar-se consigo mesmo, cuidar de si mesmo, como nos incita a pensar:

Epiméleiaheautoû é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc. Pode-se objetar que, para se estudar as relações entre sujeito e verdade, é sem dúvida um tanto paradoxal e possivelmente sofisticado escolher a noção de *epiméleiaheautoû* para qual a historiografia da filosofia, até o presente, não concedeu maior importância. É um tanto paradoxal e sofisticado escolher essa noção, pois todos sabemos, todos dizemos, todos repetimos, e desde muito tempo, que a questão do sujeito (questão do conhecimento do sujeito, do conhecimento do sujeito por ele mesmo) foi originalmente colocada em uma fórmula totalmente diferente e em um preceito totalmente outro: a famosa prescrição délfica do *gnôthiseautón* (“conhece-te a ti mesmo”). Assim, enquanto tudo nos indica que na história da filosofia – mais amplamente ainda, na história do pensamento ocidental – o *gnôthiseautón* é, sem dúvida, a fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade, porque escolher essa noção aparentemente um tanto marginal, que certamente percorre o pensamento grego, mas à qual parece não ter sido atribuído nenhum *status* particular, a de cuidado de si mesmo, de *epiméleiaheautoû*? (FOUCAULT, 2010b, p. 4-5).

Será que antes de conhecer a si mesmo com o objetivo de conhecer a verdade, o sujeito não deveria aprender primeiro, ou

concomitantemente, a cuidar de si mesmo? Seria o cuidado de si uma prática solitária ou teria, necessariamente, que haver a ajuda de outro ou de outros?

Será que os professores da escola de Isadora acreditavam que conheciam a si mesmos e que por isso, quando souberam de suas denúncias no Diário de Classe, imediatamente as rejeçaram?

Poderíamos considerar a atitude de Isadora como “cuidadora”, ou seja, uma atitude com o objetivo de promover no outro ou nos outros, por meio do cuidado de si, o conhecimento de si? Poderíamos chamar a atitude de Isadora, nesse caso, de uma “atitude socrática” a partir do que nos aponta Foucault?

Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descuidarem de si (FOUCAULT, 2010b, p. 6).

E de que expediente se utilizava Sócrates para fazer com que seus ouvintes cuidassem de si e se conhecessem a si mesmos? Segundo Foucault (2011, p.26), “Sócrates é o parresiasta. (...) sua missão (...) ir interpelar as pessoas, puxá-las pela manga e dizer ‘cuide um pouco de si mesmo’”. A missão que Isadora se impôs por meio do Diário de Classe também foi de interpelar as pessoas por meio das redes sociais, “puxá-las pela manga”, por meio da verdade sobre a sua escola e com isso talvez querer dizer: cuide da sua educação exigindo melhores condições de ensino e aprendizagem, cuide da sua escola exigindo que as verbas destinadas a ela sejam corretamente aplicadas, cuide do seu aprendizado exigindo que os seus professores realmente te ensinem de verdade.

Isadora, no exercício de sua parresia, fala franca, resolve correr alguns riscos, riscos que são imprevisíveis para aquele que resolve falar sobre certos assuntos proibidos, que historicamente nunca foram tratados por pessoas que possuíam o estatuto de estudante. Supostamente, ela não teria autoridade para falar sobre aquela realidade.

Foucault (2012, p.12):

Para que haja parresia, o sujeitos [ao dizer] essa verdade que marca como sendo a sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco, risco que diz respeito a própria relação que ele tem com a pessoa a quem se dirige. Para que

haja parresia é preciso que, dizendo a verdade, se abra se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência. Por exemplo, Demóstenes, na Primeira filípica, depois de dizer que fala metáparresias (com franqueza), [acrescenta]: eu sei que, usando dessa franqueza, ignoro o que resultará para mim dessas coisas que acabo de dizer.

Isadora tinha noção que desagradaria algumas pessoas, mas não tinha noção do tamanho da repercussão que suas denúncias alcançariam. Segundo ela:

Eu não tinha nenhuma ideia do tamanho que ela ia ficar, nem de quantas pessoas iam curtir – achei que seriam no máximo umas 100 –, mas ela cresceu, chamou a atenção de muita gente, trouxe muitos apoiadores, assim como muitas pessoas que criticaram. Eu sofri agressões, represálias, ameaças de morte, calúnias, processos, perseguições, mas consegui muitos resultados e vivi muitas experiências boas – e outras não tão boas... Enfim, aprendi muito, muito mesmo. Mas eu só comecei porque queria fazer alguma coisa. Não queria de novo voltar pra casa e saber que absurdos aconteciam e eu não fazia nada (FABER, 2014, p. 23).

Entretanto, Isadora continuava sendo assediada moralmente em sua própria escola pelos professores, funcionários, estudantes e pais de estudantes. Os assédios aconteciam pessoalmente e até por meio da sua *fanpage*:

Enquanto isso tudo acontecia, outros professores se manifestavam contra mim na *fanpage*. Uma professora escreveu que eu era uma ótima aluna, mas agora eu estava ficando burra, e que ela desejava que eu seguisse apenas os caminhos sombrios da vida, e que sabia que eu nunca encontraria a felicidade. Na escola, uma outra professora solicitou licença médica, alegando que o Diário de Classe tinha “tirado ela do eixo”.

Achei uma bela desculpa para ela passar um tempo fora da escola (FABER, 2014, p.118, 119).

Parece que quando você quer trilhar o seu próprio caminho, ou seja, aquele escolhido por você e não pelos outros, você desestabiliza, “tira do eixo”, incomoda, mexe com tudo e todos ao seu redor, por não atender às expectativas alheias. Seria esse o preço a pagar por ser original e não querer imitar a multidão? Nesse sentido, voltamos a Nietzsche (apud Dias, 1991, p. 71):

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida, ninguém exceto tu, somente tu. Existem por certo, inúmeras veredas, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas isso te custaria tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho, por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o.

É interessante ressaltar que embora as denúncias de Isadora fossem reconhecidas como algo ruim pelos funcionários da escola, o mesmo não acontecia com reconhecimento que a sociedade tinha da sua atitude, pois como ela mesma aponta o reconhecimento por parte de alguns entusiastas é que lhe dava força para continuar com o Diário de Classe:

Na verdade, eram os muitos comentários que eu recebia que me faziam acreditar que eu estava fazendo o certo e que deveria ser firme. Eu chegava desanimada da escola, com tanta gente contra, me atacando, mas em casa me animava lendo aquele monte de mensagens legais. Eram centenas de recados, relatos e textos... (FABER, 2014, p. 119).

Em setembro de 2012, Isadora ficou sabendo que existiam verbas¹² que eram destinadas à sua escola, mas que não poderiam ser

¹² 31/08/2012 – Educação - Site da Prefeitura de Florianópolis <http://goo.gl/WVS94Q>. Escolas municipais têm verba descentralizada. Unidades recebem a cada dois meses dinheiro para manutenção predial. Site do

utilizadas, pois a diretora não tinha feito a prestação de contas perante a prefeitura, relativas a 2011, além de não ter instituído uma Associação de Pais e Professores (APP), fatos que impossibilitavam o repasse das verbas. De acordo com Isadora:

(...) toda escola da cidade tem direito a pelo menos 16 mil reais para manutenção a cada dois meses, e isso chamava Verba Descentralizada. Essa verba podia ser recebida pela Associação de Pais e Professores da Escola, e para isso a prestação de contas da escola tinha que estar em dia. Só que havia dois problemas. O primeiro era que a secretaria da Educação tinha dito que minha escola não tinha prestado contas direito dos gastos do ano anterior, 2011, e por isso não poderia ter acesso a esse dinheiro. Mas e o dinheiro de 2011, para onde tinha ido? Os pais e os alunos tinham o direito de saber. Se ele não foi usado para fazer concertos (já que estava tudo quebrado, né?) foi usado para quê? (FABER, 2014, p. 123).

Indignada pela forma como Isadora estava sendo tratada pela comunidade escolar, sua mãe, Mel Faber, postou um texto¹³, no dia 25 de setembro de 2012, em seu perfil no *facebook*, o qual Isadora compartilhou na sua *fanpage*:

A Isadora surpreendeu a todos há pouco tempo, surpreendeu a escola, a Secretaria de Educação, ao Brasil e por que não dizer o mundo. Mas ninguém se surpreendeu mais do que nós, pais, irmãos e parentes de Isadora. Não sabemos ao certo em que momento aconteceu essa transformação, poucos dias atrás brincava como qualquer outra criança aqui do Santinho, insatisfeita com a escola, criou sua fanpage. Desde o início ela foi orientada e prevenida das consequências de suas postagens. Fiz ela se comprometer sempre com a verdade e a razão. Confesso que nunca me passou pela cabeça que a

Ministério da Educação <http://goo.gl/C6S9u0> Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE(FABER, 2014, p. 124-125).

¹³ Disponível em: www.facebook.com/mel.faber.1/posts/471695442861762. Acesso em: 20/07/2015.

coisa fosse chegar aonde chegou. Dito isso, ela entendeu e seguiu em frente, não seriam nós pais que iríamos restringir a liberdade de expressão da própria filha. De onde ela tirou toda essa coragem para enfrentar de peito aberto a toda repercussão que criou sua página surpreendeu a todos. Muita coisa mudou em pouco tempo, reformas na escola, afastamento de profissional pouco preparado, conserto de aparelhos, substituições de equipamentos, palestras, formação de APP em regime de urgência, criação de Conselho Estudantil, explicações que a direção estava devendo fazer tempo, não para mim, mas para Receita Federal, Prefeitura, etc. O que mais me revolta é ver a falta de apoio dos pais, seus filhos hoje tem tampa no vaso, porta no banheiro, água gelada dos bebedouros, pintura na escola, banheiros reformados, está sendo criada uma APP em urgência (pois sem ela não tem como pegar recursos da prefeitura, adivinha pra quem, pra mim? Não para escola dos seus filhos) que há muito tempo não existia, esta sendo feita a criação do Conselho Estudantil entre outros benefícios. Quem foi a responsável por isso? Só falta dizerem que foi a direção... Por favor... FOI A ISADORA QUEM REINVIDICOU E CONSEGUIU TUDO com apoio de todos de sua fanpage, ninguém mais. Isso incomoda muita gente. Alguns dizem que não é ela que faz a fanpage, aceito como um elogio pois só posso imaginar esse pai olhando para seu filho ao lado, Da mesma idade, da mesma escola, ser incapaz de fazer coisa alguma além de jogar no PC. Ai deve pensar, “não é possível, não é ela...”, eu respondo agora, É A ISADORA SIM amigo... Se foi a reunião e viu ela questionando a diretora, em pé e em alto e bom tom, na reunião enquanto todos ficavam quietinhos. Ela não é cordeirinho, ela pensa, questiona e pergunta sim senhor. Ensino a todas minhas filhas que a liberdade de expressão é fundamental. Quem pensa questiona, e se não se convence, questiona novamente, não sendo suficiente, reivindicam seus direitos. Cordeirinhos ficam contra Isadora, cordeirinhos passam a mão nas falcatruas para não ficar mal com a direção,

cordeirinhos não questionam professores, cordeirinhos não querem se envolver, cordeirinhos disparam no primeiro ruído, com MEDO de serem notados. É, chamei vocês de covardes mesmo, não quero correr o risco de não me entender, covardes acomodados. Para apoiar Isadora antes de qualquer coisa tem que ser contra o descaso da situação da educação no Brasil, com índices que só mascaram a realidade do ensino, com aprovação automática que não reprova ninguém, com os profissionais ultrapassados no tempo que pouco tem a contribuir com a formação dos nossos filhos. Achar que está bom assim é demonstrar a ignorância que tem, talvez nunca tenho visto como funciona uma escola de ponta. Ai esses mesmos cordeirinhos dizem... Quer escola de ponta, sai e vai para uma particular... Essa escola é muito boa, sai daqui se não acha... Pobres medíocres... Cordeirinhos conformados com a situação, informem-se e saibam o que é uma escola boa, pensam que escola pública é de graça então não podem exigir nada. Mal sabem eles que pagam pela escola também, todos pagam com impostos, inclusive você. Agora, o interessante é que Isadora está lutando para melhorar, mesmo sabendo que em breve não estará mais ali, mas mesmo assim segue firme na batalha, para melhorar a sua escola, a escola dos seus filhos. Quem vai usufruir disso? Eu? A Isadora só tem mais 1 ano na escola... Fica a herança para vocês pais. Com o que estou vendo, temo pelo que vai acontecer quando a Isadora sair da escola... Se não continuar a cobrança por uma escola melhor, vai voltar tudo ao que era antes... Como vimos no início da fanpage dela. Nós, familiares e 305.000 curtidores temos ORGULHO DELA, e de vocês pais não veio nem um muito obrigado pela água gelada que seus filhos tem para beber. Obrigada.

Por que a comunidade escolar não reconheceu de forma positiva a atitude de Isadora? Será que, sem saber, ela se desgarrou desse “rebanho”, dessa “multidão psicológica” de pessoas, que embora não tivessem nenhuma relação de parentesco, tinham, em comum, um

reconhecimento negativo das atitudes de Isadora? De acordo com Le Bon (2008, p. 32),

O fato mais surpreendente apresentado por uma multidão psicológica é o seguinte: quaisquer que sejam os indivíduos que a compõem, por mais dessemelhantes que possam ser seu tipo de vida, suas ocupações, seu caráter ou sua inteligência, o mero fato de se haverem transformado em multidão dota-os de uma espécie de alma coletiva. Essa alma os faz sentir, pensar e agir de um modo completamente diferente daquele como sentiria, pensaria e agiria cada um deles isoladamente. Algumas idéias, alguns sentimentos só surgem ou se transformam em atos nos indivíduos em multidão. A multidão psicológica é um ser provisório, composto de elementos heterogêneos por um instante amalgamados, exatamente como as células de um corpo vivo formam por meio de sua reunião um novo ser que apresenta características muito diferentes daquelas que cada uma das células possui.

Talvez isso nos ajude a compreender por que alguns estudantes se reconheçam a favor da causa de Isadora individualmente, mas contra coletivamente, pois segundo ela:

Alguns amigos meus me mandavam mensagens pelo *Facebook* dizendo que me apoiavam, mas que alguém da escola tinha ligado para seus pais dizendo que, se me apoiassem, eles iriam ser detestados pelos colegas. Por isso, eles não poderiam me ajudar abertamente nem se manifestar a meu favor. Eles tinham que concordar com os professores, pois estavam com muito medo (FABER, 2014, p. 119).

De onde viria este medo de ir contra o “rebanho”, por parte de estudantes e professores, e estar a favor de Isadora nas suas denúncias no Diário de Classe? Segundo Freud,

Contradizer o rebanho equivale a separar-se dele, e por isso é evitado angustiosamente. Mas o rebanho rejeita tudo o que é novo, inusitado. O

instinto de rebanho seria algo primário, que não pode ser decomposto (*Whichcannotbesplitup*). (FREUD, 2011, p. 79).

Lembremos que também Nietzsche (2008) já alertava para o problema de uma moral de rebanho e escravos, engendrada na razão moderna, subsumindo o que estivesse fora dela mesma. Nesse sentido, as denúncias tanto de Nietzsche como de Freud desvelam algo da história da verdade no pensamento ocidental. De algum modo ainda presente em nossa realidade, a amplitude do problema da verdade exposto no fenômeno Isadora Faber parece repetir o círculo vicioso impregnado na tradição.

Ora, haveria Isadora, por meio de suas denúncias, apontado que a titulação de referência nacional em educação de qualidade que a RME de Florianópolis possui, talvez fosse uma ilusão? Ainda conforme Le Bon (2008, p. 104-105):

As multidões nunca tiveram sede de verdades. Diante das evidências que lhes desagradam, desviam-se, preferindo deificar o erro se este as seduzir. Quem sabe iludi-las facilmente torna-se seu mestre; quem tenta desiludi-las é sempre sua vítima.

Será que Isadora se tornou vítima da sua escola porque tentou acordar a comunidade escolar de um sonho que não condizia com a realidade? Mas que sonho era esse? Sonho, talvez, de professores que acreditavam que estavam trabalhando numa escola, que por ser pública¹⁴, era considerada, pelos mesmos, boa o suficiente para aqueles estudantes que ali estudavam? Sonho que Isadora põe em dúvida questionando a realidade da sua escola, conforme segue:

Por que minha escola tinha que ter maçanetas estragadas, fiação exposta, portas quebradas, apenas um bebedouro funcionando para todos os alunos, quadra de esportes com todas as linhas apagadas, pintura descascada, ensino fraco, horários que nunca eram obedecidos, funcionários

¹⁴ Matéria de jornal: “Isadora Faber: ‘Só porque é pública tem que ser ruim?’” (Jornal O Globo) <http://goo.gl/OFJDs> (FABER, 2014, p.134).

que entravam e saiam a hora que queriam, professores que não eram substituídos? Por que minha escola parecia uma extensão da casa dos funcionários? (FABER, 2014, p. 38).

Enquanto Isadora era admirada e ovacionada pela sociedade em geral, na sua escola, sua situação só piorava, pois cada vez mais apareciam entraves para fazer com que ela interrompesse as atividades do Diário de Classe:

No dia 10 de Outubro, minha mãe teve de ir ao Fórum para uma audiência conciliatória, por causa de um boletim de ocorrência que uma professora auxiliar fez contra nós por injúria. Ela ficou brava com os comentários feitos em um post do dia 20 de agosto, no qual eu disse que as aulas de professores auxiliares não rendiam nada. Era verdade. Como eu disse, ela dava um texto qualquer e pedia para respondermos duas perguntas, depois nos deixava ficar jogando. Se ela não tinha formação para trabalhar com alunos de 7ª série, não tinha que estar lá (FABER, 2014, p. 135-136).

Mesmo não sendo objeto dessa pesquisa a pergunta pela qualidade de ensino desenvolvida ali, mas sim, o fenômeno mesmo da verdade, algumas inquietações me chamaram a atenção, tais como: Que tipo de educação se almeja com esse tipo de aula? Que formação, que estudantes, que nação se quer formar a partir desse tipo de educação, fomentado por esse modelo de ensino? Haveria algum perigo nesse tipo de educação? Segundo Le Bon (2008, p.90),

O primeiro perigo dessa educação está em repousar sobre um erro psicológico fundamental: imaginar que decorar manuais desenvolve a inteligência. Com base nisso, procura-se aprender o máximo possível; e, da escola primária ao doutorado ou ao magistério, o jovem nada mais faz do que senão ingurgitar o conteúdo dos livros, sem jamais exercitar seu juízo crítico e sua iniciativa. Para ele, a instrução consiste em decorar e obedecer. 'Aprender lições, saber de cor uma gramática ou um compêndio, repetir bem,

imitar bem' escrevia um antigo ministro da Instrução Pública, o Sr. Jules Simon, 'eis uma educação risível em que todo esforço é um ato de fé diante da infalibilidade do professor, cujo único resultado é nos diminuir e nos tornar impotentes'.

Como se não bastassem todos os problemas que Isadora estava vivenciando na escola, um político¹⁵ da cidade, querendo se beneficiar da situação, tentou utilizar o Diário de Classe de Isadora Faber como plataforma política para angariar votos. O referido político queria vincular a causa do Diário de Classe à sua campanha, mas segundo Isadora em nenhum momento ele foi autorizado por ela a fazer isso:

Quero esclarecer a muitos que estão me perguntando o seguinte: Eu não estou apoiando nenhuma candidatura a Prefeito. Tem um candidato que usou minha imagem e imagens do Diário SEM MINHA AUTORIZAÇÃO. A equipe dele entrou em contato várias vezes com meus pais e eles sempre negaram minha participação e o uso das imagens, não só para ele, mas pra todos os candidatos. Mesmo assim, ele usou as imagens no horário eleitoral e colocou no site da campanha dele. No mesmo dia que apareceu no horário eleitoral, meus pais gravaram um vídeo explicando nossa posição, está publicado aqui no dia 31 de agosto. Quero dizer que este candidato e seu partido estão sendo processados pela minha família. Acho que atitudes como essa demonstram bem o caráter (ou falta de caráter) desse candidato. Este candidato chama-se CESAR SOUZA JR e nunca entrou em contato conosco, nem sequer para se explicar (FABER, 2014, p. 142).

¹⁵ Matéria de jornal: “Aluna de ‘Diário de Classe’ processa PSD por uso indevido de imagem” (Jornal O Estado de S. Paulo): <http://goo.gl/ElxDSW>(FABER, 2014, p. 142).

Naquele mesmo ano, o referido candidato a prefeito ganha as eleições municipais¹⁶. De acordo com Isadora,

Depois das eleições, o prefeito mudou, mas ele convidou o antigo secretário da Educação, o senhor Rodolfo Pinto da Luz, para reocupar o cargo. A secretária Sidneya de Oliveira na verdade era a secretária adjunta quando ele estava no cargo, e, assim que a campanha eleitoral começou, ele deixou o cargo para concorrer a vice-prefeito, e ela assumiu. Como o partido dele não ganhou, ele voltou a ser secretário de Educação no mandato do novo prefeito (FABER, 2014, p. 173).

Isadora faz questão de enfatizar que,

O senhor Rodolfo Pinto da Luz sempre soube de tudo do Diário de Classe... Ele tinha um discurso legal, falava com calma, tinha idéias boas, mas não adiantaria nada disso se na escola as coisas não acontecessem como ele dizia (FABER, 2014, p. 173).

Qual a diferença entre o discurso de Isadora e o discurso do secretário da educação? Seria um deles discurso retórico, e o outro parresiasítico, franco e corajoso? Qual a diferença entre a parresia, fala franca, e a retórica? Foucault (2010b, p.342) ensina que:

Esquemáticamente podemos afirmar que a retórica é primeiramente definida como uma técnica cujos procedimentos não têm evidentemente por finalidade estabelecer uma verdade, mas como uma arte de persuadir aqueles a quem nos endereçamos, pretendendo convencê-

¹⁶ Rodolfo Pinto da Luz era o secretário da educação do município de Florianópolis no governo do PMDB (gestão 2009/2012), que lidou com toda a situação do “caso Isadora Faber”. E foi ele, também, candidato a vice-prefeito pelo mesmo partido nas eleições de 2012, convidado a permanecer na pasta da educação após perder o pleito para seu adversário político, atual prefeito de Florianópolis, César Souza Jr., que na campanha de 2012 quis usar o “caso Isadora” com o intuito de criticar a qualidade da educação do município.

los quer de uma verdade quer de uma mentira, de uma não verdade. A definição de Aristóteles na *Retórica* é clara: trata-se do poder de encontrar aquilo que é capaz de persuadir.

Em contrapartida,

Na parrhesia só pode haver verdade. Onde não houver verdade não há franco-falar. A parrhesia é a transmissão nua, por assim dizer, da própria verdade. A parrhesia assegura da maneira mais direta essa parádoxis, esse trânsito do discurso verdadeiro de quem já o possui para quem deve recebê-lo, deve dele impregnar-se, deve poder utilizá-lo e deve poder subjetivá-lo. Ela é o instrumento de transmissão que tão somente faz atuar, em toda a sua força despojada, sem ornamento, a verdade do discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2010b, p. 343).

Quem, então, estaria realmente comprometido com a verdade na busca de encontrar soluções efetivas para a escola Maria Tomázia Coelho?

As contradições e os absurdos não pararam por aí, pois para aquele que tem a coragem de fazer uso da parrhesia, da fala franca, ou seja, o fazer uso do exercício do dizer a verdade, existem riscos. Riscos estes que podem trazer conseqüências inimagináveis aos que tem a coragem de dizer a verdade, e que fazem parte do exercício da parrhesia, pois segundo Foucault (2010a, p. 60),

A parrhesia não produz um efeito codificado, ela abre um risco indeterminado. E esse risco indeterminado é evidentemente função dos elementos da situação. Quando nos encontramos numa situação como essa, o risco é de certo modo exatamente aberto, pois o caráter, a forma ilimitada do poder tirânico, o temperamento excessivo de..., as paixões que o animam, tudo isso pode levar aos piores efeitos, no caso efetivamente a vontade de matar quem diz a verdade.

No dia 5 de novembro de 2012, a casa de Isadora foi apedrejada¹⁷, fato que demonstra claramente os riscos que corre aquele que decide exercer a parresia:

Ontem à noite, teve uma chuva de pedras em casa, uma delas atingiu minha vó de 65 anos que sofre de uma doença degenerativa. Meus pais tomaram as providências e hoje levaram minha vó para fazer exames e para a polícia. Lá eles fizeram os exames de perícia, agora ela está em tratamento. Incrível como tem gente ignorante, gente que não tem o mínimo de decência. Alguns coitados pensam que são donos de tudo e da verdade, pensam que podem nos intimidar, mas não vão conseguir. Meus pais são gaúchos, mas moram aqui há 17 anos, temos casa própria e eu nasci aqui, sou Mané da Carmela Dutra, não iremos sair de nossa casa. Xenofobia é crime e já está sendo investigado. Olhem como ficou o rosto da minha vó... a coitada nem sai de casa e foi a que sofreu as conseqüências dessa barbaridade, mas temos nossas desconfianças de quem é capaz dessa barbaridade (FABER, 2014, p. 145).

A batalha para manter o Diário de Classe continuava acirrada, pois diariamente Isadora continuava a ser acusada pelo escândalo¹⁸ provocado pelas denúncias que ela postava na sua *fanpage*. No entender da aluna, parecia que pairava no ar certo desconforto provocado pelo ato de dizer a verdade, que tinha como conseqüência o anseio da mudança:

Os funcionários da escola continuavam me acusando de só ter levado confusão para escola, mas a verdade é que, depois do Diário de Classe, a escola parecia outra, os professores faltavam menos, os horários eram respeitados... Eu ia

¹⁷ Matéria televisiva: “Casa da criadora do ‘Diário de Classe’ é apedrejada e avó é atingida. Avó levou pedrada em represália às críticas que menina faz no blog em que cobra melhorias na escola onde estuda.” (Fantástico – TV Globo) <http://googl/RNqku7> (FABER, 2014, p. 149).

¹⁸ Para Girard 2008 p.496 “*Skandalon* é geralmente traduzida por escândalo, obstáculo, pedra que se tropeça, armadilha no meio do caminho. A palavra e seu derivado *skandalidzo*, causar escândalo, vêm da raiz *skadzo*, que significa “eu manco”.

continuar denunciando tudo o que não estivesse bom. Mas havia um movimento contra o Diário promovido por professores, pais e algumas pessoas relacionadas a eles, que tinham inclusive feito uma fanpage no Facebook, com o mesmo nome da minha, para postar coisas contra mim e minha família. Eles interpretavam os acontecimentos como queriam, distorciam os fatos e achavam que eu estava indo contra os professores, o que não era verdade. Eu estava indo era a favor da escola – mas mudar as coisas, depois eu aprendi, incomoda muita gente, que precisa fazer as coisas diferentes, e isso é desconfortável, como minha mãe diz (FABER, 2014, p. 152).

Por que esse desconforto que grupos, massas, multidões tem com relação a possibilidade de mudanças profundas no *modus operandi*? E por que hábitos vistos aparentemente como novos, não significam necessariamente que houve mudanças nas suas crenças e opiniões?

A incessante mobilidade dos hábitos dos grupos:

(...) refere-se apenas às coisas superficiais. Na realidade, possuem instintos conservadores irredutíveis e, como todos os primitivos, um respeito fetichista das tradições, um horror inconsciente às novidades capazes de modificar suas reais condições de existência (LE BON, 2008, p. 56).

Pode-se perceber que aconteceram mudanças no funcionamento da escola onde Isadora estudava, mas as opiniões negativas com relação à atitude denunciatória da aluna continuavam a acontecer. A menina era recriminada pelos funcionários, professores, pais e estudantes da escola, talvez porque nunca se houvesse questionado os costumes do lugar, já estabelecidos há muito naquela unidade escolar.

Será que fazia parte dos hábitos da comunidade daquela escola o absentismo reiterado de professores, o descaso com a coisa pública demonstrado pela falta de manutenção das instalações da escola, o predomínio da fala dos adultos em detrimento das crianças e adolescentes e de modo mais amplo qual seria o papel do hábito nas instituições?

O hábito é o grande regulador da sensibilidade; determina a continuidade dos nossos atos, apesar do prazer e da dor, e nos familiariza com as fadigas e com os mais penosos esforços. O mineiro habitua-se tão bem à sua dura existência que dela se recorda saudoso quando a idade o obriga a abandoná-la e o condena a viver ao sol. O hábito, regulador da vida habitual, é também o verdadeiro sustentáculo da vida social. Pode-se compará-lo à inércia, que se opõe, em mecânica, às variações de movimento. A dificuldade para um povo consiste, primeiramente, em criar hábitos sociais, depois em não permanecer muito tempo neles. Quando o jugo dos hábitos pesou muito num povo, ele só se liberta por meio de revoluções violentas. O repouso na adaptação, em que o hábito consiste não se deve prolongar. Povos envelhecidos, civilizações adiantadas, indivíduos idosos tendem a sofrer demasiado o jugo do costume, isto é, do hábito (LE BON, 2002, p. 44).

Será que o jugo dos hábitos da escola não estava pesando muito na formação de Isadora e dos outros estudantes? Não estaria Isadora Faber, com a sua atitude inovadora para uma aluna, querendo revolucionar o cotidiano da sua escola, pois o jugo dos hábitos antiquados dessa última estaria prejudicando o seu desempenho escolar? Esse modo de educação pública, envelhecido, não estaria fazendo sofrer demasiado, por causa dos costumes e dos hábitos ultrapassados, os estudantes de escolas públicas?

Enquanto Isadora era achincalhada na sua escola por não querer mais do mesmo, grande parcela da sociedade reconhecia como legítima a sua indignação e a sua luta por melhores condições de ensino e aprendizagem, tendo surgido muitos convites para eventos com o objetivo de compartilhar as suas experiências:

Enquanto eu e minha família sofríamos agressões e represálias, comecei a ser convidada para participar de vários eventos, para dar palestras e falar em vários lugares do Brasil. Apesar de em minha própria escola a maioria das pessoas não reconhecer a importância de se lutar por uma educação melhor e de melhores condições para se

estudar em escola pública, pelo jeito, muita gente no Brasil reconhecia, o que me deixava muito feliz, já que me fazia sentir que eu não estava sozinha (FABER, 2014, p. 153).¹⁹

Nietzsche (1998) nos convoca para que nos tornemos quem realmente somos; Isadora diz “Como é difícil exercer a cidadania” (FABER, 2014, p.164); e eu digo: como é difícil ser quem se é e exercer a sua cidadania numa escola pública onde alguns não sabem quem são, mas acreditam que sabem quem você é e o que você pode ou não fazer! Isadora mostrou que, para ser quem se é, torna-se necessário, primeiro, que se esqueça quem os outros dizem que você é e que, no caso dela, tratava-se de ser apenas uma aluna. Esquecendo quem ela era para os outros, ela foi com a sua coragem de falar “verdades”, de exercer a fala franca, descobrindo, pelas experiências que sua *atitude parressiática* proporcionava, uma Isadora que ela não conhecia, e que ninguém conhecia até então.

Como ela mesma diz,

Esses eventos de que eu participava estavam sendo muito bons para mim, em todos os sentidos. Ajudaram-me a diminuir minha timidez, me fizeram conhecer muita gente esclarecida, escutei e aprendi com outros palestrantes, troquei ideias, enfim, ganhei experiência. Com tudo isso estava cada vez mais informada e enxergava cada vez melhor os problemas que aconteciam nas escolas públicas do Brasil (FABER, 2014, p. 165).

Por que os problemas da escola de Isadora Faber não podiam ser tratados em outros ambientes que não os da escola? Estaria a escola além ou aquém do bem e do mal para não querer aceitar os questionamentos²⁰ de uma estudante de 7ª série?

No entender de Isadora,

¹⁹ “Aluna que criou o ‘Diário de Classe’ dá palestra para publicitários em SP” (Portal G1): <http://goo.gl/WF2bj>. (FABER, 2014, p.158)

²⁰ Boa Tarde Globo Entrevista: Isadora Faber “Meus professores não me apóiam, dizem que o que faço é ruim para a escola, mas eu não acho isso.” Afirma estudante criadora da página Diário de Classe (Rádio Globo): <http://goo.gl/VreiWL>. (FABER, 2014, p.172)

Quando você vai a um restaurante e não gosta da comida, você não comenta? Quando vai ao cinema e não gosta do filme, pode falar disso nas redes sociais? Se vai ao médico e ele erra, não é erro médico? Os políticos não são criticados diariamente? Por que não podemos criticar a escola? Por que não podemos comentar uma aula? A opinião do aluno não vale? Se um funcionário em uma empresa não está indo bem, a empresa pode demitir, mas, se um professor não vai bem em uma escola, ninguém pode fazer nada? (FABER, 2014, p. 165).

Uma das grandes preocupações que Isadora tinha com relação às questões pedagógicas da sua escola referia-se aos critérios de avaliação dos estudantes, pois segundo ela a aprovação não era considerada pelo mérito em conseguirem notas na média 5 ou acima desta, mas era baseada em outros critérios que ela não conseguia entender:

No dia 20 de dezembro, entrei oficialmente de férias. Eu e toda a escola, pois não havia recuperação, e ela nem era necessária, já que existia a aprovação automática. Era “democrático”, passava todo mundo, alunos bons, alunos ruins, comportados e bagunceiros, os que tinham notas vermelhas e os que tinham notas azuis. Os alunos sem condição nenhuma de ir adiante também foram aprovados (FABER, 2014, p. 172-173).

Este sentido atribuído à democracia nos faz pensar: Existe democracia sem parresia, sem fala franca? Considerando que democracia não é simplesmente ter acesso a tudo sem nenhum critério verdade, a forma usada do conceito, naquele contexto, parece equivocada (afinal, qual seria o critério de verdade seguido por um modelo de aprovação automática de estudantes?).

Sobre isto Foucault nos esclarece que,

(...) não há democracia sem discurso verdadeiro, porque sem discurso verdadeiro ela pereceria; mas a morte do discurso verdadeiro, a possibilidade da morte do discurso verdadeiro, a possibilidade da redução do discurso verdadeiro ao silêncio está

inscrita na democracia. Não há discurso verdadeiro sem democracia, mas o discurso verdadeiro introduz diferenças na democracia. Não há democracia sem discurso verdadeiro, mas a democracia ameaça a própria existência do discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2010a, p. 169-170).

Não seria a atitude dos professores e outros profissionais da escola Maria Tomázia Coelho, em tentar coibir a *atitude parresíastica* de Isadora uma ação antidemocrática? Não haveria na política educacional da secretaria de educação de Florianópolis, com relação à aprovação automática de estudantes, um viés altamente autoritário? A situação do caso Isadora Faber ficou tão perigosa que até a sua integridade física estava sendo ameaçada. Ela, assim como toda sua família, recebia ameaças de estudantes e pais de estudantes diariamente. Segundo a menina, a mais grave foi uma ameaça de morte dirigida a ela e que foi publicada na página do Diário de Classe no dia 16 de fevereiro de 2013, dois dias antes do início do ano letivo:

[redacted] posted uma foto to your linha do tempo.
<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=189321397858275&set=a.187350118055403.7123.187336691390079&type=1&theater>

Publicações recentes de outros usuários

 **Bruna Meneises Silva**

PODE INDO APAGAR ESSA MERDA DE FÃ CLUBE ISADORA FABER PORQUE ELA É UMA RELAXADA PORCA RIDÍCULA E ELA JÁ TÁ COM OS DIAS CONTADO DE VOCÊ LUCAS ALVES E OUTROS QUE CUIDAM DESSA MERDA NÃO DELETAREM ESSA PAGINA EU VOU MANDAR MATAR VOCÊS EU SEI A ONDE A ISADORA FABER E VOCÊ LUCAS ALVES MORAM EU JÁ TENHO TUDO COMBINADO PRA FERAR COM VOCÊS SEUS PIRALHOS DE UMA MERDA VOU METER BALA BEM NA TESTA DE SUAS MÃES E DOS SEUS PAIS. TU E A ISADORA SÃO UMS FDPS EU VOU PEGAR VOCÊS NA SAÍDA DA ESCOLA DELETA ESSE FÃ CLUBE SE NÃO QUISER SOFRER AS CONSEQUÊNCIAS BLZ SE LIGA FICA BEM DE OLHOS ABERTOS QUANDO FOR SAIR DE CASA E DA ESCOLA.

Curtr - [Comentar](#) - há 8 minutos

Hoje eu Recebi essa ameaça de uma menina eu meus pais ficamos completamente assustados ,Uma menina que eu não conheço e nunca fiz nada pra ela vem e me ameaça ,...

[Ver mais](#)

Fonte: FABER, 2014, p. 185.

Segundo Isadora, suas aulas:

(...) recomencariam no dia 18 de fevereiro, uma segunda-feira. Só que, no sábado anterior, apareceu no Diário de Classe uma postagem de uma pessoa desconhecida fazendo uma séria ameaça de morte²¹ para mim, para minha família e para um amigo que me apoiava. Eu já tinha recebido centenas, até milhares, de críticas, mas

²¹ Matéria de jornal: “Delegado promete revelar o nome de quem ameaçou Isadora Faber de morte em 30 dias” (Jornal O Estado de S. Paulo): <http://goo.gl/gmyMMt>. (FABER, 2014, p. 186).

uma ameaça assim era a primeira vez. O que eu estaria fazendo a ponto de ser ameaçada de morte? Por que quem me apoiava também era ameaçado? Se era uma brincadeira, era de muito mau gosto, porque estávamos vivendo uma onda de terror em Florianópolis, com ônibus queimados e bandidos enfrentando a polícia, e receber uma mensagem assim naquela época era bem assustador (FABER, 2014, p. 184-185).

O que Isadora estava fazendo para ser ameaçada de morte? Por que quem apoiava Isadora também era ameaçado de morte? Foucault nos ensina que a filosofia parresiástica deve ser entendida como:

(...) livre coragem de dizer a verdade e, dizendo assim corajosamente a verdade, de adquirir ascendência sobre os outros para conduzi-los convenientemente, e isso num jogo que deve aceitar, de parte do próprio parresiasta, o risco que pode chegar até a morte (FOUCAULT, 2010a, p. 310).

Com base nos ensinamentos de Foucault podemos, talvez, inferir que a ameaça de morte sofrida por Isadora - e por aqueles que apoiavam a sua causa, deveu-se fundamentalmente pelo fato dos mesmos terem tido a coragem de falar de forma franca sobre os problemas que aconteciam na escola Maria Tomázia. Eles tinham noção que iriam sofrer represálias, mas não imaginavam que elas chegariam ao extremo de uma ameaça de morte.

Tais verdades, ao que parece, não podiam ser pronunciadas por qualquer pessoa, pois somente aqueles que tinham determinado estatuto poderiam, se achassem conveniente, falar a verdade. Mas de que verdades falariam essas pessoas? As que melhor lhes convinham? As que atendiam aos seus interesses? As que atendiam aos interesses dos estudantes? As que atendiam aos interesses da secretaria da educação?

Como venho sinalizando em minha pesquisa, o conceito de verdade, a suposta história da verdade, desliza de um âmbito polarizado a partir do qual a verdade se impõe de forma única para um redimensionamento do sentido da verdade dado a partir de interesses

(NIETZSCHE 2012), logo, de perspectivas²² (DELLINGER 2012), tais como as perguntas acima pretendem trazer à luz.

Segundo os professores de Isadora, eles estavam sendo injustiçados pelas denúncias da estudante, fato este que fazia com que os mesmos estivessem se sentindo ameaçados. No dia 29 de agosto de 2012, os funcionários da escola, juntamente com o Sindicato da categoria, publicaram a seguinte carta aberta à comunidade:

CARTA ABERTA À COMUNIDADE EDUCATIVA FUNCIONÁRIOS DA E. B. M. MARIA TOMÁZIA COELHO E SINTRASEM

Diante da repercussão em rede nacional envolvendo a nossa escola, viemos por meio desta esclarecer que:

A escola atende 632 alunos, sendo referência no ensino público de Florianópolis, alcançando o índice em 2011 de 6.1 do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) pelo MEC. É uma unidade com educação de qualidade, possui uma boa infra-estrutura, tem professores e funcionários dedicados. Há uma relação de amizade, respeito e confiança entre toda a comunidade escolar.

A equipe de profissionais conta com docentes com mais de 25 anos de trabalho nesta comunidade, além de professores altamente qualificados e comprometidos com a prática educativa. Não entendemos o porquê desta repercussão uma vez que as escolas públicas de um modo geral enfrentam os mesmos problemas e dificuldades, o que, no entanto, não nos impediu de realizar nosso trabalho cotidianamente enquanto aguardávamos a resolução dos mesmos. Além da atual falta de valorização e reconhecimento que os professores sofrem no Brasil, outro grande problema que o professor enfrenta atualmente é o distanciamento entre escola e família.

Estamos nos sentindo acuados, ameaçados, humilhados, entristecidos e questionados, sobre

²² Pretende-se, em momento posterior à qualificação, trazer ao texto a discussão sobre perspectivismo, que cabe aqui.

tudo o que fazemos, escrevemos e dizemos, sem que os espaços democráticos que a escola disponibiliza estejam sendo utilizados.

Estamos temendo por nossa integridade física e moral.

Precisamos do apoio da comunidade e mais segurança para conseguirmos continuar exercendo o trabalho que vem sendo realizado nesta comunidade.

Atenciosamente,

Equipe Maria Tomázia Coelho

SINTRASEM – Sindicato dos trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis/SC (FABER, 2014, p. 95-96).

Esta carta teve repercussão na mídia, originando reportagens em veículos de circulação regional²³ e nacional²⁴. No mesmo ano, os profissionais que trabalhavam na escola Maria Tomázia lançam um manifesto em defesa, segundo eles, das suas “verdades”:

MANIFESTO²⁵ DA ESCOLA MARIA TOMÁZIA

Sintrasem

Quarta-feira, Novembro 14, 2012 – 08h45min

Pedimos que pesquisem mais a respeito e se possível ajudem a divulgar a visão da comunidade escolar, não é possível que internautas, telespectadores e intelectuais conheçam e compartilhem apenas uma versão desta história.

²³ Ver reportagem: Funcionários da escola de Isadora Faber pedem apoio - Eles publicaram uma carta aberta na internet. Jornal Notícias do Dia. <http://goo.gl/VvYiju> (FABER, 2014, p. 95).

²⁴ Ver reportagem: “Ainda me pergunto por que houve repercussão tão grande”, diz diretora da escola de Isadora Faber - Liziane Diaz Farias, que assumiu culpa por falhas apontadas pela estudante em unidade de Florianópolis, diz caso deveria ter sido resolvido internamente. Revista Veja - <http://goo.gl/u3veLB>: (FABER, 2014, p. 96).

²⁵ Disponível em: <http://sintrasem.org.br/content/manifeto-da-escola-maria-tom%C3%A1zia>. Acesso em: 29/07/15.

Somos professores da Escola Maria Tomázia Coelho, escola onde estuda a menina responsável pela “famosa” página do Facebook, intitulada Diário de Classe, e estamos trazendo um outro olhar sobre este, que no início era positivo e estimulou o rápido reparo na estrutura (não reforma, que seria muito maior, pois a escola tem apenas 7 anos), e passou a focar-se em ataques pessoais a professores e trabalhadores da escola.

Quando a diretora chamou-a para alertar sobre o uso indevido das imagens de pessoas e sobre a referência a trabalhadores citando nomes, a aluna e sua mãe distorceram os fatos e espalharam a idéia de que a menina havia sido pressionada a acabar com a página. Depois disso as distorções tornaram-se corriqueiras e qualquer pessoa que se posicionasse contrária era, é até hoje xingada, achincalhada e por fim bloqueada da tal página, não há nenhum elogio aos profissionais ou atividades da escola assim como inexistente a defesa ou comentário ponderando posicionamentos contra os trabalhadores por parte dos moderadores da página, como haviam dito outrora. Ou seja, de democrática ela não tem nada.

Quando nós, trabalhadores da escola, demos entrevistas à mídia, as falas foram “editadas” e novamente sofremos as conseqüências do sensacionalismo e da visão unilateral difundida pelas mídias. As pessoas lêem e vêem as notícias como verdades, e não procuram conhecer a realidade ou ouvir outras versões dos fatos, criando assim uma legião de defensores da menina, e ao mesmo tempo “inquisidores” da escola. As ferramentas sociais hoje permitem que qualquer um se manifeste e o que poderia ser positivo acaba se tornando instrumento de acusações e injúrias, onde o acusado é culpado antes do exercício da defesa.

Então resolvemos nos calar e continuar com nosso trabalho, que é e sempre foi realizado com competência e responsabilidade, mesmo sofrendo as pressões da mídia, dos internautas, de pessoas que anonimamente ligam para a escola e nos ameaçam, segurando a “onda” e a saúde emocional e física para seguirmos no propósito de

transformar as crianças em cidadãos críticos, e prepará-los para o mundo do trabalho.

Desde o início a preocupação com esta menina (13 anos) e o que poderia acontecer a ela foi tema de nossas conversas, o mesmo não aparece na prática da mãe da menina, pois no início desta semana houve um incidente em frente à escola que resultou em mais um BO contra sua família, culminando com a “pedrada”, que para muitos é questionável.

Sobre os textos da página, que no início eram sim da menina e sua colega, hoje não condizem com sua escrita e discurso em sala de aula, qualquer pessoa pode ver a diferença.

A página tornou-se fonte de ataques à classe dos professores, e aos funcionários públicos, em uma postagem desta semana ela escreve que nós só começamos a trabalhar depois da criação da referida página, ora veja só, a menina estuda desde a 1ª série na escola, que por sinal tem uma das melhores notas no IDEB (o que não aconteceria se não realizássemos nosso trabalho com seriedade), e tece comentários ofensivos como este? Onde será que estava essa mãe, que pouco aparecia na escola até esta página surgir, já com a filha na 7ª série? Como surge tão rapidamente esta vontade em “ajudar” e “fazer a diferença”, “lutar por uma educação de qualidade”? Todos nós da Escola Maria Tomázia queremos saber! Afinal é isso que todos nós queremos: alunos críticos e pais presentes, mas com respeito e diálogo amoroso.

Ass. Grupo de trabalhadores da Escola Maria Tomázia Coelho

Frase emblemática essa que se encontra no PPP da maioria, se não todas, as escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis: “transformar as crianças em cidadãos críticos”. Mas o que seria um cidadão crítico? Seria aquele que se conforma e aceita o tipo de educação formal que aí está? Que reproduz o que está dado sem questionar? Aquele que é governado e pensa que se governa? Aquele que vive verdades que outros lhe imputam sem saber qual seria a sua verdade, pois nunca pensou em produzi-la?

De acordo com Foucault, ser crítico é “(...) the art of not being governed quite so much²⁶” (FOUCAULT, 2007, p. 45). Mas esse “não ser governado” não quer dizer não obedecer a ordens de nenhuma ordem, e sim questioná-las, ou seja, levá-las ao domínio da razão. Ainda de acordo com Foucault, “[...] ‘to not want to be governed’ is of course not accepting as true, (...) what an authority tells you is true, but rather accept it only if one considers valide the reasons for doing so²⁷” (FOUCAULT, 2007, p. 46). Isadora não aceitava mais as “verdades” que faziam parte do cotidiano de sua escola, dizendo que os problemas da escola deveriam ser resolvidos internamente, que as faltas dos professores faziam parte da rotina, os professores auxiliares não davam aula, que não havia verbas para reformar a escola que tinha problemas como todas as outras e isso era assim mesmo e, por ter um dos melhores IDEBs isto significava a satisfação geral e sua também.

O paradoxo que se apresenta no caso Isadora Faber mostra que apesar da escola incentivar a formação de cidadãos críticos, a última não aceitava as críticas desses cidadãos com relação às suas atividades. No *post* do dia 10 de Abril de 2013, Isadora tece alguns comentários sobre a incapacidade da sua escola em lidar com críticas:

Fico impressionada como os professores não sabem lidar com críticas. É só falar alguma coisa de alguma aula, de algum professor e todos se unem. A culpa é de qualquer coisa, menos do professor. Tem uma professora que publicou aqui mesmo no Diário que ofendi toda categoria, olhem o que ela disse: “Estou perplexa com a publicação do Diário de Classe de 02 de abril, acho que o professor, assim como toda classe foi ofendida publicamente! Muito triste...” Será que se dão conta que estão todos se nivelando por baixo? Jamais generalizei, pelo contrário, disse 1 entre 8. Professores são pessoas como qualquer outra, erram sim, ninguém é perfeito e tem aulas muito mal dadas que não é culpa de aluno nenhum, essa que é a verdade. Eu sei bem como é

²⁶ “(...) a arte de não ser governado por completo” (FOUCAULT, 2007, p. 46). Tradução nossa.

²⁷ “(...) não querer ser governado’ é não aceitar como verdade, [...], o que uma autoridade lhe diz que é verdade, mas aceitá-la como verdade somente se você considerar válidas as razões para acreditar nela” (FOUCAULT, 2007, p. 46). Tradução nossa.

isso, sou muito criticada, tem até páginas contra mim e o Diário com muitos seguidores, e outras sem fundamento nenhum, de gente parada no tempo que pensa que a vida é uma peça de teatro (FABER, 2014, p. 203).

Com relação aos números do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apresentados por sua escola em seus escritos, Isadora demonstra certa desconfiança com relação a fidedignidade dos números apresentados pois, segundo ela, notas estavam sendo colocadas em seu boletim sem as aulas terem sido ministradas e avaliações não terem sido feitas²⁸. Segundo Isadora,

No ano anterior, em setembro, eu tinha postado no Diário de Classe que o professor de Inglês não estava indo porque estava doente. Depois descobrimos que ele havia falecido, e por isso ficamos sem aulas e sem provas, e o boletim veio sem a nota de inglês do primeiro bimestre. Depois de muito tempo tendo aula com auxiliares, colocaram outro professor de inglês. Só que, no boletim final, como eu já havia postado no mês de dezembro, a nota de inglês do primeiro bimestre misteriosamente apareceu. Em março fiz um post falando sobre isso e mostrando os boletins. De onde eles haviam tirado a nota? Acho que estavam fazendo a mesma mágica da professora de ciências, que perdia a prova, mas sabia as notas. Assim era até fácil ter índice bom no IDEB, não é? (FABER, 2014, p. 193-194).

²⁸ “Isadora Faber acusa escola de ‘inventar’ nota em boletim: Autora do ‘Diário de Classe’, no Facebook, denuncia que não teve aulas de inglês no primeiro bimestre de 2012, mas recebeu nota 8”. (Jornal O Globo): <http://goo.gl/POnY1> (FABER, 2014, p. 194).

Disciplina	1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		Média Final
	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	
LIBR. PORTUGUESA	8,0	2	8,0	0					
ED. ARTÍSTICA	8,5	0	10,0	0					8,3
MAT. MATEMÁTICA	8,5	4	7,5	2					8,4
ED. GEOGRÁFICA	8,0	1	9,0	0					8,8
HIS. HISTÓRIA	9,0	0	8,5	1					8,6
ED. FÍSICA	8,0	2	8,0	0					7,5
INGLÊS	8,0	0	8,2	0					8,1
CIÊNCIAS	7,0	3	7,0	0					7,4

Fonte: FABER, 2014, p. 194.

Isadora não recebeu nenhum reconhecimento por parte dos profissionais de sua escola, muito menos pelo sindicato da categoria, que também demonstrava indignação com as denúncias feitas no Diário de Classe. Em contrapartida, continuava a ser reconhecida por outros órgãos e instituições que acreditavam ser legítima a sua causa. Uma dessas instituições foi a APEOESP, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, que lançou uma nota oficial á imprensa no dia 24 de fevereiro de 2013:

NOTA À IMPRENSA DA APEOESP²⁹ via e-mail

Em nome da APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo– quero manifestar minha indignação com relação às ameaças e agressões que vem sofrendo a estudante Isadora Faber, de Santa Catarina, bem como sua família.

A estudante, que criou uma página em uma rede social para denunciar o sucateamento da escola pública em que estuda, na cidade de Florianópolis, já teve sua casa apedrejada e recebeu ameaça de morte pela mesma rede social que utiliza para reivindicar melhorias na sua escola. A autora da denúncia exige que a estudante delete a página na internet, sob pena de sofrer um atentado.

²⁹ Disponível em: www.viomundo.com.br/voce-escreve/maria-izabel-noronha-devemos-ajudar-a-protoger-isadora-faber.html. Acesso em: 29/07/15.

Assinalo que a responsabilidade pela situação das escolas é do Poder Público, que deve prover os meios para que professores e estudantes possam desenvolver de forma tranqüila o processo educativo. Sem valorização profissional do magistério e condições de trabalho para os professores e de ensino-aprendizagem para os estudantes não será possível melhorar a qualidade do ensino.

A ameaça à estudante se inscreve no quadro geral de violência presente no Estado de Santa Catarina há vários meses. A população catarinense vive em permanente insegurança, sem que as autoridades locais sejam capazes de controlar a situação. O Governo Federal acaba de enviar tropas da Força Nacional para aquele estado, num esforço para combater o crime organizado e restabelecer a ordem social.

Autoridades federais, estaduais e toda a sociedade não podem assistir passivamente a este tipo de situação. Devemos assegurar que nada aconteça a esta jovem, que exerce com coragem seu direito de cidadã, denunciando a precariedade da educação pública em seu estado e cobrando das autoridades competentes providências para melhorá-la.

Devemos disseminar a participação social na gestão democrática da educação pública, como forma de construir um sistema educacional que atenda verdadeiramente os anseios e necessidades de todos. Devemos nos orgulhar do trabalho de Isadora Faber e ajudar a protegê-la das forças obscurantistas que querem calar a sua voz. Cabe ao Estado, no seu sentido mais amplo, garantir a segurança e a vida desta pequena cidadã brasileira.

Maria Izabel Azevedo Noronha - Presidente da APEOESP (Destaque da autora).

Isadora ficou surpresa com a nota da APEOESP, considerando que a mesma contrastou com a atitude do sindicato da categoria dos servidores de Florianópolis, Sintrasem. De acordo com a estudante, “quando o sindicato dos professores do meu Estado se manifestou, foi contra mim, mas o de outro estado me apoiava” (FABER, 2014, p.186).

Em meio a toda essa polêmica, Isadora continuava a postar denúncias do que para ela seriam coisas inadmissíveis de acontecer dentro de uma escola. Segundo ela, havia pessoas da comunidade escolar que acreditavam que a escola era extensão de suas casas:

Hoje o pai de aluno me chamou a atenção indignado com a situação e com toda a razão. Tem funcionário que abusa, a escola é pública, mas não é a casa de ninguém, é um local de trabalho. Lavar as calcinhas e deixar pendurado na porta da cozinha é demais, vocês não acham que é um abuso? (FABER, 2014, p. 197).



Fonte: FABER, 2014, p. 197.

Parece haver um “borramento” entre as fronteiras da escola e da casa das pessoas que faz com que essas percam a noção do que pode ou não pode ser feito na escola, do que deve ou não ser feito na escola, do que merece ou não ser feito na escola.

Ao mesmo tempo, parece também que as pessoas que trabalham nas escolas não sabem bem quais são as suas verdadeiras atribuições, chegando ao ponto de não entenderem muito bem qual seria a sua função social e funcional dentro da escola. Com relação ao absentéismo recorrente de professores, por exemplo, Isadora nos relata que:

Quando isso acontecia, já sabíamos: aulas com auxiliares. Claro que tínhamos professores bons, mas infelizmente existiam professores e auxiliares que não se empenhavam em fazer algo adequado para os alunos. Alguns professores nem se importavam, ficavam na porta da classe e diziam: “se eu não trabalhar, ganho do mesmo jeito”. (FABER, 2014, p. 197)

O “se eu não trabalhar, ganho do mesmo jeito” teria o mesmo significado, implicitamente, da frase “se eu não estudar passo do mesmo jeito” que parece estar no inconsciente coletivo de alguns estudantes das escolas públicas da rede municipal de ensino de Florianópolis e que teria se instalado após a implementação da política da aprovação automática dos estudantes da rede municipal de ensino?

Seria essa atitude demonstrada por alguns professores de Isadora, fruto da sua condição de funcionários públicos? As garantias possuídas pelos funcionários públicos, como salário e estabilidade, fariam com que os professores fizessem de conta que ensinam, atuando como atores num palco que seria a escola? Seria o professor um fingidor? Haveria, por assim dizer, uma teoria do fingimento nas instituições de ensino? De acordo com Werneck,

A teoria do fingimento é assim. O professor pode estar em sala; no entanto, não se sabe se há algum ensino. Enquanto espera-se o tempo passar tudo pode acontecer. Na maioria das vezes nem provas ocorrem, há apenas uma nota de participação dentro do processo de auto-avaliação, onde cada aluno dá para si mesmo aquilo que julgar justo. Ora, diante do nada, qualquer acúmulo de conhecimento pode merecer a nota máxima. Distorce-se a aplicação dos conceitos de auto-avaliação, importante para a vida dos profissionais futuros, avilta-se o processo de participação e, em nome de muita coisa séria, instala-se a didática do fingimento, agradando a gregos e a troianos. Os alunos, em casa, nada fazem. Os professores, por sua vez, nada corrigem. Uns fingem ensinar, enquanto outros fingem aprender (WERNECK, 2009, p. 19).

De acordo com Isadora o que ela queria da sua escola era:

[...] qualidade de ensino, não apenas quantidade de aulas para cumprir calendário, sem conteúdo. Isso não serve para nada, a não ser para aprovação automática, para matar tempo e fingir que os professores ensinam e que os alunos aprendem (FABER, 2014, p. 200).

Será que a vida, nas escolas da RME, não é tão bela quanto nos querem fazer acreditar pelas propagandas veiculadas pelas mídias?

Pelos relatos de Isadora a vida na escola parece não ser tão bela assim, especialmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem, que para ela deixa muito a desejar. Nas três postagens que seguem, integrantes do Diário de Classe, podemos observar pelo exercício de sua fala franca, toda a sua indignação e não aceitação das “verdades” que a sua escola queria lhe impor: No caso da projeção do filme a “A vida é bela” em três momentos diferentes.

A vida é bela parte 1, em março - **Diário de Classe** 13 de março de 2013

Hoje o professor de Geografia não foi, então tivemos “aula” com a auxiliar. A “aula” foi o seguinte: assistir a um pedaço de um filme, aí, quando faltar outro professor, veremos mais um pedaço. Quando terminarmos de ver, faremos um trabalho sobre o filme. Acho que um profissional que ganha R\$ 2.211,12 (já descontado tudo. Fonte: Portal da Transparência) por mês para ser PROFESSORA AUXILIAR (só dá “aula” se um professor de verdade faltar) poderia se preocupar um pouco mais em dar uma aula melhor, ou então nos libera para o pátio ou para a biblioteca e poupa a prefeitura e todos os contribuintes deste gasto mensal. Afinal pra ver filme no projetor não precisamos de professor, não é mesmo? (FABER, 2014, p. 198).

A vida é bela parte 2, em junho - **Diário de Classe** 3 de junho de 2013

Hoje a professora de português não foi, então tivemos a continuação do filme A Vida é Bela. A

primeira parte foi dada em 13 de março de 2013 quando o professor de geografia faltou, publiquei aqui. No dia 15 de março, faltou a professora de Educação Física, mas fizemos outras coisas. Hoje, 3 de junho, vimos mais uma parte. Resta saber quando iremos terminar, pois de 50 em 50 dias, a previsão é pra depois das férias. Se os professores ou a secretaria de educação acham legal ver um filme em 3 partes com “breves” intervalos de 50 dias, não concordo. Depois vão querer um texto explicativo do filme, parece brincadeira. Se não tem professor que possa fazer algo útil nas aulas que os professores faltam, que liberem a turma. Será tão difícil assim arranjar algo proveitoso? Será que não tem um curta, um documentário que possa ser visto em uma aula de 50 min.? Isso prova que não existe plano para preencher as aulas dos professores faltantes, ou não tem professores à altura para tal. Que fazem as auxiliares quando não estão dando “aulas”? Receber salário para dar pedaços de filme de vez em quando, parece pouco. Será que não tem capacidade para fazer algo melhor? Cada vez me convenço mais que a secretaria gosta de apadrinhar incompetentes. A Diretora vai acabar 3 anos de gestão sem sequer constituir uma APP para escola, que bela gestão... e as verbas? Trancadas é claro, afinal não tem APP (FABER, 2014, p. 198-199).

A vida é bela parte 3, em agosto - **Diário de Classe** 21 de agosto de 2012

Hoje o professor de Geografia faltou pela segunda vez essa semana. Na segunda, com a auxiliar no horário dele, terminamos finalmente de ver o filme A Vida é Bela que começamos a ver em março, vimos outro pedaço em junho e finalmente agora na segunda. Assistir um filme em 3 “suaves prestações” ninguém merece, é pura “matação” de tempo. Hoje, a Auxiliar nos fez recortar bandeirinhas para festa do colégio. Poxa, estamos na 8 série, todos teremos que prestar provas para conseguir uma boa escola ano que vem e nos fazem recortar bandeirinhas? Precisa Auxiliar de Ensino pra assistir filmes ou recortar bandeirinhas

conosco? Agindo dessa forma acabam se transformando em Auxiliar de Passatempo, apenas isso (FABER, 2014, p. 199).

A vida na escola é bela, apenas isso? Mas que vida bela é essa que se esconde por detrás desses muros? Seria uma vida dissimulada como a do filme “A Vida é Bela” do diretor e ator Roberto Benigni? A história do filme³⁰, resumidamente, é: na Itália, durante a Segunda Guerra, Guido, um judeu é mandado para um campo de concentração juntamente com seu filho, o pequeno Giosuè. Guido é um homem simples, inteligente, espirituoso e possui um grande humor. Por ser um pai amoroso, consegue fazer com que seu filho acredite que ambos estão participando de um jogo, sem que o menino perceba o horror no qual estão inseridos.

Fazendo uma analogia da vida de Isadora Faber na sua escola com a vida de Giosuè, o filho de Guido no filme, não teria a estudante subvertido o seu papel e parado de acreditar e participar de um jogo que a escola jogava e queria que ela continuasse acreditando, participando e jogando? E qual seria esse jogo? Fazer de conta que na escola se aprende? Fazer de conta que na escola se estuda? Fazer de conta que na escola se ensina?

2013 foi o último ao que Isadora estudou na escola Maria Tomázia Coelho, pois a mesma só oferecia o ensino fundamental. A estudante nos relata o que aprendeu e quais as conclusões que ela pode tirar com a experiência do Diário de Classe, assim como toda repercussão que as suas denúncias tiveram:

Dia 16 agora vou fazer 14 anos. Neste último ano foi o que mais aprendi, não só na escola, mas principalmente por tudo que passei, conheci muitas pessoas, troquei muitas experiências, passei a me sentir cidadã. Aprendi a conhecer melhor as pessoas, como elas falam uma coisa e fazem outras, a inveja, a ignorância, a mentira, a falsidade, a maldade. Tem aquelas que sonham em ser musas, pois não passam de uma bunda, outros gostam de desfazer de quem tenta melhorar não conseguindo esconder seu despeito, políticos

³⁰ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Vida_%C3%89_Bela. Acesso em: 28/07/2015.

falam o que você quer ouvir e depois não fazem nada. Aprendi também que não importa ser competente e esforçado, pois o que importa é ser protegido do chefe, como o caso da Diretora da escola que nunca fez uma APP, privando a escola de verbas a mais de 2 anos e continua na direção, como se tudo tivesse certo. Como querer que a escola melhore se não tem pessoas capacitadas para administrar? Bancar incompetência com dinheiro público é fácil, queria ver uma situação dessas em escola particular. Falam em mudanças, renovação, tudo que precisa para se eleger e na hora de fazer as mudanças, nada muda. Quem cobra resultados? Quem cobra competência? Quem cobra compromisso? Quem cobra transparência? Estamos no ponto que quem cobra é ameaçado, é apedrejado, é isolado, é o errado, tem que fazer que não viu que não sabe não comentar para não se incomodar. O exemplo que vem da minha escola é que a incompetência e má gestão são normais, temos que nos acostumar e não adianta reclamar. Assim se percebe por que o povo se acomoda e aceita tudo que os governantes fazem sem reclamar. Somos treinados desde cedo a perceber que nada muda que o Brasil é assim mesmo. Eu me nego ser assim. Acredito em mudanças, acredito em pessoas que querem mudar, acredito no Brasil! Vou publicar aqui novamente alguns recursos que as escolas públicas têm direito. Por isso peço a todos que fiscalizem a escola de seus filhos, cobrem, participem, não deixe que prejudiquem os direitos de seus filhos, não “Facilite” (FABER, 2014, p. 227-228).

Poderíamos conjecturar que a perspectiva de educação formal que Isadora tinha ia de encontro com a perspectiva que os profissionais de sua escola tinham, e que isso tenha gerado um conflito de interesses entre as partes envolvidas no processo. Ou seja, os profissionais da escola defendiam “verdades” que a partir das suas perspectivas seriam as que eram válidas e deveriam ser defendidas com “unhas e dentes”. Já Isadora, de sua parte, defendia com coragem e franqueza um outro tipo de educação que não aquela oferecida na sua escola, e que na sua interpretação não atendia as necessidades dela e dos outros estudantes.

Perspectivas opostas, ou seja, interpretações opostas se impõem como algo que ficou caracterizado como uma “guerra” onde cada uma das partes envolvidas procurava e se utilizava, como vimos, de várias estratégias para mostrar quem estava falando a “verdade”.

Dois anos após ter terminado o ensino fundamental, Isadora resolve fazer uma visita a sua primeira escola para saber como estava o seu funcionamento e descobre, para sua surpresa, que tudo estava do mesmo jeito de antes do Diário de Classe. Relata o que encontrou, em um texto³¹ na sua *fanpage*, datado de 28 de abril de 2015:

Voltando na minha primeira escola – Vários pais e alunos da minha primeira escola, a EBM Maria Tomázia Coelho da praia do Santinho aqui em Floripa, tem me procurado ultimamente. Tenho um grande amor pela minha primeira escola, estudei 8 anos lá. Nessa escola comecei minha história onde a maioria das pessoas da web me conheceram. Quando comecei a estudar lá em 2006, a escola era nova, recém inaugurada. Em 2012 eu estava na 7º série com 13 anos e a escola estava bem ruim, precisando de uma reforma geral. Na época, a direção que é a mesma até hoje, nada fez e a escola não tinha direito a verbas da prefeitura por não estar em dia com as contas. Quando criei esta página, com apoio e pressão de todos vocês, a prefeitura reformou toda escola rapidinho, deixando tudo novinho não faz 3 anos ainda. Hoje, no momento que entrei na escola, um monte de memórias e emoções tomaram conta de mim. Enquanto me lembrava de coisas boas que vivi ali, bons momentos, bons amigos, brincadeiras, logo a realidade me puxou, uma faxineira, velha conhecida dos meus tempos, já chegou querendo me intimidar dizendo aos gritos na sua humilde ignorância que eu não poderia estar lá, esquecendo como sempre que a escola é PÚBLICA, e não de quem se acha dono dela. A tensão estava em todo lugar, à medida que andava nos corredores, cruzava com ex professores e parecia que eu era uma marciana invadindo a escola. Ninguém veio falar comigo, somente

³¹ Disponível em: www.facebook.com/DiariodeClasseSC/posts/651251884981321. Acesso em: 12/09/15.

olhares repreensivos e cochichos de longe. Fiquei triste, pois apesar de todas minhas diferenças com a direção e alguns professores, sempre gostei da grande maioria deles. Mas assim que olhei para dentro de uma sala, cai na realidade. Conforme ia andando, começaram a chegar alunos me guiando pela escola pedindo para fotografar. Caramba, consegue estar PIOR que há 2 anos quando a prefeitura entregou tudo novinho, olhem nas fotos. Maçanetas quebradas, fios elétricos totalmente expostos, sem ventiladores, sem água no banheiro masculino, sem assento no banheiro feminino, rampa de acesso a quadra desmoronada e sem nenhum isolamento, as crianças passam de todas as formas por ali, correndo vários riscos, quadra de esportes detonada e com a tabela caindo, um acesso para o mato atrás da escola está totalmente aberta, que inclusive tem uma lagoa com jacaré, facilitando para quem quer entrar ou sair da escola. É muito triste isso. E me pergunto o que mudou? Teve eleições naquele ano e o que mudou? Mudou o Secretário da Educação de Florianópolis? NÃO! Mudou a direção da escola? NÃO! Mudou a forma de administrar a escola? NÃO! Mudou a incompetência? É claro que não. Assim fica difícil mudar as coisas se as pessoas que comandam seguem as mesmas. Quero saber agora quem vai pagar pela incompetência da direção, que sequer consegue manter uma escola totalmente reformada por 2 anos. Diretora, volte a dar aula de educação física, pelo bem da escola e da educação.

Será que a mobilização social que o advento do Diário de Classe criou enfraqueceu? Será que todo o empenho de Isadora foi em vão? Será que outras “Isadoras” e outros “Diários de Classe” não vão mais aparecer? O que se pode aprender com o caso Isadora?

5. OS PROFESSORES E SUAS VERDADES

O que leva muitos a odiarem alguns poucos? O que faz emergir num grupo de pessoas a inveja, o desejo e a necessidade de perseguir e odiar alguém a tal ponto de não enxergar alguns indivíduos como pertencentes ao seu grupo identitário, à sua comunidade? Esses questionamentos habitaram e ainda habitam os meus pensamentos desde que comecei a observar mais de perto as relações humanas em várias situações do meu dia a dia, vinculado ao universo da escola, na situação de professor. Logo, é à escola, aos professores e aos estudantes que remeto tais questionamentos, pois de acordo com Rabelais (apud LOURAU, 1995, p. 5) “(...) onde há muro na frente e atrás, há muito murmúrio, inveja e conspiração mútua (...)”.

O caso Isadora, para mim, foi mais uma revelação de como é possível detestar, perseguir e até odiar alguém por dizer, ser, ou fazer algo diferente, algo que a maioria não faz ou tem medo de fazer ou de dizer. E mais: quando é feito, ou dito por alguém que supostamente não tem o estatuto para fazê-lo esse alguém é rechaçado, escorraçado e perseguido.

Falando especificamente sobre os professores da escola onde atuo, situada no bairro Ratonas, em Florianópolis, percebo com certo estranhamento, atitudes corporativistas por parte dos profissionais, em prol da manutenção de um conjunto de valores inerentes ao resguardo dos seus interesses.

Tradicionalmente nas escolas só quem pode falar, quem deve denunciar, quem tem condições de exigir melhores condições de trabalho e de ensino são os professores. Nesse contexto, os estudantes atuariam como meros atores coadjuvantes numa peça teatral exibida para uma plateia, a sociedade, que assiste de camarote as encenações desta categoria profissional que denuncia, mas que detesta ser denunciada.

Talvez essa atitude dos professores advenha de uma necessidade intrínseca à profissão de ainda manter certo controle sobre assuntos que, no entender deles, ao serem tratados por outros atores, depreciariam ainda mais o papel do docente. Mas por que estaria a docência escolar tão depreciada? Quais seriam as pressões e tensões, internas e externas à profissão, que estariam fazendo com que o professor perdesse o seu status de detentor do saber e por consequência parte do respeito que e fora atribuído a sua figura historicamente?

De acordo com Nóvoa (2002, p. 7-8),

Os professores estão sujeitos desde o final dos anos oitenta, a pressões de dia para dia mais sufocante. Para além daquelas que estão inscritas na própria matriz da profissão, e que relevam fundamentalmente dos aspectos relacionais, os professores têm visto crescer a sua volta uma série de outras pressões, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um.

E quais seriam, especificamente, esses novos elementos que estariam trazendo tensão e também insegurança para os professores? Entendo que, mesmo sabendo que o autor refere-se à realidade portuguesa, nos é possível, sem grande esforço, fazer uma transposição para a realidade brasileira. Deste modo, para Nóvoa (2002, p. 8), ficariam elencados da seguinte forma os elementos responsáveis pelas novas pressões ao exercício docente:

- Refira-se, em primeiro lugar, a intensificação do trabalho quotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados ao desempenho de um conjunto cada vez mais alargado de funções e de missões, a que lhes retiram a calma e o tempo necessário a um exercício reflectido da profissão. Estou a pensar na proliferação de tarefas ligadas à gestão das escolas, à coordenação de projectos vários ou à articulação com actividades de iniciativa das comunidades locais.

- Mencione-se, em segundo lugar, a importância crescente de dispositivos de controle e de avaliação de professores, seja no quadro institucional da escola, seja no contexto da progressão da carreira, sejam ainda através da “opinião” pública muito sensível as questões educativas. Trata-se de evoluções que tendem a aumentar as fontes de pressão sobre os professores, pondo em causa algumas das imagens tradicionais da profissão.

- Recorde-se, em terceiro lugar, a panópia de solicitações decorrentes da reforma do sistema educativo, que é, em si mesma, motivo de perturbação e ansiedade. O lançamento de novos programas e currículos, de novas modalidades de

avaliação dos alunos ou de novas formas de gestão das escolas provoca momentos de tensão e um esforço acrescido de adaptação.

- Registre-se, em quarto lugar, a mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades, sendo que os professores são sistematicamente responsabilizados pelos fracassos do sistema educativo e têm necessidade de prestar contas públicas do seu trabalho. Os conflitos de poder e de autoridade com os pais (e as suas associações) ou com as comunidades locais (e as instituições), em zonas ainda mal definidas de competência, são um factor suplementar de crispação dos professores.

- Indique-se, em último lugar, o enquadramento recente da formação contínua, que empurra os professores para um frenesi de cursos e acções e para a produção abundante de textos e trabalhos, uns e outros de utilidade duvidosa para o reforço das suas competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino. A correria constante entre a casa, a escola e o centro de formação elimina, muitas vezes, a possibilidade de autênticos percursos de formação pautados por ritmos e tempos próprios.

Segundo o autor, estes cinco elementos conjugados sinalizam para um quadro de desestabilização docente. Nesse sentido, perguntamo-nos: Haveria talvez, certa insegurança por parte dos mesmos e também um medo generalizado de um menor domínio das especificidades das suas funções perante os estudantes? Seria esse medo de perda de controle, fruto de certa insegurança, por parte dos professores, com relação à falta de reconhecimento prestada à profissão pela nossa sociedade? Haveria, no imaginário dos professores, algo que desabonasse o seu prestígio e diminuísse mais ainda o seu reconhecimento³² perante a sociedade, caso um fenómeno como o

³² Vimos tratando, ao longo da pesquisa, de um sentido de reconhecimento instaurado no fenómeno Isadora Faber. Nesse sentido, cumpre destacar, mesmo que não seja nosso referencial teórico aqui, a contribuição da Teoria Crítica, de Axel Honneth para pensarmos o fenómeno do reconhecimento social: “Segundo Axel Honneth a problematização filosófica do reconhecimento foi pensada inicialmente pelo jovem Hegel, em seu escrito *Realphilosophie*, antes de sua

provocado pelo caso Isadora Faber demonstrasse que os mesmos não controlam nem ao menos as atitudes dos seus estudantes?

A resposta é dada por Dubet (2014, p. 168):

Alguns profissionais associam um sentimento de não reconhecimento a uma queda simbólica ligada ao declínio do caráter ‘sagrado’ das instituições que os controlam. Essa negação de reconhecimento é particularmente viva nos professores, que, quase todos, sentem como uma grande injustiça as críticas que a sociedade lhes dirige.

obra capital, a Fenomenologia do Espírito. Na obra de Honneth (2003), se apresenta e se amplia a luta por reconhecimento de Hegel, inscrevendo a teoria do reconhecimento no horizonte da filosofia contemporânea, que dialoga, nessa temática, com a psicologia social e o direito (relações jurídicas). Ali, analisa os sujeitos em conflitos sociais, nas comunidades, buscando, na gramática moral, seu agir político e social, e, de modo ‘simétrico’, ações que subtraíam das comunidades a denegação do reconhecimento e o desrespeito, por exemplo.” (MOURA, 2013, p. 124). Segundo aquele autor, “A experiência de ser reconhecido pelos membros da coletividade como uma pessoa de direito significa para o sujeito individual poder adotar em relação a si mesmo uma atitude positiva; pois, inversamente, aqueles lhe conferem, pelo fato de saberem-se obrigados a respeitar seus direitos, as propriedades de um ator moralmente imputável. Porém, uma vez que o sujeito partilha necessariamente as capacidades vinculadas a isso com todos os seus concidadãos, ele não pode se referir positivamente ainda, como pessoa de direito, àquelas propriedades suas em que ele se distingue justamente de seus parceiros de interação; para tanto se precisaria de uma forma de reconhecimento mútuo que propiciasse confirmação a cada um não apenas como membro de uma coletividade, mas também como sujeito biograficamente individuado.” (HONNETH, 2003, p. 139). Ainda para o autor, “O nexa entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da auto-realização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do auto-respeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da auto-estima.” (Idem, p. 272).

E complementa Dubet (2014, p. 168):

Quase todos os professores entrevistados dizem que gostam do seu *métier*, que gostam de dar aula, que gostam das relações com os alunos. Mas quase todos também pensam que os pais, os outros em geral os desprezam e não reconhecem seu trabalho. Eles não sabem o que é esse *métier*, eles ignoram os encargos, pior, eles frequentemente consideram que os professores são preguiçosos [...].

Talvez, possa haver certa insegurança por parte dos professores que adviria da percepção de que a sua categoria profissional não gozaria mais daquele reconhecimento que a mesma tinha num passado não muito distante e que fazia com que o professor fosse visto como um exemplo a ser respeitado e, por que não, seguido³³.

O professor, nesses termos, não quer ser reconhecido apenas como mais um membro na multidão. Pelo contrário, ele quer se sentir reconhecido pela sociedade por toda a sua biografia de esforço intelectual para exercer sua carreira docente.

Mas será que esse respeito realmente existiu? Teria a figura do professor gozado de um reconhecimento profissional das suas atribuições por parte das sociedades letradas ao longo da história?

Assim, insegurança por falta de reconhecimento profissional e a necessidade cada vez maior do controle das suas atribuições ainda abundam em boa parte do magistério, trazendo no seu bojo a necessidade de vigiar e punir³⁴, se for o caso, aqueles que, no entender dos professores, tentam macular ainda mais a imagem já desgastada da categoria docente. É uma necessidade que nasce da ilusão de controle.

³³ Para Honneth (2003), a experiência de ser reconhecido pelos membros da coletividade como uma pessoa de direito significa para o sujeito individual poder adotar em relação a si mesmo uma atitude positiva; pois, inversamente, aqueles lhe conferem, pelo fato de saberem-se obrigados a respeitar seus direitos, as propriedades de um ator moralmente imputável. Porém, uma vez que o sujeito partilha necessariamente as capacidades vinculadas a isso com todos os seus concidadãos, ele não pode se referir positivamente ainda, como pessoa de direito, àquelas propriedades suas em que ele se distingue justamente de seus parceiros de interação; para tanto se precisaria de uma forma de reconhecimento mútuo que propiciasse confirmação a cada um não apenas como membro de uma coletividade, mas também como sujeito biograficamente individuado.

³⁴ Em referência a Foucault (2011).

Lembremos-nos da questão do autoengano da verdade, de Foucault (2011), já referida anteriormente no Autoengano da verdade.

Os internos não podem falar! Os estudantes não podem falar! E todo um esquema de controle corporal é posto em cena para que os estudantes continuem *infans*, aqueles que não falam. Não seriam a insegurança e o controle excessivo com relação aos estudantes, por parte dos professores, talvez um medo inconsciente, medo esse advindo de um rancor gerado pelo tratamento depreciativo que os professores vêm sofrendo ao longo dos anos e que inconscientemente se reflete na sua relação com os estudantes?

Teriam algumas escolas se tornado locais de hipocrisia e iniquidade? Não estariam os professores já acostumados com as deficiências de aprendizagem dos estudantes, dos sistemas de ensino, das péssimas estruturas das escolas, fatores que no início incomodavam, mas que depois se acostuma? Não estariam os professores de hoje lecionando do mesmo modo que os professores lecionavam nos estabelecimentos de ensino à época de Nietzsche, e aos quais o filósofo alemão tecia duras críticas? De acordo com Sobrinho (2012, p. 16),

[...] os estabelecimentos de ensino de sua época se apresentavam como instituições transmissoras de uma educação ao mesmo tempo uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, baseada neste princípio da ‘livre-personalidade’, cujo efeito era conservar os jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença. A pedagogia moderna nestes estabelecimentos era então um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo; ela ajudava tão-somente a formar ‘servidores do momento’, mas não concorria absolutamente para formar os homens exigidos por uma cultura elevada, como protagonistas de um destino superior.

E se aparecesse, em meio a este “rebanho de servidores do momento”, alguém que questionasse o *status quo*, o estabelecido como normal? Alguém como Isadora, que não se conformava mais com a situação estrutural da sua escola e com o ensino oferecido pelos seus professores?

Se fosse possível fazer uma retrospectiva na história da humanidade e pudéssemos observar, com cuidado, perceberíamos que volta e meia aparece alguém em meio à multidão para dizer que o rei

está nu. Um monstro, como diria Foucault (2010, p.84) “que rompe o pacto social pela revolta”, que traz à tona toda a “imundície” que a sociedade produz. Esta personagem aparece apontando, denunciando e acusando sem o menor pudor, o que acontece, o que não aparece, o que desaparece e o que se esquece. Esse monstro, esse homem feio, apareceu, aparece e continuará aparecendo entre nós em diferentes gêneros e formas humanas. Pode ser homem, mulher, velho, jovem, criança, louco, mendigo, doente, saudável, maluco, intelectual, enfim: pode ser qualquer um.

Imagino que essas pessoas, que se arriscam em denunciar aquilo que lhes incomoda, de alguma forma, saíram de um estado de infantilidade imposta e autoimposta, estado que muitas vezes nos impede de acreditar que nossos atos têm um sentido, um porque, um impacto na sociedade. De acordo com Nietzsche (2008, p. 177), no aforismo *Infantil*: “O que vive como as crianças – isto é, o que não luta para ganhar o sustento nem crê que seus atos tenham uma significação final –, esse permanece infantil”.

A ação da estudante Isadora Faber me impressionou pela sua ousadia e coragem em mostrar para os professores que eles estavam deixando a desejar com relação às suas atividades e ao mesmo tempo me fez olhar para a minha própria profissão com outros olhos, pois também sou professor e me incluo nesse corporativismo professoral que analiso nesta pesquisa.

Quais os motivos que fazem com que os professores se sintam tão ameaçados, desconfiados e magoados com as críticas feitas a sua profissão? Essas são algumas das questões que procurarei tratar nessa parte da minha dissertação.

Isadora, com sua atitude inovadora criou, sem saber (ou sabendo?) um novo conflito nas relações entre estudantes e professores na RME que poderia levar, se bem entendido e direcionado, a avanços no âmbito das condições de ensino e aprendizagem dessa rede de ensino.

Diante do observado durante o desenvolvimento do caso, mais fortemente em 2012 (ano de criação do perfil no *Facebook* “Diário de Classe: a verdade”) e em 2013, muitas questões surgem, desafiando-me para uma investigação organizada, na intenção de compreender certos comportamentos, de professores e estudantes, tão comuns no dia-a-dia de escolas da educação básica (o que também pode ser estendido para diferentes relações cotidianas, para além do processo educativo formal).

Desta forma, em um primeiro momento, entendi ser o problema de pesquisa compreender o que leva uma categoria profissional, nesse caso os professores, a se sentirem tão “desconfortáveis” quando um

estudante, por livre iniciativa, trata de problemas que incomodam a comunidade escolar, mas que ninguém tenha se proposto a tentar resolver. O que realmente determina a atuação destes professores, que criticam o atual *status quo* da educação pública e que, segundo eles, “lutam” por uma educação de qualidade, mas ao mesmo tempo, e de forma brutal, voltam-se contra a originalidade do empenho de uma estudante de 12 anos que busca melhorar as condições de ensino e aprendizagem para ela e para todos de sua escola?

Para Nietzsche (KOFMAN apud DIAS, 1991, p. 87), a vida deve refletir nossa originalidade, pois “[...] cada um, no fundo, é gênio, na medida em que existe uma vez e lança um olhar inteiramente novo sobre as coisas. Multiplica a natureza, criada por este novo olhar. Salvem seu gênio! é o que é preciso gritar para as pessoas, liberem-no. Façam tudo para libertá-lo”.

O que poderia explicar a incoerência entre o “grito” desejoso dos professores da escola Maria Tomázia Coelho por melhores condições de trabalho e ensino e o “grito” de reprovação sobre a atitude de Isadora Faber, ao fazer denúncias acerca de assuntos que os professores tradicionalmente apenas demonstravam certa indignação?

Estaria a adolescente Isadora servindo como “bode expiatório” a algumas questões mal resolvidas no imaginário dos professores de sua escola? Não estaria também Isadora, “desautorizada”, do ponto de vista dos professores da sua escola, a externar ao grande público os problemas existentes e que na visão corporativista dos mesmos só poderiam ser denunciados por eles mesmos? Por que a franqueza de Isadora incomodava tanto, a ponto de por em risco o seu relacionamento com os professores de sua escola? Talvez porque Isadora, sem saber, exercitou em sua conduta algo que os gregos chamavam de *parresia*, ou seja, a fala franca que acarretava várias implicações, as vezes negativas, para quem a exercia e que de acordo com Foucault (2011, p. 12-13), trazia consequências desagradáveis:

A *parresía* [...] põe em risco não apenas a relação estabelecida entre quem fala e aquele a que é dirigida a verdade, mas, no limite, põe em risco a própria existência daquele que fala, se em todo caso seu interlocutor tem um poder sobre aquele e se não pode suportar a verdade que lhe diz. Esse vínculo entre a *parresía* e a coragem é muito bem indicado por Aristóteles quando, na ética nicomaqueia, ele vincula o que chama de

megalopsykhía (grandeza de alma) à prática da parresia.

Mas e se a apropriação de uma “verdade” unânime fosse possível e surgisse a partir do somatório, da união, da mescla entre as perspectivas dos professores da escola e as de Isadora? Não seria o conflito gerado pelo surgimento desse fenômeno de encontros perspectivos uma oportunidade de autoconhecimento e crescimento para ambas as partes?

Para Dellinger (2012, p. 146) “nunca podemos ter uma ‘visão de lugar algum’ e, como sugere a analogia visual, combinando múltiplas perspectivas, teríamos um melhor, mais apropriado, entendimento do objeto em questão”. E, mais ainda, se ambas as partes se dessem conta de que a crença numa verdade absoluta é apenas uma ilusão como nos apresenta Dellinger (2012 p. 145), nessa esclarecedora exposição:

Cada crença é inerentemente falsa pois não há mundo verdadeiro. Se não há mundo verdadeiro e fatos, mas somente uma infinidade de interpretações possíveis, então assumir certa perspectiva, formando uma crença ou ‘*Fürwahrhalten*’, necessariamente implica uma simplificação profunda, no sentido de ignorar outras possibilidades, contextos, fundações, pontos de vista conflitantes e assim por diante.

De onde teria surgido essa animosidade de muitos professores em relação a estudantes, que como Isadora não se contentam com o simples fato de ir à escola apenas para se integrar e “aprender” o conteúdo ministrado pelos professores? Estudantes que não querem mais ser alienados em relação a si mesmos e que, ao que parece, almejam mais independência e mais autonomia em relação aos seus professores? Afinal, o que seria essa independência, essa autonomia, essa liberdade, e o que realmente significariam esses princípios para os atores das escolas?

Dubet (2014 p.120) afirma que:

O princípio de autonomia repousa sobre o sentimento e a convicção de ter um valor próprio, uma liberdade ameaçada pelas condições de trabalho, mas que apesar de tudo é importante defender. Além de algumas narrativas heróicas

sempre um pouco suspeitas porque parecem a construção de sua própria estátua, a autonomia manifesta-se como a resistência a um destino, como a recusa do que, no trabalho destrói o sentimento e a vontade de ser um sujeito. Para apreender o princípio de autonomia, é preciso ser sensível às pequenas coisas, e em primeiro lugar às margens de iniciativa e de liberdade que permitem aos atores construir se não a totalidade, ao menos uma grande parte de seu trabalho. É o que afirma, por exemplo, a maioria dos professores quando dizem que o melhor de seu *métier* está na classe, onde, uma vez fechada a porta, são os únicos mestres a bordo, enquanto tudo o que envolve a classe lhes pesa. Evidentemente, existe toda uma graduação nessa autonomia. Uns experimentam um sentimento de independência, outros procuram conquistar uma autonomia dentro da organização do trabalho. Mas a autonomia não é jamais a liberdade plena, pois se depende sempre dos outros; ela significa que não se depende totalmente dum mestre e que é o próprio sujeito que constrói sua ligação com os outros.

Talvez, com o surgimento do caso Isadora, os professores teriam agido com tanta animosidade por terem percebido que o último espaço em que os mesmos poderiam exercer sua tão estimada autonomia estava sendo ameaçado por meio da vigilância imposta pelos estudantes que, com os seus celulares, filmavam suas aulas e as expunham nas redes sociais.

A partir da definição de Dubet (2014) poderíamos inferir, talvez, que estariam os professores se autoenganando, com respeito a um ideal de autonomia/liberdade que no fundo não se poderia realizar pois os mesmos precisam e dependem de outros atores para exercer o seu *métier*. Adiciona-se a isso o fato de os professores necessitarem de outros personagens para reforçarem e reafirmarem a representação que os mesmos tem da sua função. Função que, muitas vezes, só se reconhece representada em episódios corporativos numa troca entre iguais, e que na realidade acaba produzindo a sensação de uma falsa autonomia proporcionada por um grupo de pessoas com interesses semelhantes que teria mais haver, nesse caso, com um certo corporativismo.

Quais seriam os limites em que o corporativismo dos professores deveriam ser mantidos para que a autonomia tanto dos mesmos quanto dos estudantes pudessem coexistir em pé de igualdade? Seria possível tal convivência? Dubet (2014, p. 58), nos “presenteia” com um exemplo do sistema educacional francês, para demonstrar como é forte o corporativismo entre os professores franceses, baseado na crença de uma sociedade estatutária e que poderíamos, talvez, traçar um paralelo com a situação brasileira:

Sylvain, professor de ciências econômicas, pensa que o corporativismo dos professores é perfeitamente justificado porque remete implicitamente ao lugar da escola e da cultura na sociedade. Por isso muitas desigualdades são perfeitamente justas. Sylvain conta ‘como os alunos foram colocados no seu lugar’ porque reclamavam de um professor que preparava seus cursos pela internet. Ele aplaude a atitude do diretor: ‘A hierarquia ficou firme, nos sentimos apoiados’. Evidentemente, Sylvain pensa que o comportamento de sua colega não é muito conveniente, mas isso não é nada diante da legitimidade da ordem escolar, que não pode ser contestada pelos alunos sem que tudo se acabe. Defendendo esta hierarquia justa, Sylvain não tem o sentimento de defender unicamente seus interesses, mas os de uma instituição cuja existência garante uma justiça superior porque é capaz de produzir a hierarquia justa da qual o próprio Sylvain é um exemplo – ele se tornou professor a despeito de sua origem modesta. Tudo que poderia aparecer como um privilégio ou uma injustiça é na realidade ainda mais justo quando participa da integração à sociedade.

Parece que a suposta independência e a autonomia de alguns estudantes têm gerado certo desequilíbrio na relação hierárquica que existe entre os professores e os estudantes, o que foi agravado, conforme minha análise nesta pesquisa, pelo fato dos últimos, como no caso Isadora, terem exposto os problemas da sua escola nas redes sociais subvertendo com isso uma relação interpessoal que era baseada tradicionalmente na lógica autoridade e submissão e que, talvez,

estivesse sendo exercida pelos professores em relação aos estudantes na escola Maria Tomázia Coelho.

Possivelmente a ordem da Diretora da escola, para que Isadora retirasse do Facebook a sua *fanpage* com as fotos da escola e um vídeo de um professor de matemática ministrando uma aula, foi fruto da pressão exercida pelos professores que queriam que a estudante fosse “colocada em seu lugar”, restabelecendo assim a ordem hierárquica que tradicionalmente vinha sendo exercida dentro da instituição.

Segundo Isadora (FABER, 2014, p. 58):

[...] a gente já desconfiava que ia acontecer mais cedo ou mais tarde, no dia 10 de agosto, eu, a Melina e nossos pais fomos chamados para ir até a diretoria da escola. Eu tinha filmado a aula de matemática e postado no Diário de Classe. Na aula estava acontecendo uma bagunça (como sempre), todo mundo gritando, em pé, o professor parecia nem ligar. Tudo acontecia ali, menos aula, e os colegas que estavam na baderna viram que eu estava filmando e falaram para o professor. A secretária da escola telefonou para nossas famílias informando que estávamos cometendo um crime gravíssimo. Minha mãe ficou assustada, pensou até que tínhamos matado alguém lá dentro. Mas, quando ela mencionou que era sobre o Diário de Classe, que nós estávamos filmando dentro da escola e publicando na internet, e que isso era proibido, minha mãe ficou brava. Ela falou que a escola era pública, era um prédio público, então tínhamos total direito de postar fotos na internet e reclamar, já que não existia nenhuma lei de uso de imagens, e que não era crime o que estávamos fazendo. E que se esse era o motivo de ser chamada para ir até a escola, ela nem iria, pois para ela o assunto já estava resolvido ali pelo telefone mesmo. Mas a secretária insistiu e ela acabou indo, para repetir para a diretora o que ela estava dizendo. Chegando lá na reunião, o pedido da diretora foi que nós tirássemos o Diário de Classe do ar, porque estávamos expondo algo de lá de dentro e poderíamos ser processadas por isso.

Seria realmente uma arbitrariedade expor em uma rede social imagens e vídeos de pessoas, em seus locais de trabalho exercendo a sua função, sem autorização prévia? De acordo com o artigo 20 do Código Civil Brasileiro de 2002:

Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se destinarem a fins comerciais.

Pode-se concluir então que Isadora cometeu um ato proibido pela Justiça brasileira, que seria o de veicular numa rede social imagens e ou vídeos de pessoas sem a prévia autorização das mesmas ferindo-lhes a honra, a boa fama e a respeitabilidade perante a sociedade como um todo.

Há que se levar em consideração também nesse caso que, em nenhum momento, nem a Diretora da escola nem a mãe de Isadora, tampouco o professor que foi filmado pela estudante tinham a clareza, juridicamente falando, da ilicitude do ato da estudante, o que de certo modo fez com que a mesma continuasse acreditando que a sua atitude estava correta e que ela não estava incorrendo em nenhum crime.

O que parece que existia era a atitude de uma estudante que estava contestando as relações de poder dentro da sua escola não mais aceitando se submeter a autoridade dos professores, acarretando um conflito entre as partes envolvidas que com o desenrolar dos acontecimentos acabou se configurando em uma luta por reconhecimento dentro da instituição com o objetivo de afirmar direitos e deveres .

Isadora, consciente ou inconscientemente, estava exercendo sua cidadania exigindo com as suas atitudes o respeito ao seu direito de receber uma educação pública de qualidade por parte daqueles que, teoricamente, teriam o dever de provê-la.

Aparentemente parece existir uma hierarquia dentro da escola que não pode ser contestada pelos estudantes e que se baseia numa estrutura formalizada de autoridade e submissão e que proibiria que as atitudes dos professores, suas falas e suas orientações fossem questionadas por

outras categorias de sujeitos a não ser a sua própria, mesmo que eles não estejam totalmente seguros daquilo que eles estão fazendo.

Seria o caso de se questionar o porquê das relações que conhecemos na nossa sociedade brasileira, e que direta ou indiretamente influenciam as instituições, sejam baseadas nesse binômio autoridade e submissão?

De acordo com Simmel (1983, p. 109-110),

A estrutura peculiar da “autoridade” é importante para vida social nas mais variadas formas; isto é visto tanto em seus começos quanto em seus exageros, tanto nas suas formas agudas quanto nas duradouras, e parece ocorrer de duas formas diferentes. Uma pessoa de importância ou força superior pode adquirir, em seu círculo social mais próximo ou mais remoto, uma relevância esmagadora das suas opiniões, uma fé, ou uma confiança, que tem o caráter de objetividade. Desfruta assim de uma prerrogativa e de uma credibilidade axiomática de suas decisões que sobrepuja, ainda que por muito pouco, o valor da mera personalidade subjetiva, que é sempre variável, relativa e sujeita a críticas. Ao agir “autoritariamente”, a quantidade de sua importância transforma-se numa nova qualidade; para o seu meio ambiente, assume o estado físico – metaforicamente falando – de objetividade. Mas o mesmo resultado pode ser alcançado pela direção oposta. Um poder supra-individual – Estado, Igreja, escola, família ou organizações militares – investe a pessoa de uma reputação, uma dignidade, um poder de decisão final, que nunca fluiria de sua própria individualidade.

Seguindo o raciocínio de Simmel, a própria escola investe o professor de uma autoridade inquestionável que deve ser mantida a qualquer custo por meio da total submissão dos estudantes que devem aceitar essa condição sem nenhum questionamento.

E se considerássemos então, que, por vários fatores conjunturais, a instituição escolar não mais estivesse investindo os professores de uma boa reputação, de uma dignidade, de um poder de decisão e que em virtude disso, a sociedade teria perdido a confiança no seu estatuto e o mesmo em virtude disso perdesse a sua autoridade? Que fatores

contextuais teriam contribuído para essa mudança paradigmática, dos conceitos de educação, de escola e de professor, e que estariam fazendo com que os estudantes não aceitassem mais se submeter à autoridade dos professores? Teriam alguns estudantes, como Isadora, se dado conta de que os professores não dominam mais o seu *métier*, ou a sua função?

Segundo Esteve (1999, p. 95), “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor, os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.”

Quais seriam os fatores que, relacionados entre si, teriam levado à degradação da representação da imagem social dos professores perante a sociedade? Não seriam mais eles os atores principais quando o assunto é o ensino e a aprendizagem? Que papel ocuparia o professor hoje na nossa sociedade?

De acordo com Esteve (1999, p. 97):

A situação dos professores perante a mudança social é compatível à de um grupo de atores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando longas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de

circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo.

E de onde, fundamentalmente, adviria esse *mal-estar* dos professores? De certa insegurança gerada pelo medo das mudanças sofridas e promovidas pela sociedade? De uma necessidade intrínseca de um domínio maior da natureza das suas atribuições, que estaria se perdendo em virtude das mudanças sociais contemporâneas³⁵?

Talvez o modelo de professor que conhecemos seja um “passado imperfeito”, ou seja, um profissional inacabado. E por não se reconhecer como um profissional inacabado, pois vive em uma sociedade que é vítima da mesma lógica, continuaria agindo como se estivesse exercendo a sua profissão da melhor maneira possível, acreditando piamente estar ele a oferecer um serviço suficiente para uma sociedade que se considera autossuficiente.

Não seria esse pensamento dos professores uma ficção? Uma ficção necessária, talvez, para se manter na profissão? Pois enquanto acredita na ficção de que a sociedade é o que ele imagina que ela seja, não se daria ao trabalho de questionar a própria realidade, o que do ponto de vista psíquico seria muito mais “econômico”? Mas qual seria o propósito das ficções para os docentes? Seriam as ficções no magistério uma necessidade inerente à profissão ou uma característica intrínseca de todos os seres humanos?

Para Vaihinger (2011, p.123),

Atividade fictícia da alma é uma manifestação das principais forças psíquicas: as ficções são formações psíquicas. A própria psique tece esses meios auxiliares, pois a alma é criativa: empenhada em razão da necessidade, estimulada pelo mundo externo, ela descobre o tesouro de

³⁵ Freud (2011, p. 30), em *O Mal Estar da Civilização*, nos incita a pensar que “Nunca dominaremos completamente a natureza, e nosso organismo, ele mesmo parte dessa natureza, será sempre uma construção transitória, limitada em adequação e desempenho. Tal conhecimento não produz um efeito paralisante; pelo contrário, ele mostra à nossa atividade a direção que deve tomar.” Nesse sentido, estaria a sociedade, por meio de sua natureza transitória, apontando para uma nova forma de ser professor para a qual os mesmos não estariam suficientemente preparados a assumir? Estariam os professores “fugindo” das mudanças que a sociedade lhes vem impondo? Será que todos os professores são avessos as mudanças?

meios auxiliares que nela se encontra. O organismo se vê posto em um mundo repleto de sensações contraditórias e exposto aos ataques de um mundo externo que lhe é hostil; desse modo, ele está sendo obrigado, em virtude de sua própria preservação, a procurar todos os possíveis meios auxiliares, tanto externa quanto internamente. É pela necessidade e pela dor que se ascende na evolução do espírito, é pela contradição e pela oposição que a consciência desperta. O homem deve a formação do seu espírito antes a seus inimigos que aos amigos.

Os professores da escola Maria Tomázia Coelho talvez estivessem se sentindo, em relação às denúncias de Isadora Faber, como se estivessem vivendo em uma sociedade repleta de ideias contraditórias, expostos aos ataques de um mundo externo que lhes é hostil. Desse modo, eles estariam sendo obrigados, em virtude de sua própria preservação, a procurar todos os possíveis meios auxiliares, tanto externa, no corporativismo, quanto internamente, na ficção ou no autoengano, de que a sua função ainda estaria atendendo as expectativas da sociedade, para sobreviver a estes “ataques” perpetuados contra sua categoria profissional.

E quais seriam as atitudes dos professores perante essa mudança com relação às expectativas que a sociedade teria em relação as suas atribuições? De acordo com Esteve (1999, p. 109-110), “As atitudes dos professores perante a mudança dos sistemas de ensino não diferem muito das atitudes gerais do ser humano face à mudança social acelerada.” Ainda segundo o referido autor, os professores podem ser elencados em quatro grupos ou categorias de acordo com a forma como os mesmos lidam com as mudanças sociais e os sistemas de ensino:

1. O grupo de professores que aceita a ideia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável da mudança social. A sua atitude com relação à mudança é positiva, ainda que reconhecendo que irão transformar sua atitude na sala de aula, adaptando-se às novas exigências. Este grupo considera que as novas formas educativas podem responder a muitas das atuais deficiências do sistema de ensino e aceita a mudança como uma realidade objetiva, que se

integra num esforço para encontrar respostas adequadas à presente situação.

2. Um segundo grupo de professores, incapaz de fazer frente à ansiedade que lhes causa a mudança (“o desconhecido”), tem atitudes de inibição. Conscientes que não podem opor-se completamente a uma ampla corrente de mudança, estão decididos a suportar o temporal, com o propósito oculto de continuar a fazer na sala de aula o que sempre têm feito. Não estão dispostos a mudar e acalentam de chegar à reforma sem grandes sobressaltos. Muitos desses professores já acreditaram e já lutaram com entusiasmo por uma educação melhor. Mas estão fartos de promessas e sabem que, no fundo, tudo se decide no interior da sala de aula, num esforço individual que não é reconhecido. Como assinala Abraham, vão chegar à negação da realidade, devido à incapacidade de suportar a ansiedade, recorrendo a distintos mecanismos de evasão, entre os quais a inibição e a rotinização da prática docente, como meio de cortar a sua implicação pessoal com a docência.

3. Em terceiro lugar, há um grupo de professores que alimentam, face à mudança do sistema de ensino, sentimentos profundamente contraditórios: por um lado, dão-se conta que pode ser uma condição de progresso e uma exigência de mudança social; por outro, o seu desacordo ou cepticismo em relação à capacidade real de mudança fazem com que se mantenham reticentes. Em grupo, mantêm sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de atuação prática que resolvam o conflito entre os ideais e a realidade, adotando uma conduta flutuante sobre a valoração da mudança do sistema de ensino. Mas, na maior parte dos casos, mostram-se cépticos a respeito da possibilidade de melhorar substancialmente o que fazem nas aulas.

4. Um quarto grupo tem medo da mudança. São professores que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das

relações com os alunos. Olham o futuro com ansiedade e estão dispostos a empreender ações para deter a mudança, que consideram preocupante. Este grupo de professores vive o ensino com ansiedade, ao dar-se conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer. A comparação contínua entre a sua prática quotidiana e os ideais que desejariam alcançar levam-nos a esquemas de ansiedade; por vezes, os professores reagem de forma hiperativa, procurando compensar com o seu esforço individual os males endêmicos do ensino. As manifestações depressivas surgem quando o professor chega ao menosprezo de si próprio, culpabilizando-se pela incapacidade de levar à prática os seus ideais pedagógicos.

Poderíamos considerar que, talvez, os professores de Isadora estivessem apresentando algumas características do quarto grupo de professores exemplificado por Esteve (1999), as quais ficaram bem evidenciadas, num primeiro momento, pelo medo das reformas que poderiam acontecer deixando a descoberto suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os estudantes.

Os professores, com o advento do Diário de Classe, perspectivavam o futuro da sua profissão com certa ansiedade e estavam dispostos a empreender ações para deter a mudança que consideravam preocupante se o movimento que Isadora Faber estava tentando empreender na escola Maria Tomázia Coelho tivesse êxito.

No dia 29 de agosto de 2012, os funcionários da escola, juntamente com o Sindicato da categoria, publicaram a seguinte carta aberta à comunidade explicitando em alguns trechos os sentimentos e ressentimentos que os mesmos tinham com relação a tudo que estava acontecendo naquele ano e que nada mais seria do que um apelo ao reconhecimento da categoria pela sociedade como um todo. A carta está publicada no livro de Isadora (FABER, 2014, p. 95-96).

CARTA ABERTA À COMUNIDADE
EDUCATIVA FUNCIONÁRIOS DA E. B. M.
MARIA TOMÁZIA COELHO E SINTRASEM

Diante da repercussão em rede nacional envolvendo a nossa escola, viemos por meio desta esclarecer que:

A escola atende 632 alunos, sendo referência no ensino público de Florianópolis, alcançando o índice em 2011 de 6.1 do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) pelo MEC. É uma unidade com educação de qualidade, possui uma boa infra-estrutura, tem professores e funcionários dedicados. Há uma relação de amizade, respeito e confiança entre toda a comunidade escolar.

A equipe de profissionais conta com docentes com mais de 25 anos de trabalho nesta comunidade, além de professores altamente qualificados e comprometidos com a prática educativa. Não entendemos o porquê desta repercussão uma vez que as escolas públicas de um modo geral enfrentam os mesmos problemas e dificuldades, o que, no entanto, não nos impediu de realizar nosso trabalho cotidianamente enquanto aguardávamos a resolução dos mesmos. Além da atual falta de valorização e reconhecimento que os professores sofrem no Brasil, outro grande problema que o professor enfrenta atualmente é o distanciamento entre escola e família.

Estamos nos sentindo acuados, ameaçados, humilhados, entristecidos e questionados, sobre tudo o que fazemos, escrevemos e dizemos, sem que os espaços democráticos que a escola disponibiliza estejam sendo utilizados.

Estamos temendo por nossa integridade física e moral.

Precisamos do apoio da comunidade e mais segurança para conseguirmos continuar exercendo o trabalho que vem sendo realizado nesta comunidade.

Atenciosamente,
Equipe Maria Tomázia Coelho
SINTRASEM – Sindicato dos trabalhadores no
Serviço Público Municipal de Florianópolis/SC

A carta aberta e a repercussão dos fatos demonstram a tensão absorvida pelos professores e pelo Sindicato. Mas por que estariam os professores tão receosos em relação às mudanças que poderiam acontecer se as denúncias feitas por Isadora Faber, e veiculadas em uma rede social, se tornassem de conhecimento público? Seria, este, um medo generalizado em relação a qualquer mudança social que faria com que os professores tivessem que repensar todas as suas práticas e com isso serem obrigados a mudá-las? E quais seriam, especificamente, as mudanças sociais que estariam ocorrendo e que estariam pressionando os professores a ressignificar sua prática e mudar suas perspectivas em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem?

Segundo Esteve (1999 p.99), “é possível enumerar, pelo menos, doze indicadores básicos, que resumem as mudanças recentes na área da educação”.

Com o objetivo de buscar entender a real situação dos professores da E. B. M. Maria Tomázia Coelho, escola onde se desenrolou o caso Isadora Faber, pretendo me apropriar desses doze indicadores e tentar relacioná-los com as questões enfrentadas pelos professores no caso brasileiro, em específico os da escola referida. Situações descritas por Esteve (1999) me reportaram ao ambiente e às situações enfrentadas pelos docentes daquela escola, levando-me a compreender que os problemas dos professores de escolas públicas são, muitas vezes, na sua gênese, compartilhados pela categoria docente mundo afora.

De acordo com Esteve (1999, p. 100), o primeiro indicador a apontar mudanças recentes na educação é o aumento das exigências em relação ao professor:

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas *novas* tarefas, é

interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Os professores de ensino primário continuam a ser formados de acordo com os velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos, as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos anos. Os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores. Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia. Como resultado deste aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento de confusão respeitante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui (Goble e Porter, 1980). Nesta mesma linha, Merazzi (1983) defendeu a tese de que, nas circunstâncias atuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas.

Seguindo a linha de raciocínio do autor, o professor atualmente parece sofrer de uma crise de identidade. Não sendo formado para ensinar e muito menos para lidar com situações que envolvam conflitos pessoais, sofre no seu dia a dia com o aumento significativo de uma carga burocrática de afazeres que o impossibilitam sobremaneira de exercer aquela, que em teoria, seria sua função principal, ou seja: educar seres humanos.

No que se refere aos professores do ensino fundamental do município de Florianópolis, além dos planejamientos bimestrais (que devem ser entregues às supervisoras nas datas específicas, muitas vezes sem nenhuma avaliação e *realimentação* pelas mesmas após a entrega), os professores também tem que alimentar o sistema eletrônico de notas e frequências que a secretaria municipal implantou, preparar aulas extras

para estudantes que não alcançaram a média e ficaram em restrição, participar de conselhos de classe, reuniões pedagógicas e etc.

Para Esteve (1999, p. 100-101), o segundo fator a ser considerado como mudança recente diz respeito à inibição educativa de outros agentes de socialização:

Paralelamente a este processo de exigência de maiores responsabilidades educativas ao professor, registrou-se nos últimos vinte anos um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização. A família constitui o caso mais significativo, devido à incorporação da mulher no trabalho e a redução do número de seus membros e das horas de convívio. Neste sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.

Se antigamente a escola era o lugar da educação formal, hoje em dia não se pode dizer mais o mesmo, pois ao professor não cabe mais somente o fato de ensinar a sua disciplina ou matéria mas também lidar com os problemas afetivos e comportamentais dos estudantes. Cabe ainda ao professor o ensino de hábitos de higiene e regras de conduta que, há algum tempo, faziam parte das responsabilidades das famílias, as quais veem a escola contemporânea como o lugar que vai preparar os seus filhos para viver na sociedade como ela é, acreditando que os professores tem formação suficiente para fazer com que seu filhos se tornem cidadãos aptos para tal.

Estaria o professor preparado para isso? Estão as universidades preparando os professores para esse novo tipo de educação? Poderíamos chamar esse novo tipo de educação de uma educação total? Poderíamos considerar a escola contemporânea uma “instituição total”?

Mas o que é uma instituição total? Segundo Goffman (2010, p. 16),

Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de ‘fechamento’. Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais ‘fechadas’ do que outras. Seu fechamento ou

seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de *instituições totais* [...].

Os edifícios escolares, com suas instalações, atendem a definição de Goffman (2010) no que diz respeito às barreiras físicas interpostas entre a escola e a sociedade e que por isso mesmo já tratam de estabelecer uma indicação de diferenciação territorial entre as partes. Adiciona-se a isto o fato de que as formas de representação e atuação dos seus atores, estudantes e professores, via de regra, são exercidas utilizando uma forma estereotipada de comportamento, para atender as expectativas criadas e desenvolvidas tradicionalmente no seio da sociedade com relação às suas funções sociais. O professor agiria de forma autoritária e o aluno de forma subalterna porque a sociedade exigiria dos mesmos, por meio de expectativas desenvolvidas historicamente, este tipo de comportamento, este tipo de atuação.

Tendo isso em mente poderíamos conjecturar que haveria, além de uma barreira física, que dificultaria uma relação social mais íntima com o mundo exterior caracterizada pelas restrições impostas pelo esquema arquitetônico, traduzida pela estrutura material da escola, também uma barreira representacional, ou seja, uma crença por parte do indivíduo de que o papel que ele está representando, na maioria das vezes, é o papel que a sociedade quer que ele represente e que o impediria, inconscientemente, de assumir outro papel que não aquele previsto na crença que ele possui sobre as expectativas sociais das suas atividades.

Tal crença impediria que os atores que atuam na escola, professores e estudantes, possam exercer outro papel que não aquele que histórica e tradicionalmente vem sendo exigido dos mesmos por parte da sociedade e que talvez seja por esse motivo que faça com que os professores exerçam sua autoridade e ao mesmo tempo exijam dos estudantes que reconheçam e respeitem essa autoridade, por acreditarem que a sociedade espera esse tipo de comportamento de ambas as partes.

Talvez seja por esse motivo, por essa crença, que a maioria dos estudantes aja também de forma subalterna, submissa em relação ao professor, por acreditar que, agindo de outra forma, não seria

reconhecida pela sociedade, e que, em virtude disso, não atenderia às expectativas da mesma.

Talvez por isso o espanto e por que não dizer o terror, que os professores da escola Maria Tomázia Coelho sentiram quando se depararam com Isadora Faber assumindo de forma radical o papel de protagonista em relação a sua formação exigindo que os professores dessem aula, que a escola fosse reformada, que a diretora cumprisse com as suas obrigações e que a secretaria de educação interviesse na discussão acerca das denúncias relatadas por ela no Diário de Classe, tomando as providências cabíveis, alterando com isso a estrutura das relações institucionais totalizadoras que até então dirigiam a escola Maria Tomázia Coelho.

Continuando seu raciocínio acerca da instituição total, Goffman (2010 p.16-17) nos explica que:

As instituições totais de nossa sociedade podem ser, *grosso modo*, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça á comunidade, embora de maneira não-intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros. Esta classificação de

instituições totais não é clara ou exaustiva, nem tem uso analítico imediato, mas dá uma definição puramente denotativa da categoria como um ponto de partida concreto. Ao afirmar desse modo a definição inicial de instituições totais, espero conseguir discutir as características gerais do tipo, sem me tornar tautológico.

A partir da definição e da classificação do termo pelo referido autor, podemos inferir, talvez, que a escola atual possui algumas características que lhe colocam no quadro categórico de uma instituição total, pois a mesma é, na sua essência, uma instituição para cuidar de pessoas, que segundo se pensa são incapazes e inofensivas. São lugares estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar e de educar a si mesmas e que se tornariam, se não fosse a escola, uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional. A escola também protege a comunidade, que vive no seu entorno, contra perigos intencionais, pois enquanto mantém as crianças e adolescentes no seu interior, faz com que os mesmos não utilizem o seu tempo ocioso em atividades ilícitas tais como envolvimento com drogas, roubo e vadiagem. Finalmente, muitas vezes os estabelecimentos de ensino servem de refúgio do mundo externo, além de serem locais de instrução pois fornecem alimentação àqueles que muitas vezes não tem nada para comer, assim como é um local que oferece abrigo contra as violências que crianças e adolescentes sofrem, muitas vezes, no seu dia a dia nos bairros onde moram.

Prosseguindo com Esteve (1999), passamos ao terceiro dos seus doze indicadores das transformações do papel da educação: o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola:

O desenvolvimento de fontes alternativas de informação, basicamente dos meios de comunicação de massas, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos. Cada dia se torna mais necessário integrar na aula estes meios de comunicação, aproveitando a sua enorme força de penetração. O professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha. O professor deve reconverter a sua ação de modo a facilitar a aprendizagem e a orientação do trabalho do aluno. Tentar uma lição magistral sobre um tema que os

alunos já conheçam através da televisão pode tornar-se um terrível fracasso. O professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional (ESTEVE 1999, p. 101).

Especificamente relacionando o que o autor diz com o caso Isadora, podemos inferir que o uso das redes sociais por parte da aluna, com o objetivo de expor os problemas da sua escola, não foi visto de forma positiva por parte dos professores. Pelo contrário, o web-ativismo da aluna foi rechaçado e tratado como uma prática que não fazia parte dos rituais da escola. Rituais estes que se mostram muito resistentes às mudanças que a sociedade contemporânea vem atravessando como, por exemplo a mudança de atividades reais por virtuais, e que faz com que as mídias eletrônicas e por consequência as redes sociais com os seus mais variados usos sejam ignorados e até mesmo desconhecidos por alguns professores.

Ao que parece, as novas mídias sociais entraram na escola, mas a educação para o uso as mesmas ainda não, gerando um descompasso enorme entre tudo que é produzido por esse mercado e as formas éticas e morais do uso das mesmas. Seria também função da escola, e por consequência dos professores, a tarefa de educar as novas gerações a fazerem o uso correto dessas novas tecnologias? O que seria nesse caso um uso correto? Correto do ponto de vista de quem? Dos professores? Dos alunos? Da Sociedade? Do governo? De uma perspectiva unilateral ou de múltiplas perspectivas?

Talvez se os professores tivessem visto na atitude de Isadora uma oportunidade de explorar melhor metodológica e pedagogicamente o conteúdo de suas aulas por meio das mídias eletrônicas, estes poderiam se beneficiar com maior interesse e melhor participação por parte dos seus estudantes? Muito poucos professores conseguem fazer com que as suas aulas se adaptem aos meios eletrônicos com o objetivo de torná-las mais atrativas do ponto de vista dos estudantes. Estudantes estes que mostram, no seu dia a dia, uma intimidade muito grande com as mídias eletrônicas e não conseguem mais se reconhecer sem o uso das mesmas.

No mais das vezes, as ferramentas utilizadas pelos professores nas salas de aula ainda são o quadro, o giz e o bom e velho livro didático, auxiliados pela retórica do professor que se faz valer pela eloquência do seu discurso de verdade.

Esteve (1999) considera que o quarto indicador a apontar mudanças recentes na educação refere-se à ruptura do consenso social sobre a educação:

Nos últimos vinte anos, desfez-se o consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar. Embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação. Desta forma, a educação reproduzia núcleo de valores amplamente aceites tendentes a uma socialização convergente, isto é, à integração das crianças na cultura dominante. Trata-se do modelo educativo do “cadinho”, desenvolvido nos Estados Unidos por John Dewey, quando a este país chegaram centenas de imigrantes de outras culturas, que era preciso “fundir” na cultura da raiz anglo-saxônica, baseada na idéia de democracia (DEWEY, 1916). No momento atual, encontramos-nos perante uma autêntica socialização divergente: por um lado, vivemos numa sociedade pluralista, em que grupos sociais distintos, com potentes meios de comunicação ao seu serviço, defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes, e até contraditórios; por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngüe, obriga-nos a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino. O modelo do “cadinho” foi substituído pelo da “saladeira”, em que se misturam diversos ingredientes, com o objetivo de que cada um deles dê o seu toque original a um conjunto que se caracteriza pela diversidade das suas componentes (TOFFLER, 1990). [...] Alguns professores recordam os bons e felizes tempos em que só freqüentavam as aulas, sobretudo no ensino secundário, os filhos das classes média e alta. A expansão escolar tornou impossível a vantagem da uniformidade que pressupunha o acesso ao ensino de uma elite social, tanto mais restrita quanto mais avançada na hierarquia do sistema escolar. Hoje em dia, muitos professores são obrigados a repensar a sua atitude em relação a presença nas

aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes. Por outro lado, os professores têm de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação das funções docentes (ESTEVE, 1999, p. 101-102).

A presença de estudantes que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes assim como a assunção de tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social dos mesmos, é um dos grandes paradoxos que os professores enfrentam no seu dia a dia, se tornando uma grande fonte de tensão e estresse.

Se por um lado os professores se deparam com estudantes que necessitam aprender as mínimas noções de comportamento civilizado assim como as regras para o bom convívio social, higiene, alimentação, ou seja, educação informal que já deveria ter sido ensinada e exercitada em casa com e pelos pais, os professores também tem que saber lidar com estudantes como Isadora Faber que já possuía um capital cultural avançado, além de uma boa educação informal fornecida pelos seus pais que foram os grandes incentivadores do seu web-ativismo social.

Como conviver e lidar numa mesma sala de aula com alguns estudantes que ainda não aprenderam o mínimo, enquanto outros trazem um capital cultural elevado? Como ensinar, como explicar uma mesma matéria para estudantes advindos de condições tão díspares? Esse é um dos dilemas dos professores atualmente e que deve repercutir fortemente na mudança da sua formação acadêmica.

O quinto fator, apontado por Esteve (1999), que revela profundas transformações nos rumos da educação, diz respeito ao aumento das contradições no exercício da docência.

Nos últimos vinte anos, devido em grande parte à ruptura do consenso sobre a educação, aumentaram as contradições do professor no exercício da função docente, uma vez que não foi possível integrar nas escolas as numerosas exigências opostas derivadas de distintos modelos educativos. Deste modo, o professor estará sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, independente do modelo que escolher.

A situação é ainda mais grave quando o professor abdica de assumir uma opção clara e de definir os

seus valores educativos de referência. De fato, o professor que traçou uma linha de atuação tem pelo menos, a consciência de saber o que procura, elaborando no esforço de explicação do seu modelo educativo uma argumentação que lhe permite defender-se das críticas externas.

A educação sempre exigiu a procura de um equilíbrio difícil entre aspirações opostas. O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos. Assim, encontramos-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno. O desenvolvimento da autonomia de cada aluno pode ser incompatível com a exigência de integração social, quando esta implica o predomínio das regras do grupo, ou quando a instituição escolar funciona de acordo com certas lógicas sociais, políticas ou econômicas. Trata-se de velhas contradições inscritas na própria essência da tarefa docente, que adquirem atualmente novos contornos. Como assinala Faure (1973), pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe (ESTEVE, 1999, p. 103).

Por que, segundo Esteve (1999) o desenvolvimento da autonomia de cada aluno poderia ser incompatível com a exigência de integração social, quando esta implica o predomínio das regras do grupo? Qual o princípio que rege o conceito de autonomia?

Para Dubet (2014, p. 191-192):

O princípio da autonomia afirma a livre disposição de si, o direito de conduzir sua vida e de “ser o que se é”. Esta liberdade desencadeia uma crítica à igualdade, percebida como uma exigência comunitária, como um conformismo, como uma negociação de si numa sociedade definida como uma sociedade de massa. A obsessão pela igualdade engoliria o sujeito numa

sociedade obsessivamente uniforme, que manipula as necessidades e, finalmente, destrói a liberdade. Aqui as opiniões dos atores participam sem saber de uma longa tradição crítica, a começar por Tocqueville, que temia que a paixão pela igualdade destruísse a liberdade. Crítica de direita frequentemente, mas crítica também de esquerda, principalmente nos Estados Unidos, onde os liberais muitas vezes defendem menos a igualdade do que o direito dos indivíduos de controlar a própria vida, ao mesmo tempo contra os excessos do capitalismo e contra o nivelamento da cultura de massa.

Em face da cultura de massa, a cultura de “rebanho” nietzschiana, é muito, mais difícil tornar-se quem se é, parafraseando Nietzsche, já que a todo instante as instituições forçariam os indivíduos a se nivelarem de acordo com a massa, pelo grupo, pela maioria, de acordo com multidão. Isadora, ao que parece, quis fugir da opinião da maioria, tentou exercer sua autonomia por meio de um conceito constitucional que é a liberdade de expressão e opinião, algo que a escola em teoria incentivaria o aluno a exercer, mas que, na prática, parece não ser o que acontece.

Parafraseando Dubet (2014), a escola, por intermédio dos professores, seria a instituição máxima e necessária ao desenvolvimento e à manutenção de um sentimento de conformismo, como uma negociação de si numa sociedade definida como de massa.

Esteve (1999) aponta, na sequência, o sexto fator que vem discutindo, referindo-se às mudanças de expectativa em relação ao sistema educativo.

Nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção da competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Desta forma desceu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo. Enquanto que, há vinte anos, um grau acadêmico assegurava o “status” social e as compensações econômicas de acordo com o nível obtido, hoje em dia os

graus acadêmicos não asseguram nada, mantendo-se outros mecanismos seletivos, que dependem das empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extracurriculares que não fazem parte do sistema regular de ensino (idiomas, informática, etc.).

A evolução do contexto social fez mudar o significado das instituições escolares, com a consequente necessidade de adaptação à mudança, por parte de alunos, professores e pais, que devem mudar as suas expectativas em relação ao sistema de ensino. É absurdo manter num ensino massificado os objetivos traçados para um ensino de elite, o que conduziu os sistemas de ensino a uma maior diversificação e flexibilidade; em termos de rentabilidade social não podemos esperar resultados idênticos aos que eram obtidos pelos antigos sistemas, que serviram uma elite tanto mais restrita quanto mais se avançava nos diversos escalões da hierarquia escolar (ESTEVE, 1999, p. 103-104).

Essa mudança de expectativa em relação ao sistema de ensino modificou a relação que os professores e estudantes tem com a escola levando a uma crença por parte dos primeiros e uma naturalização por parte dos segundos no que diz respeito à baixa qualidade da educação oferecida nas escolas públicas hoje em dia e que, em tese, impediria as mesmas de conseguirem oferecer aos estudantes as ferramentas necessárias para que eles tenham as condições mínimas para uma maior mobilidade social por meio dos graus ou títulos obtidos com seus estudos.

O que o autor parece nos mostrar seria muito parecido ao paradoxo teórico de Thomas Malthus³⁶ pois enquanto a quantidade de pessoas que ingressam na escola aumenta em progressão geométrica a qualidade do ensino parece que cresce em progressão aritmética, havendo sempre um descompasso entre a demanda de um ensino de massas e a oferta de um ensino de qualidade para atender essa demanda.

³⁶ O economista e demógrafo britânico Thomas Malthus ficou conhecido sobretudo pela teoria segundo a qual o crescimento da população tende sempre a superar a produção de alimentos, o que torna necessário o controle da natalidade.

Para Esteve (1999), o sétimo ponto que parece refletir as mudanças contemporâneas na educação é a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo:

Em boa parte devido a situação descrita no ponto anterior, modificou-se o apoio do contexto social ao ensino: por um lado os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos, como há vinte anos se esperava.

O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor. Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram a conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem.

Como assinalou Patrice Ranjard (1984), em França, e Martin Cole (1985, 1989), em Inglaterra, a valoração negativa do professor como bode expiatório e responsável de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo. Enquanto, há vinte anos, os pais estavam dispostos a apoiar o sistema de ensino e os professores, perante as dificuldades do processo de aprendizagem e de educação dos filhos, no momento atual encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor. A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente.

Ranjard (1984) resume o conteúdo do seu interessante ensaio, “Os professores perseguidos”, afirmando que os docentes, quando se fala do seu trabalho, se sentem agredidos e vivem, coletivamente, sob o império de um autêntico sentimento de perseguição. Este sentimento, segundo Ranjard, não necessita de fundamentos objetivos, uma vez que “os professores são perseguidos pela evolução de uma sociedade que

impõe modificações profundas na sua profissão”. Martin Cole (1985) fala-nos de uma tomada de posição pública contra os professores num trabalho que tem o título significativo de “Uma crise de identidade: os professores numa época de mudanças políticas e econômicas”.

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas.

De fato, o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que figuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontrolláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais (ESTEVE, 1999, p. 104-105).

Especificamente falando sobre o caso Isadora Faber, ao falar sobre os problemas da sua escola, pontualmente sobre a qualidade de ensino oferecida, a estudante relaciona a baixa qualidade de ensino à incompetência e ao desânimo de alguns professores no exercício da sua função. Nas palavras da aluna:

Alguns professores falam que é a pior profissão do mundo, mas se eles ficarem parados, dá no mesmo, porque estão recebendo de qualquer jeito. Por favor se não gosta da profissão, muda. Mas agora ficar parado, encostado na porta, só faz com que a nossa vida piore e atrase. Isso sim é ruim, ver o tempo passar e saber que não vou aprender e vou passar de ano. Pra alguns é muito bom, mas

comigo não é por aí não, ensina ou muda de profissão. Eu acho isso (FABER, 2014, p. 53).

De modo geral, muitos professores reclamam da sua profissão, isso é um fato inquestionável, mas talvez essa reclamação não advenha pura e simplesmente da função professoral e sim das péssimas condições de trabalho e da completa falta de reconhecimento que a profissão vem sofrendo atualmente. Adicione-se a isso a inversão de valores pelos quais passa a sociedade e que se refletem na relação entre estudantes e professores onde esses últimos não usufruem mais da consideração e do respeito que usufruíam antigamente, o que deprecia sobremaneira o *status* da categoria.

Eu mesmo, como professor de Educação Física, percebo que a conjuntura da escola muitas vezes fomenta o desânimo e a falta de vontade dos professores em melhorarem as suas aulas e com isso proporcionarem um serviço de melhor qualidade para os estudantes.

Ainda lembro que quando assumi como professor efetivo na RME tinha convicção, e ainda tenho, de que faria tudo o que fosse possível para ministrar as melhores aulas possíveis dentro das minhas possibilidades, mas as situações encontradas por mim na prática do dia a dia me mostraram, e ainda mostram, o quão difícil é para um professor exercer aquela que, em teoria, seria a sua função principal, ou seja ensinar, lecionar, educar.

A carga de atribuições burocráticas que os professores tem que lidar é tão grande que ensinar se apresenta como atividade complementar em detrimento das principais que seriam: as avaliações descritivas, os planejamentos bimestrais, as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, as reuniões de pais, os eventos festivos, as aulas extras para estudantes que ficaram restritos em outras disciplinas mas não na sua, a violência entre os estudantes e etc. Ou seja, ao fim e ao cabo, na minha perspectiva, parece que o professor é tolhido pelos sistemas de ensino de exercer de forma satisfatória o seu *metier*, restringindo a sua atuação a uma burocracia administrativa que só se preocupa com números, metas e resultados sem se importar de fato com que números, com que metas e com que resultados para fazer com que efetivamente se melhore a qualidade da educação desse aluno.

A partir da modificação do apoio ao sistema educativo, Esteve (1999) aponta como oitavo fator a menor valorização social do professor:

Modificou-se, também, a consideração social pelo professor. O professor do ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária gozavam, ainda a poucos anos, de elevado “status” social e cultural. O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados. Mas, nos tempos atuais, o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro. Nesta perspectiva, o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, nos países europeus, os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus acadêmicos.

Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Há vinte anos, o professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em qualquer dos casos, eram unanimemente respeitados e socialmente considerados. Mas no momento atual, poucas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber, à abnegação no trabalho com crianças e ao culto silencioso das ciências. De acordo com a máxima contemporânea “busca o poder e enriquecerás”, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. A interiorização desta mentalidade levou muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em atividades exteriores à sala de aula. Assim, alguns que foram incapazes de enfrentar dia a dia os problemas da sala de aula passam a ser os que dirigem, julgam e criticam os que lá continuam o seu trabalho. Não é de estranhar que reine a desmoralização e que nos

países mais desenvolvidos, como a França e a Inglaterra, onde há alternativas laborais, comece a escassear o professorado e se torne difícil o recrutamento de jovens, em certas especialidades. Se não se promovem em termos de salários, os professores que se encontram efetivamente no ensino e se não se melhorar a sua imagem social, a batalha das reformas dos sistemas de ensino ocidentais será perdida por um exército desmoralizado. É indiscutível a primazia da motivação pessoal sobre a abundância dos meios materiais (ESTEVE, 1999, p. 105).

A figura do professor se desgastou muito ao longo dos anos, pois de ator principal na área do conhecimento no âmbito escolar, ele se tornou um mero ator coadjuvante, com uma figuração mais performática do que didática, o que talvez venha a confirmar muitas vezes o dizer do senso comum: “O professor finge que ensina enquanto os estudantes fingem que aprendem”.

Com a perda da relevância social do seu papel de detentor do conhecimento nas mais diversas áreas, e sendo isso fruto de uma mudança de perspectiva da sociedade contemporânea, que valoriza o ter em detrimento do ser, a possibilidade de Ser professor já não mais enche os olhos de muitos jovens que almejam frequentar um curso universitário.

Para Esteve (1999), o nono fator que mostra as profundas transformações na educação formal revela-se a partir das mudanças dos conteúdos curriculares:

O extraordinário avanço das ciências e a transformação das exigências sociais requerem uma mudança profunda dos conteúdos curriculares. Não se trata apenas, como sempre se disse, de o professor estar em dia nas matérias que leciona, para não transmitir conhecimentos desatualizados; mas, muito para além disso, no momento atual, o domínio de qualquer matéria torna-se muitíssimo difícil, ao ponto de afetar a confiança do professor. Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos

alunos que estamos a tentar preparar para uma sociedade que ainda não existe? O desejo de incluir novos conteúdos, que se apresentam como imprescindíveis para a sociedade do futuro, tem como limite a necessidade de selecionar e de abandonar alguns dos conteúdos tradicionalmente transmitidos pelas instituições escolares.

Não é estranho que os professores manifestem receios, insegurança e desconfiança perante as mudanças dos conteúdos curriculares. Alguns opõem-se à mudança por preguiça, numa atitude imobilista, pois não estão dispostos a abandonar matérias que sempre ensinaram. Outros encaram com receio as mudanças curriculares, temendo que se acabe por descurar o estudo das humanidades, convertendo o sistema de ensino num servidor submisso das exigências económicas e profissionais do sistema de produção. O bom funcionamento do sistema de formação permanente dos professores deve garantir uma compreensão adequada dos objetivos e das reformas curriculares, evitando, com um número suficiente de cursos de reciclagem, a desinformação e a insegurança dos professores perante as mudanças que se projetam (ESTEVE, 1999, p. 106).

Esse medo da mudança, esse receio de sair da sua zona de conforto talvez faça com que alguns professores, muitas vezes, não diversifiquem suas aulas de forma que os conteúdos apresentados possam fazer sentido para a formação dos estudantes. Muitas vezes ouço estudantes reclamando que os mesmos não estão aprendendo nada durante as aulas pois aqueles conteúdos ministrados pelos professores não demonstram nenhuma relação com a realidade em que eles vivem e que em virtude disso as aulas são muito desinteressantes e repetitivas.

Talvez seja pelo fato de as aulas serem tão maçantes e sem significado para os estudantes que o comportamento dos mesmos seja tão arredo e muitas vezes tão violento, o que gera uma bagunça generalizada durante as aulas fazendo com que o professor não consiga exercer a sua função, promovendo um círculo vicioso difícil de ser extinto.

O décimo ponto levantado por Esteve (1999), acerca das transformações no campo educacional, diz respeito à escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho:

A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas.

A falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos fatores que fomentam o mal-estar docente. De fato, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho vêm-se, frequentemente, limitados pela falta de material didático necessário e de recursos para adquiri-lo. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem. Em médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor.

Daqui resultam algumas atitudes cépticas dos professores perante as novas reformas. Muitos estão acostumados a não ter mais do que giz à sua disposição e utilizar o tempo livre para desempenhar diversas atividades suplementares. Estão conscientes dos novos esforços que lhes vão exigir as reformas projetadas e perguntam-se se conseguirão as verbas necessárias para melhorar a qualidade do ensino. Muitos professores duvidam da capacidade dos Ministérios da Educação para garantir as verbas necessárias à melhoria da qualidade, dos recursos e das condições de trabalho no ensino.[...]

As condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às praticas inovadoras. A ação cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas

internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc. (ESTEVE, 1999 p. 106-107).

Muitos professores, talvez, não tenham esperança de que a situação em que a educação pública se encontra irá melhorar em nosso país haja vista as péssimas condições de trabalho e falta de estrutura das escolas. A função do professorado encontra-se cada vez mais burocratizada, ao mesmo tempo em que lhes faltam as condições materiais e de formação para o exercício da sua função.

Governos vangloriam-se de comandar um país que prioriza a educação. Todavia não oferece um salário digno ao professor, mudam de ministros da educação como num jogo de xadrez, diminuem as verbas destinadas à pasta da educação e ainda por cima fecham escolas para “enxugar” a máquina pública. Não parecem saber muito bem o que dizem e nem o que fazem, demonstrando com isso uma enorme falta de coerência. O resultado disso tudo é um aumento do descrédito por parte de muitos professores que não acreditam mais nas promessas eleitoreiras que sempre sinalizam priorizar a educação acima de qualquer coisa mas que, na prática, acabam existindo só no papel e nos discursos dos políticos.

Para Esteve (1999), o penúltimo fator a demonstrar transformações na educação diz respeito às mudanças na relação professor-estudante:

As relações entre os professores e alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participativos, de convivência e de disciplina.

O aumento da violência nas instituições escolares tem os seus dados mais precisos em estatísticas elaboradas nos Estados Unidos da América:

durante o ano letivo de 1979/80 registraram-se 113 mil agressões a professores, cerca de 5% do total de professores do ensino. Para além destes casos de agressões físicas consumadas, cerca de 25% dos professores declararam ter sentido medo de ser agredidos por um aluno (NEA, 1980). Um relatório da OIT (1981) refere-se, igualmente, a outros estudos em que se constata o aumento da violência nas escolas em Israel, Reino Unido, França e Suécia.

Na verdade o problema da violência nas escolas é minoritário, constituindo um simples reflexo do ambiente social dos bairros degradados ou das grandes cidades. Mas, do ponto de vista psicológico, o problema assume grandes proporções, provocando um sentimento de insegurança e mal-estar entre os professores.

Segundo um relatório da OIT (1981), as agressões a professores verificam-se com maior frequência no ensino secundário do que no ensino primário, são majoritariamente dirigidas a professores do sexo masculino e têm maior incidência nas escolas dos grandes aglomerados urbanos. Por outro lado, o caráter impessoal das relações humanas nas escolas de grandes dimensões parece favorecer este fenómeno.

Kallen e Colton (1980) relacionam o aumento da conflitualidade com a expansão da escolaridade obrigatória; segundo estes autores, a violência institucional que se exerce sobre os alunos, obrigando-os a frequentar uma escola até aos 16 ou 18 anos, provoca reações de agressividade que se canalizam contra os professores, enquanto representantes mais próximos da instituição escolar.

De acordo com esta perspectiva, importa considerar que um aumento na escolaridade obrigatória, prevista na maior parte das reformas dos países europeus, implica um novo esforço por parte dos professores, fundamentalmente nas zonas mais desfavorecidas e com maiores taxas de insucesso escolar. É necessário diversificar as opções oferecidas aos alunos, com mais pessoal e melhores meios, traçando um mapa realista de zonas de educação compensatória, para evitar que

o aumento da escolaridade obrigatória suponha na prática, para muitas crianças, mais dois anos de presença gratuita no sistema escolar, convertendo os professores em vigilantes da sua permanência formal nas aulas (ESTEVE, 1999 p. 107-108).

Segundo um trecho da carta aberta à comunidade que os professores da escola Maria Tomázia Coelho publicaram durante a vigência do caso do Diário de Classe, a afirmação de ESTEVE (1999) se concretiza no cotidiano dos professores por meio do seu ressentimento em relação a falta de consideração e reconhecimento por parte dos estudantes e de suas famílias pelo trabalho prestados pelos professores na referida escola:

Além da atual falta de valorização e reconhecimento que os professores sofrem no Brasil, outro grande problema que o professor enfrenta atualmente é o distanciamento entre escola e família.

Estamos nos sentindo acuados, ameaçados, humilhados, entristecidos e questionados, sobre tudo o que fazemos, escrevemos e dizemos, sem que os espaços democráticos que a escola disponibiliza estejam sendo utilizados.

Estamos temendo por nossa integridade física e moral.

Precisamos do apoio da comunidade e mais segurança para conseguirmos continuar exercendo o trabalho que vem sendo realizado nesta comunidade (FABER, 2014, p. 95-96).

Concluindo o pensamento de Esteve (1999), pode-se considerar como demonstrativo das mudanças em curso na educação a fragmentação do trabalho do professor:

Registre-se, por último, que, nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os

pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

Vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se tem acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento. Klugman (1979) soube expressar concisamente o problema, no seu trabalho intitulado “Demasiadas tarefas: um estudo da fragmentação do professor na escola de ensino básico”.

A idéia que se repete em todos estes autores é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis. A fragmentação do trabalho do professor é um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização (ESTEVE, 1999, p. 108).

Parece que o que menos se faz hoje nas escolas enquanto professor é exercer o seu *métier*, ou seja, exercer a sua função, ensinar a sua matéria, a sua disciplina, pois como já havia me referido anteriormente e baseado na minha própria experiência, o professor se encontra sobrecarregado com tantos afazeres burocráticos que muitas vezes não consegue nem avaliar ou reavaliar as suas aulas para poder com isso aprimorá-las de modo a fazer com que os estudantes se interessem mais pelas mesmas fazendo com que o ensino seja mais eficaz e motivador tanto para o professor quanto para o aluno.

Haja vista a quantidade de reuniões de pais, paradas pedagógicas, conselhos de classe, entregas de boletins, comemorações festivas, greves, preparação e entrega de planejamentos para orientação escolar, correção de provas e trabalhos, participação obrigatória em cursos de reciclagem, aulas extras para estudantes em restrição e etc. O professor já não seria mais um educador mais sim um cumpridor de tarefas burocráticas que no fundo deslegitimam cada vez mais a sua função, pois quem passa os seus dias só cumprindo obrigações não se diferencia

muito daquele que passa os seus dias apertando parafusos numa linha de montagem.

Não estariam os professores tão familiarizados com as suas tarefas burocráticas e com a rotina escolar, que qualquer incidente, ou seja, qualquer fato novo que ocorresse dentro da escola lhes causaria uma certa inquietação? O que causou essa inquietação aos professores da minha escola e de outras da rede municipal de Florianópolis, talvez possa ser a mesma inquietação provocada em nós seres humanos, do ponto de vista psicológico, quando nos deparamos com algo que não conseguimos explicar. Freud (2010) pode nos dar algumas pistas desse mal estar que nos acomete e que parece estar relacionado com algumas características particulares que provocam o sentimento de inquietação/estranhamento quando nos deparamos com alguns seres ou situações, as quais, supostamente, não nos são familiares.

Segundo Freud (2010, p. 331) o inquietante/estranho, que em alemão se traduz *unheimlich*, “é evidentemente o oposto de *heimlich*, *heimisch*, *vertraut* [doméstico, autóctone, familiar], sendo natural concluir que algo é assustador justamente por não ser conhecido e familiar”. Seguindo essa lógica, podemos imaginar que Isadora era familiar no contexto escolar, por ser uma estudante, mas que, no entanto, demonstrou com as suas atitudes, um comportamento diferente do esperado para uma aluna. A atuação intempestiva de Isadora provocou uma descontinuidade no ritmo do cotidiano da escola. Sua atitude fora do lugar provocou, segundo nossa interpretação, o aparecimento de um outro lugar – o lugar da estranheza/inquietação.

Para Jentsch (apud FREUD, 2010, p. 332),

(...) condição essencial para que surja o sentimento do inquietante é a incerteza intelectual. O inquietante seria sempre algo em que nos achamos desarvorados, por assim dizer. Quanto melhor a pessoa se orientar em seu ambiente, mais dificilmente terá a impressão de algo inquietante nas coisas e eventos dele.

A atitude de Isadora pode ter surtido um efeito desorientador nas relações entre estudantes e professores no que diz respeito às relações de poder (FOUCAULT, 1979).

Se imaginarmos que, historicamente, a relação entre professores e estudantes se deu de forma autoritária e hierárquica por parte dos primeiros e submissa e subordinada por parte dos últimos, poderíamos

formular a hipótese que a atitude da referida aluna fez por abalar as relações de poder, gerando uma situação de estranhamento/inquietude no espaço da escola?

Para Schelling (apud FREUD 2010, p. 338), “*Unheimlich* seria tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu.” Ora, se nos apropriarmos desta tradução do termo, poderíamos também inferir que Isadora, com sua atitude inovadora, ao revelar na sua página no *facebook*, *Diário de Classe: a verdade*, as precárias condições de sua escola, tanto do ponto de vista estrutural quanto de ensino e aprendizagem, colocou em evidência assuntos que deveriam permanecer ocultos, secretos e invisíveis, mas que vieram à tona por meio das suas postagens na sua página do Facebook.

Ainda analisando o caso pelo viés psicológico, Freud (2010, p. 362), sinaliza: “também dizemos que uma pessoa viva é inquietante, e o fazemos quando lhe atribuímos más intenções. Não basta isso, porém; é preciso igualmente que essas intenções de nos prejudicar se realizem com a ajuda de forças especiais.” Freud (2010, p. 363) ainda complementa que “é o pressentimento de tais poderes ocultos que faz Mefistófeles tão inquietante para a impiedosa Gretchen: ela sente que sou um gênio, sem dúvida. E talvez até mesmo o Diabo”.

A repercussão negativa que a atitude de Isadora Faber provocou no imaginário dos professores da sua escola teria sido fruto, segundo a perspectiva deles, da má intenção da aluna em divulgar os problemas de sua escola objetivando diminuir ainda mais o reconhecimento da categoria perante a sociedade?

Qual seria a concepção de reconhecimento que os professores da escola Maria Tomázia Coelho teriam deles mesmos, a qual gostariam que fosse apreciada pela sociedade e que por si só faria justiça ao seu *métier*? O que é realmente o reconhecimento?

De acordo com Dubet (2014, p. 164-165):

É importante dizer o que se entende por “reconhecimento” na medida em que essa palavra repercutiu tanto que todos os atores a utilizam para designar um conjunto de fenômenos muito diferentes. Assim, eles falam de falta de reconhecimento a propósito dos salários muito baixos: não se é reconhecido porque não se ganha bem. Não se é reconhecido quando a profissão não está suficientemente institucionalizada, ou ainda quando se tem pouco peso nos jogos do poder. Não se é reconhecido quando não se tem

muito prestígio. Assim o reconhecimento se tornou uma espécie de “explica tudo” no qual vem se acomodar a maioria dos sentimentos de injustiça.

Essa falta de reconhecimento fica evidente quando ouvimos alguns professores, os quais neste momento, neste estudo, se fazem presentes pela entrevista feita por Dubet (2014) a professores franceses:

“É claro que não se tem reconhecimento por parte dos pais, alguns não reconhecem o trabalho que se pode ter, a gente é catalogada como se não fizesse grande coisa.” Esta falta de reconhecimento é ainda mais injusta, acrescenta Suzanne, quando os pais são “renegados”, incapazes de criar corretamente os filhos, cedem a todos os seus caprichos e não apoiam os esforços dos mestres, considerando que a escola é um local para guardar os filhos. Além da crítica dos pais, a escola e a educação é que seriam desvalorizadas por uma sociedade que gosta apenas de dinheiro e lazer, que viraria as costas ao esforço e à cultura. Se os professores não são reconhecidos é porque a escola perdeu seu lugar de instituição capaz de encarnar os valores centrais da nação, da cultura e da República. Daí para serem considerados como “novos párias” só falta um passo (DUBET, 2014, p. 168).

Tal falta de reconhecimento se transformou em uma “luta por reconhecimento” por parte de alguns professores em relação à estudante Isadora Faber, externalizada pela reprovação que os primeiros tiveram do exercício do senso crítico por parte da última em relatar, de forma minuciosa, todos os acontecimentos do seu dia a dia na escola, em uma rede social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou o discurso de Isadora Faber, largamente difundido na mídia em 2012 e, também ou principalmente, por seu perfil da rede social Facebook, “Diário de Classe: a verdade”. Considero que Isadora, com sua atitude, quebrou um contrato social implícito que existe na relação entre aluno e professor, o qual comanda as relações interpessoais no âmbito escolar. Esse contrato assegura que as ações dos estudantes não ultrapassem determinados níveis de esclarecimento que comprometeriam a autoridade e o *status quo* dos professores, ou seja, os atores envolvidos nessas relações têm papéis predeterminados que limitam suas ações no que diz respeito aos assuntos referentes à docência escolar. O contrato, assim posto, tanto reverbera quanto denuncia uma questão de moralidade.

Trata-se de uma perspectiva de verdade que, no horizonte da filosofia, foi tematizada enquanto problema de pesquisa. Investiguei, especificamente, por que alguns profissionais que trabalham nas escolas veem, com certo estranhamento, atitudes como a de Isadora que revela, por meio do seu dizer franco, o seu descontentamento com as condições precárias de ensino-aprendizagem e infraestrutura oferecidas pela sua escola?

Analisei por meio de um olhar mais apurado e distanciado, a interpretação que os professores, e em menor escala os estudantes, tiveram frente ao advento do caso do Diário de Classe de Isadora Faber e que como resultado fez incidir uma interpretação crítica das ações e das relações que existiam naquela escola e que até então não eram evidentes.

As reflexões foram orientadas pelo referencial teórico entre os quais o que nos oferece Nietzsche, Freud, Heidegger, Foucault, entre outros autores por meio dos seus conceitos de verdade, *parresia* e cuidado de si.

Tendo em vista que o termo “verdade” aparece tanto na rede social como no título do livro, nesta pesquisa foi tomado como conceito filosófico fundante. Ampliando este horizonte, cotejei a ideia de verdade apresentada por esta base empírica com elementos concorrentes na fabricação de sentido, tais como o dizer dos professores, da diretora, as reportagens que saíram nas mídias eletrônicas e impressas.

Procurei demonstrar nesta pesquisa que não existem verdades absolutas e nem eternas. O que existe são verdades perspectivadas de

acordo com o entendimento que cada ator envolvido, em uma determinada situação, tem e que lhe permite enxergar algo de acordo com os recursos interpretativos que ele/ela possui naquele determinado momento. Graças a Nietzsche e sua filosofia, consegui compreender que na vida nada é, mas que tudo está, pois as palavras, assim como a verdade, são condições e não determinações. Quando a verdade é entendida como determinação, os atores que estão envolvidos em alguma situação específica se apegam às suas verdades e desconsideram, negam, outras que de certa forma poderiam completar e proporcionar um entendimento mais apropriado de uma situação vista e considerada válida por somente uma das partes.

O caso Isadora se mostrou, para mim, como o exemplo marcante da desconsideração das perspectivas de verdade dos professores em relação aos alunos e dos alunos em relação aos professores, pois nenhuma das partes se mostrou apta, em momento algum, a reconhecer a validade das denúncias feitas pela outra parte envolvida.

Enquanto Isadora, por meio da parressia, exercitava aquilo que para Foucault é um dos pilares da democracia, os professores exerciam também, por meio do corporativismo, característico da sua categoria, à sua maneira, a parressia, exigindo o respeito à sua autoridade e o reconhecimento dos seus direitos enquanto profissionais.

Ao longo de toda essa pesquisa alguma coisa me dizia que existia algo nas relações entre seus atores que ia muito além da aparência de um jogo de interesses e que se transformava em conflitos que aparentemente se manifestava por meio de uma “luta de todos contra todos”, ou melhor, de uma “luta de todos contra um” e “um contra todos” sendo esse um a adolescente Isadora Faber.

Havia alguma coisa na autoestima dos atores envolvidos que me fazia crer que algo muito maior do que interesses pessoais e profissionais norteava aquela contenda entre uma estudante do ensino fundamental e os professores, e outros profissionais, da EEB Maria Tomázia que por meio dos conflitos revelados nas relações dos mesmos fazia com que ambas as partes sofressem com as consequências ou inconseqüências de seus atos.

Quais seriam, a princípio, os fatores que faziam com que esses atores se sentissem tão incomodados e ao mesmo tempo tão indignados com as denúncias, feitas por ambas as partes umas contra as outras. O que percebi nesta pesquisa é que havia, e ainda há, um ressentimento por parte desses atores que se faz externar nas suas relações por meio de “lutas” que tem como objetivo principal o de chamar atenção para a sua situação que muitas vezes se encontra precária por uma falta de

reconhecimento, conceito que, para Honneth (2003), entre outras questões, passa pelo reconhecimento jurídico dos direitos e deveres das partes, alcançando assim o autorrespeito.

No caso Isadora observei que tanto os professores quanto a aluna, no fundo, estavam “lutando”, a seu modo, pelo reconhecimento jurídico dos seus direitos com o objetivo de cultivar e preservar as suas autoestimas. Os professores, por seu turno, queriam ser reconhecidos pelo seu mérito, idealismo e resiliência em continuar labutando na vida docente mesmo enfrentando várias adversidades.

A estudante, por sua vez, “lutava” para ver reconhecido o seu direito a um ensino de qualidade, a uma postura mais profissional por parte dos professores, a uma escola com infraestrutura mínima para atender as necessidades básicas de todos os alunos e com isso ser reconhecida como a figura que representava, naquele momento, todos os anseios da comunidade discente.

Seria isso, nada mais do que uma busca? Busca pelo reconhecimento do seu valor no mundo, e do valor das coisas que se faz no mundo? Tanto no plano pessoal como no profissional, “lutamos” o tempo todo, na maioria das vezes sem perceber, pelo reconhecimento dos outros com o objetivo de nos sentirmos bem com nós mesmos e com aqueles com quem convivemos.

Muitas vezes buscamos o nosso reconhecimento de forma equivocada por meio de atitudes que provocam nos interlocutores, certa atenção e, por consequência, certo reconhecimento, que não necessariamente seriam os mais adequados para o desenvolvimento do nosso autorrespeito e da nossa autoestima.

Isadora talvez não tenha utilizado as formas mais convenientes de se fazer reconhecida pela sua escola, mas foi a forma que ela encontrou, sozinha, para fazer valer os seus direitos de estudante. Os professores, por sua vez, com suas atitudes corporativistas, às vezes inconvenientes, também não foram felizes nas suas reivindicações categoriais na sua “luta” por mais reconhecimento, mas foi a forma que os mesmos encontraram para lidar com aquela situação.

Haja vista que todo ser humano, que vive em sociedade, busca chamar a atenção do mundo para si desde o momento que nasce, podemos supor que a busca, e por consequência, a luta por reconhecimento é um mecanismo inescapável da natureza humana, e que só nos cabe controlá-la e direcioná-la para os nossos objetivos, pois como bem nos ensina HONNETH (2003 p. 266), “só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-estima, como garante a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de

se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com os seus objetivos e seus desejos.”

Para concluir, podemos conjecturar que se os atores envolvidos nesse caso tivessem outras ferramentas para lidar com as situações que foram aparecendo com o desenrolar do mesmo, talvez houvesse outro desfecho, alcançando o tão esperado reconhecimento que todos os envolvidos esperavam.

Seria possível imaginar uma práxis intersubjetiva que possibilitasse a seus atores aprenderem a obter o reconhecimento mútuo por meio de um relacionamento mais harmônico entre seus participantes? Como teriam agido os professores e a estudante Isadora Faber se os mesmos tivessem aprendido, por meio de suas vivências, formas mais satisfatórias de se obter reconhecimento? Perguntas interessantes! Mas isso é outra pesquisa!

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernando de Moraes. Introdução. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. Organização e tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Código Civil - Lei 10406/02 | Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em:
<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91577/codigo-civil-lei-10406-02#art-20>

DELLINGER, Jakob. Relendo a perspectividade. Algumas notas sobre “o perspectivismo de Nietzsche”. **Cadernos Nietzsche**, nº 31, 2012. Disponível em:
<http://www.cadernosnietzsche.unifesp.br/pt/component/k2/itemlist/category/39-n31-2012>. Acesso em: 02/09/2015.

ESTEVE, José M. Capítulo IV Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: 1999.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1991.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

FABER, Isadora. **Diário de classe**: a verdade. A história da menina que está ajudando a mudar a educação do Brasil. Belo Horizonte: Gutenberg, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

- _____. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.
- _____. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.
- _____. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.
- _____. **The politics of truth.** 1987, Published by Semitext(e) 2007. Disponível em: <http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Foucault-Critique.pdf>. Acesso em: 10/07/2015.
- _____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- _____. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. **Microfísica do Poder.** 22^a ed. Rio de Janeiro: Graal. 1979.
- FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** (1920-1923). Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **O mal estar na civilização** (1856-1939). Trad. de Paulo Cesar de Souza. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **História de uma neurose infantil:** (“O homem dos lobos”) - além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Trad. de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIANNETTI, Eduardo. **Auto-engano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GIRARD, René. **Coisas ocultas desde a fundação do mundo:** a revelação destruidora do mecanismo vitimário. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto, a filosofia?:** identidade e diferença. Tradução Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2006.

_____. **Ser e tempo** (I). Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IANNINI, Gilson. **Estilo e verdade em Jacques Lacan.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

LE BON, Gustave. **Psicologia das multidões.** Trad. de Mariana Sérvulo. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2008.

_____. **As opiniões e as crenças.** Trad. de Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Ícone, 2002.

LOURAU, René. **A análise institucional.** Trad. de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. **Nietzsche e verdade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MOURA, Rosana. **Filosofia da educação:** mediações possíveis entre tempo e reconhecimento social. São Paulo: ANNABLUME, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira.** Organização e tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2012.

_____. **Escritos sobre educação/Friedrich Nietzsche.** Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

_____. **Além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. **Schopenhauer educador.** Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, nº 90. São Paulo: Escala, 2008.

_____. **Aurora:** reflexões sobre os preconceitos morais. Trad. de Mário D. Ferreira Santos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Textos Filosóficos).

_____. **Ecce Homo.** São Paulo: Ediouro, 1998.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SIMMEL, George. **George Simmel: Sociologia**. Org.: [da coletânea] Evaristo Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. Apresentação: a pedagogia de Nietzsche. In: **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

STEIN, Ernildo. **Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana**. Ijuí: Unijuí, 2001.

VAHINGER, Hans. **A filosofia do como se: sistema das ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista**. Chapecó: Argos, 2011.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Vozes, 2009.