



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

CRISTIANE MARIA OLIVEIRA MENDONÇA

**A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM PROFESSOR GESTOR EM IES
PRIVADAS: ALGOZ OU SOFREDOR? – O “PREÇO PAGO” POR UM
RECONHECIMENTO PERVERSO**

Campinas
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

CRISTIANE MARIA OLIVEIRA MENDONÇA

**A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM PROFESSOR GESTOR EM IES
PRIVADAS: ALGOZ OU SOFREDOR? – O “PREÇO PAGO” POR UM
RECONHECIMENTO PERVERSO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de educação.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CRISTIANE MARIA OLIVEIRA MENDONÇA E ORIENTADA PELO PROF. DR. JOSÉ ROBERTO MONTES HELOANI.

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

M523c Mendonça, Cristiane Maria Oliveira, 1980-
A construção da personagem professor gestor em IES privadas : algoz ou
sofredor? – o “preço pago” por um reconhecimento perverso / Cristiane
Maria Oliveira Mendonça. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador(es): José Roberto Montes Heloani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Mercantilização do ensino. 2. Educação superior. 3. Identidade. 4.
Metamorfose. 5. Relações trabalhistas. 6. Sofrimento. I. Heloani, José
Roberto Montes, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: The construction of the teacher-manager character in private
IES : tormentor or sufferer? – the “price paid” for a perverse recognition

Palavras-chave em inglês:
Commodification of education
Higher education
Identity
Metamorphosis
Labor relations
Suffering

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

José Roberto Montes Heloani [Orientador]

Cecília Pescatore Alves

Eduardo Pinto e Silva

Data de defesa: 24-10-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8494-7231>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/6422188725392850>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

**A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM PROFESSOR GESTOR EM IES
PRIVADAS: ALGOZ OU SOFREDOR? – O “PREÇO PAGO” POR UM
RECONHECIMENTO PERVERSO**

CRISTIANE MARIA OLIVEIRA MENDONÇA

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Prof. Dra. Cecília Pescatore Alves

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Hermeson Claudio Mendonça Menezes, que tem acompanhado meu processo de metamorfose por mais de 20 anos, tendo desempenhado diferentes papéis ao meu lado, como a de professor, amigo, namorado, marido e pai. Me sentirei eternamente privilegiada pelo carinho, amor e afeto que tem me dedicado e pelo relevante papel que tem na construção da minha trajetória pessoal e intelectual. Tenho a honra de poder ter ao meu lado, um grande ser humano e intelectual, com quem aprendo sempre que desfruto de sua companhia.

Ao meu filho, Azrael Levi Oliveira Mendonça, fruto dessa relação tão especial e que me faz sentir um ser humano completo, em toda a sua essência.

À minha irmã Sandra Maria Silva de Oliveira, com a qual compartilho meus momentos de alegria, tristeza e cansaço, mas que com sua voz doce e acolhedora me faz ter a certeza de que sou amada, tendo ainda me presenteado com uma sobrinha da qual me orgulho todos os dias, Luma Victória de Oliveira Costa.

Ao meu irmão, Jefferson Silva de Oliveira, que me inspira por sua candura de alma, sendo um exemplo de filho, irmão e pai, tendo também trazido à minha vida e a encantado com a presença do meu querido sobrinho Petrus Pinheiro Oliveira.

Ao professor José Roberto Montes Heloani, orientador desta dissertação, por seu acolhimento, ensinamento, exemplo e inspiração. Nunca a teoria e a prática, o discurso e a ação, foram tão materializados em uma única pessoa. Seu exemplo me encoraja a ser uma acadêmica e ser humano melhor.

Ao professor Evaldo Piolli por acolher não só a mim, mas a todos que fazem parte do Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) com tanto carinho e atenção, nos fazendo sentir sempre abraçados.

Aos professores, membros da Banca Examinadora.

À minha querida amiga, Sandra Jacqueline Barbosa, que acompanhou todo o processo de construção e reconstrução da pesquisa e que em diversos momentos, mesmo à distância, foi meu ombro amigo, com quem compartilhei minhas incertas, medos e receios, tão naturais a qualquer pós-graduando.

Aos meus mais recentes colegas de pós-graduação, com os quais espero construir uma longa trajetória de amizade e conhecimento, mas que já tem aquecido minha alma e coração com sua generosidade e acolhimento: Leiliane Oliveira Reimberg, Danyella da Silva Barreto e Alexandre José de Melo Neto.

A todos os coordenadores de curso que viveram e compartilharam comigo as felicidades e agruras de ser um professor gestor em uma IES privadas e que me inspiraram a realizar esta pesquisa. Vocês fazem parte da minha história.

RESUMO

Mesmo diante do cenário de mercantilização na qual se encontra a educação superior e dos padrões identitários exigidos e regulados pelas IES, o gestor acadêmico tem a possibilidade de ter sua própria representação da personagem como dirigente, de ter sua própria forma de apropriação e significação da realidade. Seu trabalho é realizado tendo como referências suas características pessoais, experiências, variáveis presentes nas situações que gerencia, as avaliações que faz dos resultados do seu próprio trabalho e o reconhecimento que lhe é deferido, ou seja, quem ele é, irá influenciar na forma como gerencia, isto é questão de identidade. Então, fundamentada no estudo da identidade-metamorfose, esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de metamorfose da identidade de professores que assumem um cargo de gestão em IES privadas, considerando a ingerência da mercantilização da educação superior. Para que este objetivo fosse alcançado, foi realizada uma análise dos diferentes movimentos de mudança que constituem a singularidade da identidade do professor gestor; investigada a formação do processo de reatualização constante da identidade docente que conforma o modo da personagem fetichizada; e identificado o sofrimento resultante da construção de um discurso pautado na mercantilização da educação superior. Como percurso metodológico, o objeto da pesquisa requereu, dialeticamente, a utilização do método narrativa de história de vida. Ele abrange tanto a identidade como metamorfose em busca de emancipação, como enquanto dispositivo de enquadramento, que tem como âmago um reconhecimento perverso, que parte do fundamento de produção da realidade composta por *scripts* e cenários que se apresentam naturalizados, objetivados e idealizados pela lógica capitalista. Este método permite o alcance de um sentimento aprofundado da experiência vivida e a possibilidade de ressignificação. Partindo-se da priorização do aprofundamento dos dados e da qualidade da análise da narrativa, um professor gestor foi estimulado a narrar sua própria história, a partir de suas subjetividades e interpretação singular de suas experiências ao longo da vida, com o intuito de se entender como as personagens representadas foram sendo criadas, reconhecidas, repostas e negadas. Através dela, foi possível identificar como suas condições objetivas, relações sociais e expectativas de vida, o conduziram a determinadas escolhas e como ocultou a verdadeira natureza de sua identidade e fez surgir personagens fetichizadas, permeadas por interesses sociais e econômicos, que se apresentaram diante do outro de forma estigmatizada. Desenvolveu relações reificadas, próprias do capitalismo e em um processo de coisificação, transformou-se, ele mesmo, em uma mercadoria. Identificou-se que, na busca por alcançar o reconhecimento da IES, passou a representar uma personagem “mais adequada” e em meio a um processo de sofrimento ético-político, encorpado pelo esgotamento físico, mental e emocional, se transformou no que definiu como um “instrumento do mal” e se tornou um gestor, ficando seu papel de professor em segundo plano. Não foi possível identificar, a partir de sua narrativa, metamorfoses relacionadas ao movimento de superação das personagens. Não houve um movimento de paralaxe.

Palavras-chave: Mercantilização da educação superior; Identidade-metamorfose; Reconhecimento perverso; Sofrimento no trabalho.

ABSTRACT

Even in the context of the commodification of higher education and the identity standards required and regulated by higher education institutions (HEIs), the academic manager has the possibility to construct their own representation as a leader, appropriating and signifying reality in their own way. Their work is guided by personal characteristics, experiences, the variables present in the situations they manage, the evaluations they make of their own work, and the recognition they receive. In other words, who they are influences how they manage; it is a matter of identity. Based on the study of identity metamorphosis, this research aimed to analyze the identity metamorphosis process of teachers who assume management positions in private HEIs, considering the interference of the commodification of higher education. In order to achieve this objective, an analysis was carried out of the different movements of change that constitute the singularity of the teacher-manager's identity. It investigated the formation of the process of constant re-actualization of the teaching identity that shapes the fetishized mode of character and identified the suffering resulting from the construction of a discourse based on the commodification of higher education. As a methodological approach, the object of the research dialectically required the use of the narrative method of life history, understanding identity both as a metamorphosis in the search for emancipation and as a framing device based on a perverse recognition that stems from the production of a reality made up of naturalized scripts and scenarios, objectified and idealized by capitalist logic. This method allows us to get a deeper sense of the experience and the possibility of re-signifying it. Based on prioritizing the depth of the data and the quality of the narrative analysis, a teacher-manager was encouraged to narrate his own story, drawing on his subjectivities and the unique interpretation of his experiences throughout his life, in order to understand how the characters represented were created, recognized, responded to and denied. Through this narrative, it was possible to identify how their objective conditions, social relations and life expectations led to certain choices and how they concealed their true identity, giving rise to fetishized characters, shaped by social and economic interests, presented to others in a stigmatized way. The teacher-manager developed reified relationships typical of capitalism and, in a process of objectification, became a commodity themselves. It was found that, in the pursuit of recognition from the HEI, they began to represent a "more appropriate" character and, amid a process of ethical-political suffering, compounded by physical, mental, and emotional exhaustion, they transformed into what they described as an "instrument of evil," prioritizing their managerial role over their teaching role. No identity metamorphosis related to overcoming characters was identified in their narrative. There was no parallax movement.

Keywords: Commodification of higher education; Identity-metamorphosis; Perverse recognition; Work-related suffering.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES).....	14
1.1 O professor gestor: a organização do trabalho do coordenador de curso...18	
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1 Identidade.....	28
2.1.1 O sintagma identidade-metamorfose-emancipação.....	42
2.1.2 Identidade docente.....	56
2.2 Reconhecimento perverso.....	69
2.3 Professor gestor: algoz ou sofredor?.....	78
3 O PERCURSO MÉTODO-METODOLÓGICO.....	98
4 A HISTÓRIA DO PROFESSOR GESTOR: A RETOMADA REFLEXIVA DO PASSADO, PARA OUSAR ESBOÇAR UMA NOVA HISTÓRIA.....	110
4.1 A história de Forseti: nem vida, nem morte - uma sobrevivência modulável.....	110
4.1.1 A injustiça como elemento propulsor da aspiração profissional.....	111
4.1.2 O professor “iluminado”	115
4.1.3 O estudo como esconderijo e possibilidade de independência.....	118
4.1.4 A “gota d’água”: o professor que anda de ônibus.....	121
4.1.5 O namorado da professora.....	124
4.1.6 O aprendiz da professora-inalcançável.....	127
4.1.7 Uma pessoa importante, mas não um professor.....	128
4.1.8 Ser professor: um resgate da dignidade.....	130
4.1.9 A fuga da morte simbólica: ser professor.....	132
4.1.10 As “portas do inferno” se abrem.....	139
4.1.11 “Sou professor!”, não sou advogado.....	140
4.1.12 “Mas não é possível que até aqui!”	143
4.1.13 A confirmação do doutor-que-não-é-doutor.....	149

4.1.14 Superexplorado, mas uma pessoa importante.....	153
4.1.15 A reitora subversiva.....	158
4.1.16 Forseti: o gestor.....	160
4.1.17 “Vocês não são mais educadores!”	167
4.1.18 Boletos pagos: é o que movimenta a IES privada.....	173
4.1.19 Um “instrumento do mal”	175
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 181
 REFERÊNCIAS.....	 184

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi conduzida a partir de três categorias principais: identidade, reconhecimento e sofrimento. Parte-se da discussão referente à construção da identidade do professor que passou a exercer a função de gestor em Instituição de Ensino Superior (IES) privada. O trabalho se desenvolve no campo da Psicologia Social Crítica, que toma o estudo da identidade e do reconhecimento como elementos centrais de análise.

A perspectiva adotada segue a corrente teórica de identidade-metamorfose desenvolvida por Antonio da Costa Ciampa, que entende a identidade como não sendo estática, mas algo em movimento, sempre em transformação, articulada por meio de várias personagens e elemento-chave no processo de libertação do sujeito das dominações impostas pela sociedade capitalista.

Pesquisar identidade envolve compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade na qual se insere e os estudos no âmbito da identidade-metamorfose, buscam compreender os processos que sustentam essa sociedade, a partir da construção de discursos e narrativas que almejam o controle dos indivíduos, por meio de um enclausuramento subjetivo, como forma de garantir a exploração em todos os âmbitos de vida e existência.

Há uma apropriação, por parte do capitalismo, do movimento de mudança das identidades. Seu intuito não é mais apenas impor normas e condutas as formas de ser e existir. Ele quer que a metamorfose ocorra, mas de maneira modulável, aprisionada à reatualização constante dos referenciais que ele mesmo produz.

A identidade é a expressão de várias personagens que desenvolvem seus papéis em um movimento dialético de progressão e regressão, apresentação e ocultamento, em um verdadeiro “jogo de interação”, e as possibilidades de sua criação são infinitas. Representa-se personagens, por exemplo, quando se desempenha papéis decorrentes de um cargo que se assume nas organizações. O professor gestor está representando uma personagem, quando desempenha o papel de coordenador de curso de graduação, decorrente de sua posição em uma IES.

Ao agregar à sua atuação docente a função de gestor, surgem alguns questionamentos sobre o real papel desse professor nas IES: ele está, de forma prioritária, à disposição dos interesses dos empresários da educação? Sua atuação tem como princípio elementar o controle e supervisão dos professores? Ele enfrenta

episódios de sofrimento por entender o contexto de trabalho real da atividade docente que, muitas vezes, se confronta com o que está prescrito? Ele pode atuar como um meio de humanização do contexto de trabalho docente, de forma a diminuir ou amenizar o sofrimento?

Relevante ainda se torna a discussão quanto a um fenômeno quase invisível, mas que tem se alastrado no meio ambiente acadêmico, gerando consequências devastadoras: o assédio moral. Ele compromete a construção da identidade do professor gestor, tanto quando este assume a personagem de agressor, adotando comportamentos autoritários e abusivos, geradores de danos psíquicos e microtraumas entre os professores, como quando também é vítima de seus superiores (diretor acadêmico, reitor etc.), colegas e subordinados.

Outro ponto levantado é quanto à forma de reconhecimento que esse professor gestor tem almejado e recebido. As formas de reconhecimento fazem parte do desenvolvimento da identidade e quando ele se torna ausente ou assume a forma desumana, leva o indivíduo a uma experiência de aprisionamento à mesmice, ao fetichismo da personagem, que impede a concretização do sentido emancipatório da identidade.

A identidade e o reconhecimento constituem elementos geradores de possibilidades de resistência e emancipação humana. No entanto, o reconhecimento em sua forma perversa, pode conduzir o sujeito a uma clausura identitária, impossibilitando assim, a busca pela emancipação e o alcance da condição de *ser-para-si*.

Um reconhecimento perverso é produtor de uma identidade fetichizada, que alienada de uma condição de existência, está submetida a uma condição de mercado. O indivíduo tornar-se então, ele mesmo, uma mercadoria. Tem-se então, um reconhecimento que compromete o tempo de vida e a saúde física e mental do trabalhador docente.

A escolha da expressão “preço pago”, que constitui o título deste trabalho, busca suscitar as nuances que envolvem, tanto do quanto esse professor gestor tem se tornado algo vendável (coisificação), regido pelas relações reificadas do capitalismo, como os sofrimentos experienciados em troca do recebimento de um reconhecimento que tem se mostrado extremamente perverso.

É necessário que o professor, que também assumiu o cargo de gestor acadêmico, perceba as diferentes nuances que caracterizam a integralidade desses

papéis, por meio da apropriação do sentido que tem atribuído ao seu trabalho, para que desta forma compreenda a inferência de um reconhecimento perverso sobre o processos de metamorfose de sua identidade e a relação entre seu estado de sofrimento e uma organização do trabalho desumanizadora, que intenciona subverter seu papel primordial de educador.

Esta pesquisa então, busca conhecer os sentidos que o professor gestor concede a suas experiências como trabalhador da educação, os comportamentos que adota em relação a si e aos outros docentes, bem como os sentimentos vivenciados nesse processo e o que custa, em termos de sofrimento, assumir um cargo de gestão em uma IES privada.

Neste contexto, estabeleceu-se como questão norteadora da pesquisa: como o fenômeno da mercantilização da educação superior tem afetado o processo de metamorfose da identidade de professores que assumem um cargo de gestão em IES privadas?

A discussão em torno deste questionamento considera o aprisionamento da identidade docente a personagens fetichizadas, que ocorre de forma modular, mantendo a reposição constante do mesmo - mas que parece “outro” -, em que não há a construção e superação de uma personagem pressuposta e reposta, mas apenas uma nova funcionalidade, devido a exigências de circunstâncias ligadas à mercantilização do ensino superior privado.

A pesquisa considera ainda, o papel do professor gestor na transformação do sofrimento docente, podendo atuar tanto na sua intensificação, como ser um meio de torná-lo suportável, e a caracterização do sofrimento do próprio professor gestor na vivência desse processo.

Diante disto, tem-se como objetivo geral da pesquisa: analisar o processo de metamorfose da identidade de professores que assumem um cargo de gestão em IES privadas, considerando a ingerência da mercantilização da educação superior.

Como forma de alcance desse objetivo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: analisar os diferentes movimentos de mudança que constituem a singularidade da identidade do professor gestor; investigar a formação do processo de reatualização constante da identidade docente que conforma o modo da personagem fetichizada; e identificar o sofrimento docente resultante da construção de um discurso pautado na mercantilização da educação superior.

A dissertação encontra-se dividida em quatro momentos que partem da caracterização das Instituições de Ensino Superior no Brasil e seu nível intermediário de gestão, no qual se encontram as coordenações de cursos de graduação. Em seguida é exposta uma discussão teórica que subsidia a dissertação, envolvendo as categorias identidade, reconhecimento e sofrimento. Em um terceiro momento há a caracterização do percurso método-metodológico utilizado na construção do itinerário empírico e, por fim, o último momento comporta a narrativa de história de vida de um coordenador de curso de graduação oriundo de uma IES privada, bem como as análises e discussões produzidas a partir de sua história, através das quais se buscou vincular os outros momentos anteriores com a narrativa.

1 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o nível escolar a ser alcançado, após a conclusão da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) é a educação superior. Esta abrange uma diversidade de cursos e programas de graduação, pós-graduação e extensão, que podem ser ministrados por Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas. (Pensin, 2019).

A educação superior brasileira possui três sistemas referentes a sua estrutura e composição: o federal (universidades, centros universitários e faculdades), o estadual e o municipal, com funcionamento e financiamento próprios. Em se tratando de IES privadas, a estrutura se diferencia por serem mantidas por pessoa (s) física (s) ou jurídica (s) com fins lucrativos. (Silva, 2007).

Pensin (2019, p. 38) alerta que o “[...] termo *superior* sugere qualidades específicas, distintas desse nível de educação em relação aos demais”. Dentre suas finalidades, pode-se citar o estímulo ao desenvolvimento científico, ao pensamento reflexivo, a formação dos cidadãos em diferentes áreas e a promoção do conhecimento. (LDB 9.394/BRASIL, 1996).

De acordo com García (2002), as IES têm como seu pilar, a formação. Formação esta que produza o conhecimento para a resolução de problemas que tenham impactos geradores de melhores níveis de qualidade de vida para a sociedade como um todo. Considera-as instituições culturais, caracterizadas por um modo peculiar de pensar, enriquecido por uma análise crítica que, normalmente, se opõe ao utilitarismo.

Ticona Aguilar (2020, p. 37) coloca que uma das funções centrais das IES é “[...] a produção de conhecimentos aplicáveis à realidade social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária [...] exercendo tanto uma função social quanto política”.

Para Altbach *et al.* (2009), as IES são essenciais aos pilares da sociedade moderna, porque vão além das questões acadêmicas, estando também envolvidas em questões humanas, tecnológicas e científicas, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico e social dos países.

As primeiras IES brasileiras, de acordo com Durham (2005), datam de 1808. Em se tratando das universidades, década de 1930. Criadas, inicialmente, com

cursos que atendiam a necessidade de desenvolvimento de carreiras liberais relacionadas ao governo e a elite local, seu acesso era para os “melhores”, tendo como precedentes as universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Olinda.

Uma mudança no que se refere a um espaço voltado não apenas para a formação das elites só iria ocorrer a partir de 1946, quando assumem, consecutivamente, governantes populistas que passam a ampliar o acesso à educação superior através de ações como a gratuidade do ensino. Tem-se, durante esse período que vai até 1964, uma mudança de sentido para a educação. Ele passa a ser “ideológico”. (Durham, 2005, p. 86).

A partir de 1964, período que se inicia a ditadura militar, de acordo com Silva (2007), passa-se a ter um grande estímulo à expansão da educação superior, mas não a pública. A privatização do ensino ganha força e as consequências disso reverberam até hoje, especialmente na qualidade do ensino.

Mancebo *et al.* (2015) alerta que o aumento de IES privadas está dentre os eixos relacionados ao processo de expansão da educação superior no Brasil, resultantes da influência da economia mundial em que o conhecimento passa a ser crucial para o desenvolvimento capitalista.

Alerta-se que o desenvolvimento do capitalismo é pautado na alta concorrência em níveis globais, geradora, dentre outros, da exploração das capacidades humanas de forma intensa e degradante, com o intuito de acumulação de riquezas despótica. (Pinto, 2013). Esse referencial passou a invadir o teor da constituição da educação como um todo e, conseqüentemente, passou a gerar a precarização e a intensificação das atividades dos trabalhadores da educação.

Essa influência pode ser percebida em meio a disseminação de políticas e documentos oficiais que buscam aproximar os parâmetros de qualidade na educação superior à lógica das empresas, destacando características como a produtividade e a eficiência como essenciais. (Pensin, 2019).

Tem-se, como resultado desse processo, o movimento que Pensin (2019) coloca como o *capitalismo do conhecimento*. O conhecimento é transformado em um negócio, onde passa a ser submetido às leis do mercado. Seus referenciais de qualidade passam a ser vinculados a capacidade das IES em atender as demandas indicadas pelo mercado.

Devido a esse contexto de relevância da educação superior ao desenvolvimento da sociedade contemporânea, Altbach *et al.* (2009) destacam o

fenômeno de massificação que tem ocorrido, relacionado ao discurso da necessidade imprescindível de aumento do número de pessoas matriculadas neste nível educacional.

Essa massificação está envolta em questionamentos sobre qual seria o real papel da educação superior para o desenvolvimento da sociedade e enquanto as discussões se avultam, esse nível educacional tem sido alvo de intensas políticas de expansão e privatização, bem como de aplicação de mecanismos de regulação e controle. (Pensin, 2019).

Importante ressaltar que a ideologia gerencialista tem permeado intensamente essas discussões, partindo do pressuposto de que “[...] a gestão privada é mais eficiente que a pública, considerando-a, juntamente com os gestores, como os pilares sob os quais se apoiam a economia, a política e a ordem social”. (Barbosa, *et al.*, 2020, p. 269).

Percebe-se nesse cenário, a manifestação na gestão das IES de um processo progressivo de empresarização. De acordo com Solé (2008), a empresarização é caracterizada por ter como modelo de referência, a empresa. Então, atividades que originalmente não são mercadológicas, como é o caso das relacionadas a educação superior, têm passado a ser tratadas como produtos e serviços bastante lucrativos, atraindo assim, o interesse do setor privado.

Fisher (2020, p. 34) chama de “ontologia empresarial” o fato de se passar a ter a empresa como modelo de referência, em que se admite como “[...] *simplesmente óbvio* que tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, deve ser administrado como uma empresa”.

Nesse processo, Rodrigo e Silva (2019, p.182) colocam que, dentre outros, os seguintes reflexos passam a ser evidentes: o empreendedorismo, o gerencialismo, a privatização e/ou mercadorização. Diante disto, organizações como as IES passam a adotar, a “[...] incorporação da linguagem, das técnicas, dos métodos, das ferramentas, da visão de mundo, das maneiras de agir e de pensar [...]” das corporações mercantis.

Segundo Chaves (2010), a imersão mais intensa da lógica mercadológica na educação brasileira, ocorreu a partir do incentivo ao desenvolvimento da iniciativa privada, mediante a promessa de democratização do acesso ao ensino superior, fazendo surgir uma diversidade de tipos de instituições de ensino, geralmente faculdades menos estruturadas, tanto fisicamente, quanto academicamente.

Este incentivo, desde os anos 1970, ocorreu sob a justificativa da necessidade de complementaridade a uma crescente demanda de acesso ao ensino superior que as universidades públicas não conseguiam atender. Havia ainda o questionamento se não podiam ou não queriam atender, devido a uma perspectiva ligada a um contexto elitista das IES públicas. (Sampaio, 2000).

Tem-se então o surgimento do que Calderón (2000, p. 61) denomina de “universidades mercantis”. São [...] universidades particulares com explícitos fins lucrativos, geridos enquanto empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado [...]”.

O estudo do que denominamos *universidades mercantis* revela a utilização de novos termos e categorias até há pouco tempo impensáveis de serem utilizados na abordagem do ensino superior. Dois deles utilizamos no início deste ensaio: *mercado de ensino* e *cliente-consumidor*. É interessante verificar a rejeição de amplos setores acadêmicos à possibilidade de se compreender o aluno universitário como um *cliente-consumidor*, a aversão de se considerar o ensino universitário como um produto/serviço comercializado. São questões cujo caráter polêmico se evidencia nos estudos e pesquisas produzidos sobre o ensino superior privado. (Calderón, 2000, p. 61).

As vagas para a educação superior então passam a ser ofertadas a partir da consideração de outros elementos, além do conhecimento e formação adquiridos na área de conhecimento. Calderón (2000) coloca que passou a ser travada uma verdadeira *guerra pelo consumidor* entre as IES privadas. Estruturas de lazer e serviços como espaços para atividades físicas, praça de alimentação, instituto de idiomas, proximidade com estações de metrô, salões de beleza etc., passam a ter uma grande relevância na escolha das IES.

Então, suscita-se a reflexão de que a massificação que tem ocorrido na educação superior, não necessariamente pode ser considerada como democrática, pois todos os elementos postos custam um preço e existem os que não podem pagar por eles.

1.1 O professor gestor: a organização do trabalho do coordenador de curso

O trabalho humano tem se tornado uma categoria central nas discussões da sociedade moderna, sendo um dos meios pelos quais o indivíduo adquire sua identidade, representando mais que apenas uma via para o alcance de sua subsistência, sendo ainda um meio de autorrealização pessoal.

O trabalho representa, dentro da atividade humana, a busca dos indivíduos por sua sobrevivência, dignidade, humanidade e felicidade. No entanto, quando o trabalho se torna o centro, sendo a vida humana reduzida de forma exclusiva a ele, se transforma em uma prisão para os indivíduos, podendo passar a ser um elemento de exploração, alienação e infelicidade, quando na verdade, deveria fazer parte do processo de emancipação, humanização e liberdade. (Antunes, 2013).

Diante dessa dupla dimensão, o trabalho humano se torna uma questão crucial para o século XXI, onde de acordo com Antunes (2013, p. 191-192), o maior desafio é como dar sentido a esse trabalho que tem sido erigido sob a égide da coisificação e do estranhamento. O autor acrescenta ainda que não só no trabalho o sentido deve existir, mas também, fora dele. “[...] O *tempo livre* atualmente existente é tempo para consumir mercadorias, sejam materiais ou imateriais. O tempo fora do trabalho também está bastante poluído pelo fetichismo da mercadoria”.

Quanto a relação entre o tempo de trabalho e o tempo livre, Dejours (2015, p. 57) coloca que o homem não pode ser dividido, ele é um “homem inteiro”, sendo assim, se condicionado a ter um comportamento produtivo no âmbito do seu trabalho, esse mesmo comportamento irá se estender fora dele, e conclui: “[...] Despersonalizado no trabalho, ele permanecerá despersonalizado em sua casa”.

Por meio de uma “[...] *quantificação* perversa de todas as relações e atividades humanas [...]”, tudo, e o trabalho não foge à regra, tem sido controlado pela lógica de valorização do capital que tem como característica marcante a falta de limites para a sua expansão, sendo “incontrolável e profundamente destrutiva”. Isto tem resultado em uma corrosão do trabalho que tem sido orientado à produção e consumo supérfluos, fazendo com que a mercadoria se sobreponha as necessidades humanas. (Mészáros, 2011, p.118).

No capitalismo, também o trabalhador se torna mercadoria. Como forma de subsistência, ele vende sua força de trabalho, afinal, está submetido aqueles que

personificam o capital por terem o monopólio dos meios de produção. (Tragtenberg, 2012).

Lancman (2004) elenca três funções para o trabalho humano:

- Remuneração econômica: venda da força de trabalho;
- Remuneração social: fator de integração;
- Função psíquica: constituição do sujeito e de sua rede de significados.

Já se tem envolta na primeira função, a discussão de como o capitalismo tem reduzido o trabalhador a um mero recurso, desconsiderando sua personalidade, identidade e seu funcionamento psíquico, alheio à noção de que o “[...] trabalho é mais do que o ato de trabalhar ou de vender sua força de trabalho em busca de remuneração”. (Lancman, 2004, p. 29).

Como fator de integração, ao contrário do que, muitas vezes, tem sido estimulado dentro das organizações por meio de ferramentas de controle, como a avaliação individualizada de desempenho, o trabalho deve ser um meio de se desenvolver o coletivo. Como coloca Dejours (2004, p. 18) “[...] trabalhar não é tão-só produzir: trabalhar é ainda viver junto [...]”.

Quando se trata da função psíquica do trabalho, foco desta pesquisa, os elementos envolvidos não são mensuráveis. Tem-se como exemplo, a constituição da identidade individual e social do trabalhador e o conteúdo simbólico do trabalho. São consideradas as relações subjetivas do trabalho, a partir da dinâmica interna de sua execução, muitas vezes, geradoras de um confronto entre o que constitui o trabalhador e a realidade objetiva do mundo do trabalho.

Destaca-se que esse confronto pode resultar em sofrimento mental, manifestando-se de diferentes formas: estresse, depressão, esgotamento, síndrome do pânico, síndrome de burnout etc. Dejours (2015, p. 54) coloca o sofrimento mental no contexto de trabalho, como resultado da forma como ele é organizado. Acrescenta que do “[...] choque entre um indivíduo, dotado de uma história *personalizada*, e a organização do trabalho, portadora de uma injunção *despersonalizante*, emergem uma vivência e um sofrimento [...]”.

Lacaz (2016, p. 49) corrobora com a ideia, expondo que a organização do trabalho “[...] na forma de divisão de tarefas, no modo operatório de executá-las, o seu ritmo, a divisão dos homens através das hierarquias e usos abusivos das relações de poder [...] estão intimamente ligados ao sofrimento e posterior adoecimento no trabalho”.

São variados os efeitos resultantes dos processos de trabalho, devendo ser levado em consideração elementos como o tipo de atividade laboral exercida, pois existem profissões que apresentam maiores riscos mentais, além das próprias condições internas do trabalhador. (Seligmann Silva, 1995).

Davis (1966, apud Fleury, 1980, p. 19) define organização do trabalho como “[...] a especificação do conteúdo, métodos e inter-relações entre os cargos, de modo a satisfazer os requisitos organizacionais e tecnológicos, assim como os requisitos sociais e individuais do ocupante do cargo”.

No entanto, o atendimento aos requisitos que envolvem o ocupante do cargo pode ser negligenciado pelas organizações, em detrimento de questões consideradas prioritárias como a produção e o lucro. Este posicionamento institucional insere a organização do trabalho na lógica capitalista, tornando-a um instrumento indutor de sofrimento, pois passa a tolher o trabalhador de sua autonomia e flexibilidade, reduzindo-o a um meio ou recurso produtivo. Conforme colocado por Comparato (2013, p. 70), “[...] como sempre acontece no contexto capitalista, o capital passa sempre à frente da pessoa humana”.

É neste contexto, que Antunes (2009, p. 11) intitula de “maquinaria perversa e engenharia satânica”, o cenário em que alguns trabalhadores se encontram, de mesmo em uma situação de instabilidade e precariedade, buscarem certificar a organização (e a si mesmos) que são capazes, produtivos, que merecem estar em seus cargos, pois não querem fazer parte da “força sobrança de trabalho”. Isto resulta, muitas vezes, na aceitação ou conformação de um trabalho que “explora, aliena e infelicitiza”.

Nessa conjuntura também se inserem os trabalhadores da educação superior. Pode-se citar como exemplo os professores universitários, que em meio a mercantilização das práticas universitárias, muitas vezes, envoltas em processos desumanizantes, tem aderido ao produtivismo acadêmico e encarado com naturalidade a intensificação de suas atividades, mesmo que isto resulte em consequências negativas ao seu bem-estar físico e mental. (Silva, 2020).

Na pesquisa em questão, a figura central é o coordenador de curso de graduação oriundo da iniciativa privada, também denominado de gestor acadêmico. Presser e Lima (2011) caracterizam o gestor acadêmico, como o professor que passou a assumir cargos administrativos em IES, como o de coordenador de curso, diretor acadêmico ou reitor.

Sampaio (2014, p. 51) coloca que os resultados positivos que os grandes grupos educacionais privados têm alcançado, “[...] resultam da adoção de um modelo de governança que combina uma gestão estratégica centralizada – desvinculada do corpo acadêmico – e gerências táticas descentralizadas, exercidas pela figura do “coordenador de curso”.

De acordo com Silva (2002), o coordenador de curso é um dos gestores na unidade de ensino, sendo responsável pela qualidade do curso. Castro *et al.* (2016, p. 31-32) corroboram com a afirmação e ressaltam que o “[...] coordenador de curso é um dos principais gestores da educação na estrutura das IES. [...]”, tendo “[...] uma função complexa e decisiva na qualidade do curso de graduação”.

O coordenador de curso de graduação é detentor de um papel central nas IES. É responsável por fazer cumprir as diretrizes e normas do curso, bem como por criá-las. Tem o poder de tomar decisões e orientar os professores quanto a suas atividades de docente, e os alunos, quanto a sua vida acadêmica, assumindo também o papel de filtro de conhecimentos e informações envolvendo a instituição e o curso que coordena, sendo constantemente demandado quanto ao senso de reconhecimento do que deve ou não ser compartilhado e qual a melhor hora, lugar e conteúdo. (Cruz, 2019).

Quando se escolhe um professor para ocupar o cargo de coordenador de curso, um dos critérios avaliados é seu desempenho, seu nível de competência para assumir o cargo. Em um tom de crítica à construção das relações hierárquicas estabelecidas nas organizações educacionais, Tragtenberg (2005, p. 26) coloca que “[...] aparentemente, o exercício da chefia liga-se à competência: [...] o melhor professor torna-se diretor: Seguindo a ideia de que *o mais competente deve ser promovido, cria-se uma ética das relações hierárquicas* – “o chefe deve ser exemplo” é um modelo a ser imitado”. Procura-se então, escolher o “melhor” do corpo docente, mas não necessariamente considerando critérios acadêmicos, mas, especialmente, pelo quanto o docente se destaca no retorno de resultados produtivos e lucrativos.

Cruz (2019, p. 19) coloca que as IES têm diferentes formas de acesso dos professores universitários à coordenação de curso, mas que normalmente, estes são escolhidos entre os que são considerados no corpo docente bons professores, ou seja, segue-se o princípio de que “um bom professor é um bom administrador”.

A autora defende que esse raciocínio é simplista e que esses professores são “decretados” e não preparados, aparentando uma certa improvisação na escolha

dos professores e assim assume-se diversos riscos, que poderá gerar consequências ao próprio professor gestor e aqueles que dependem de seu trabalho direta ou indiretamente. Alerta ainda que, quando se trata da gestão universitária, existem lacunas quanto ao conhecimento do cotidiano, das aprendizagens e dos comportamentos (como fenômenos psicológicos) dos gestores de cursos.

Os coordenadores de curso assumem tarefas de diferentes complexidades e responsabilidades, que exigem ações diferenciadas quando comparadas ao trabalho exclusivo como professor universitário e que envolvem uma ampla quantidade de variáveis. (Cruz, 2019).

Marra e Melo (2003) alertam quanto a intensificação da carga de trabalho que o *docente-gerente* passa a ter, a partir do momento em que assume o cargo de direção de um curso, pois passa a somar as atribuições de coordenador, com as atribuições que lhe cabem como docente.

De acordo com Torres e Pimenta (2019), as atividades de um coordenador de curso abrangem aspectos pedagógicos (ensino e aprendizagem), administrativos (burocracia e operacionalização) e políticos (negociação e argumentação).

Como coordenador, suas atividades passam a ser orientadas para o alcance de objetivos que estão estabelecidos em instrumentos de gestão acadêmica como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Importante ressaltar que seu bom desempenho na função, expresso na qualidade do curso, está diretamente relacionado ao nível de cooperação que consegue fomentar no corpo docente. (Torres; Pimenta, 2019).

Torres e Pimenta (2019) apresentam quatro funções principais desempenhadas pelo coordenador de curso:

- 1- Acadêmica: questões de ensino e aprendizagem;
- 2- Política: relacionamento com docentes, discentes e atores ligados ao curso;
- 3- Gerencial: gerenciamento de recursos; e
- 4- Institucional: ações referentes à direção da IES.

Os autores acrescentam que, além das funções principais, os coordenadores precisam estar diligentes quanto a aspectos como:

- Eventuais mudanças na legislação do ensino;
- Aplicação e acompanhamento das diretrizes curriculares do curso;

- Proposição e recomendação de modificações nas diretrizes gerais dos programas didáticos do curso;
- Acompanhamento e avaliação da execução do currículo;
- Estímulo as atividades docentes e discentes na linha de formação;
- Identificação e aplicação de estratégias de melhoria da qualidade do curso;
- Coordenação, supervisão e acompanhamento do cumprimento das atividades didático-pedagógicas do curso;
- Preparação para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE);
- Elaboração do projeto de reconhecimento do curso; e
- Enfrentamento de questões como evasão e desafios inerentes à gestão e as atividades cotidianas referentes ao funcionamento regular do curso durante cada semestre letivo.

Silva (2002) resume a atuação dos coordenadores de curso em dois eixos: Eixo 01:

- Orientação e atendimento dos alunos;
- Acompanhamento da aprendizagem;
- Acompanhamento da inserção no mercado de trabalho.

Eixo 02:

- Operacionalização do Projeto Pedagógico do Curso;
- Monitoramento e avaliação do desempenho dos professores;
- Desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa do curso;
- Interface com as chefias de departamentos e a pró-reitoria de graduação;
- Proposição de projetos de qualificação dos professores;
- Indicação de melhorias em laboratórios, acervo bibliográfico, infraestrutura física etc.

Quanto à atuação dos coordenadores relacionada à interface com as chefias, Cruz (2019) coloca que o coordenador está sempre em contato com professores, alunos e funcionários, mas também com a chefia imediata. Essa chefia, normalmente, é representada pela direção acadêmica ou reitoria. Sua autonomia é limitada por essa chefia e por outros gestores administrativos. Ela atribui tarefas, cobra

resultados e orienta em situações inusitadas que possam surgir, inclusive, em certos momentos, por meio de assessoria jurídica.

Presser e Lima (2011) colocam que a maior parte do trabalho dos gestores acadêmicos envolve tarefas complexas, que exigem especialização e concentração para que sejam bem conduzidas e na maioria das situações trata-se de atividades extraordinárias, ou seja, não previstas.

No entanto, independentemente dessa característica de programação irregular de atividades, seu desempenho nas IES é constantemente avaliado. Segundo Torres e Pimenta (2019, p. 32), o coordenador de curso tem seu desempenho avaliado a partir da consideração de diferentes fatores, como “[...] do ponto de vista dos discentes, dos pares, direção da unidade universitária, reitoria, comunidade externa, bem como no próprio processo de reconhecimento de curso ou renovação de reconhecimento de curso”.

Sampaio (2014) coloca que em meio ao processo de mercantilização do ensino superior, o papel do coordenador de curso passou a ter uma nova configuração, suscitada pelo interesse das IES em uma gestão mais profissional, e nesse contexto, o coordenador de curso assume o papel de um gerente pedagógico.

Tem-se então professores que tiveram a construção de suas carreiras pautadas no desenvolvimento de aspectos acadêmicos e científicos, sendo exigidos quanto a maximização do trabalho do corpo docente e de recursos financeiros para a potencialização da receita, no caso das IES privadas.

Esses professores gestores, assim como qualquer outro profissional que assume um cargo de liderança, passam a conviver em seu dia a dia laboral com muita tensão e estresse. Melo, Cassini e Lopes (2011) alertam inclusive que existem os que passam a considerar como natural e justificados, fatores geradores de mal-estar no trabalho como pressões, sobrecarga, escassez de tempo e fadiga.

Relacionados aos fatores de estresse dos cargos gerenciais, como a intensa cobrança por resultados e o estabelecimento de metas abusivas, soma-se a dificuldade em equilibrar trabalho e vida pessoal, resultando em uma sensação de falta de tempo para melhorar a qualidade de vida. (Moretto; Padilha, 2020).

Um dos questionamentos que pode ser colocado diante deste cenário da organização do trabalho do coordenador de curso, é o porquê desses professores universitários não permanecerem apenas na sala de aula desenvolvendo suas atividades acadêmicas às quais já estão familiarizados. Surge então, como uma das

alternativas a essa colocação, o contexto geral de desemprego crescente enfrentado no país, que faz surgir um sentimento de insegurança e instabilidade, levando esse professor universitário a desenvolver sua capacidade de realizar diferentes atividades laborais, a ser flexível, polivalente.

Pinto (2013, p. 10-11) levanta a questão da instabilidade no trabalho que faz com que os indivíduos busquem diferentes opções para se manter no mercado de trabalho, considerando como “quase um acaso” o profissional se manter em um mesmo campo de atuação ao longo da vida.

Seria, por outro lado, suficiente estar empregado? Num contexto de desemprego crescente, é quase impossível a grande maioria das pessoas escolher uma profissão que permita adequar suas aptidões às suas necessidades físicas e mentais. A essa inadequação no ambiente de trabalho se acumula, evidentemente, a insegurança advinda da instabilidade na atividade e da falta de perspectivas confiáveis no plano das qualificações, pois são tão intensas e rápidas as mudanças exigidas pelas empresas nos perfis dos empregos oferecidos, e tão fáceis as opções de contratação externa e de enxugamento drásticos nos quadros, que, atualmente, é quase um acaso manter-se atuando num só campo profissional durante toda a vida (Pinto, 2013, p. 10-11).

Fatores como o desemprego estrutural e a precarização dos contratos e condições de trabalho, tem feito com que os trabalhadores, independentemente de sua área de atuação, busquem ser multifuncionais, se mantendo em constante atualização de sua qualificação profissional e educacional, como rege o sistema toyotista. (Pinto, 2013).

Em se tratando de professores da educação superior vinculados às IES privadas, esse contexto se estabelece de uma forma assombrosa. Precisam atuar na sala de aula e fora dela. Em sala de aula, as alocações das disciplinas que ministram ocorrem independente de sua afinidade, especialização e conhecimento do conteúdo. Precisam se adaptar ao que a IES disponibiliza a partir da demanda de alunos.

Fora dela, precisam se mostrar úteis, colaborar com a gestão em tarefas administrativas, participar de eventos acadêmicos e atividades comerciais de venda dos cursos que ultrapassam sua carga horária de trabalho sem receber remuneração extra, mesmo que seja aos finais de semana. É preciso se tornar indispensável!

Tem-se então, na caracterização da organização do trabalho do coordenador de curso, um contexto de instabilidade, de intensas cobranças por resultados acadêmicos e econômicos, de incertezas diárias quanto a realização das atividades, de tempo de trabalho invadindo o tempo de vida, devido muitas vezes, à

uma busca desenfreada por reconhecimento, caracterizando uma atividade laboral propícia ao estabelecimento de sofrimento no trabalho.

Dejours (1999) coloca que é possível lutar contra o sofrimento, converter seus efeitos de forma que se tornem estruturantes e substituí-lo depende não só das qualidades psicológicas individuais, mas também de formas sociais e éticas que enquadrem as relações entre as pessoas no trabalho. Envolve o sentido do trabalho, o reconhecimento das dificuldades encontradas pelas pessoas no trabalho e o reconhecimento da inteligência e engenhosidade dedicadas no enfrentamento dessas dificuldades.

É importante ressaltar que mesmo diante do cenário em que se estabelece a educação superior privada e dos padrões de comportamento exigidos e regulados pelas IES, o gestor acadêmico tem sua própria percepção como dirigente, tem um sistema próprio de percepção da realidade, em que o processo de gestão é afetado por suas influências pessoais.

[...] o gestor é, antes de qualquer coisa, uma pessoa que confere significado a tudo o que faz segundo um sistema próprio de percepção da realidade. A forma como realiza o seu trabalho é decorrente de características pessoais, de experiências, de variáveis presentes nas situações que gerencia e das avaliações que faz dos resultados de seu trabalho. A interação entre essas variáveis influencia no gerenciamento do curso e nos resultados decorrentes. Mesmo que existam prescrições acerca do que precisa ser feito, a forma de fazê-lo é derivada de um conjunto de variáveis, o que torna complexo esse processo e requer que se considerem as interferências pessoais que afetam o processo de gestão (Cruz, 2019, p. 40).

Os coordenadores possuem percepções e interpretações diferentes, mesmo exercendo a mesma função. Isso decorre da “[...] maneira como percebem e interpretam as situações próprias do seu cotidiano. As variações são decorrentes, em parte, da condição de cada indivíduo e podem resultar das diferenças pessoais, profissionais, técnicas e da experiência como dirigentes”. (Cruz, 2019, p. 110).

Então surge a importância do processo de autorreflexão e entendimento do professor gestor quanto ao seu papel na transformação do sofrimento docente. Ele pode conduzir a gestão do curso subsumido aos valores mercantis que permeiam a educação superior privada e que tem tornado o trabalho docente alienante, desumanizante e degradante, transformando-o em “[...] sofrimento e pura angústia [...]” em uma “[...] estratégia comparável à morte, às pulsões que jogam contra a continuação da vida [...]” (Capitão; Heloani, 2007, p. 60), ou pode atuar na amenização desse sofrimento.

Como alternativas à diminuição do sofrimento docente, pode-se colocar um posicionamento de combate ao processo de individualização no trabalho, gerador de *violências invisíveis* (Heloani; Barreto, 2023) pelo estímulo à alta competitividade; o reconhecimento dos esforços empreendidos pelos professores; o desenvolvimento de um *espaço de discussão* (Dejours, 1999) onde os docentes possam expor seu mal-estar no trabalho, suas dificuldades e reclamações e terem suas colocações analisadas com o devido respeito; e a diminuição da *frieza* na relação interpessoal do coordenador com os docentes. (Moretto; Padilha, 2020).

Para Amaral, Borges e Juiz (2017, p. 26), outra ação importante está relacionada ao apoio e estímulo às “questões ligadas ao significado do ser docente”, que envolvem o desenvolvimento de atividades de ensino, de pesquisa e as relações interpessoais com os alunos, pois segundo os autores, essas atividades geram prazer ao trabalhador docente.

Dentro do contexto exposto, de mercantilização do ensino superior privado, de um movimento de capitalismo do conhecimento, de priorização da venda de cursos e entrega de uma forma aligeirada de mão de obra “qualificada” para o mercado de trabalho, dar significado e sentido ao trabalho docente se constitui em um enorme desafio ao professor gestor, pois afinal, como dar sentido e significado a um trabalho que tem sido erigido sob a égide da coisificação e do estranhamento?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Identidade

A pesquisa sobre identidade deve buscar compreendê-la em toda sua abrangência e complexidade. Para isso, deve-se considerar aspectos cognitivos, afetivos, morais etc. Seu estudo pode colaborar na explicação quanto a construção das desigualdades e problemas sociais, no entendimento da formação de resistências individuais e processos de massificação e com a busca pela emancipação humana.

Uma das principais teorias de identidade da América Latina considera que a identidade se transforma o tempo todo. Ela é originada da tese de doutorado de Antonio da Costa Ciampa, publicada em 1987, e foi transformada em um livro que se tornou um clássico da psicologia brasileira: “A estória do Severino e a história da Severina – um ensaio de psicologia social”.

Ciampa desenvolveu essa teoria tendo como base o sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Um dos principais saltos do estudioso foi sua abordagem oriunda do método dialético que trata a identidade não como estática, mas como algo em movimento, sempre em transformação, que ele chama de metamorfose. Essa abordagem considera que o sujeito é a síntese das múltiplas determinações sociais e que deve ser percebido em sua totalidade, considerando elementos como o cotidiano, a luta de classes, a exploração, as questões raciais etc.

O psicólogo social Karl Scheibe já apontava para aquilo que seria a teoria da identidade como metamorfose e Ciampa inaugura essa ideia de constituição do sujeito, em que ele existe como metamorfose, em que “nós não somos, nós estamos sendo”, pois, mesmo a mesmice também é um movimento, um movimento de reposição.

Compreender a identidade é compreender a relação entre indivíduo e sociedade. Segundo Kolyniak Filho e Ciampa (1994, p. 9) a identidade humana “[...] é construção, reconstrução e desconstrução constantes, no dia a dia do convívio social, na multiplicidade das experiências vividas”.

Ciampa defende que é impossível falar de identidade sem falar em metamorfose como um processo que se dá desde o nascimento do indivíduo até sua morte, podendo inclusive ultrapassar esses limites biológicos. Estes limites podem ser ultrapassados por personagens, que mesmo após a morte, continuam a influenciar a

construção de outras identidades, como é o caso clássico de Jesus Cristo. (Lima, 2010).

A abordagem de identidade-metamorfose busca a transformação, traz a ideia de emancipação, busca a mudança do indivíduo e não o seu melhoramento para que se adapte ao que já existe. Busca-se a transformação do que já existe, pois o que existe é o que faz o indivíduo adoecer.

Para Ciampa, onde se tem pessoas, a questão de identidade está presente. Uma identidade não é estática, imutável, mas está em um processo de constante metamorfose. “Metamorfose que se concretiza, em cada momento, de uma forma específica, dadas condições históricas e sociais determinadas”. (Ciampa, 2005, p. 127).

Se o ser humano não se transforma, a sociedade da qual faz parte também não muda. Desta forma, a identidade como metamorfose envolve também uma questão política, pois nesse processo somos levados a questionar diferentes aspectos referentes as condições sociais e institucionais nas quais estamos inseridos e a buscar por possibilidades de transformação.

O autor explica a identidade como metamorfose, a partir da expressão *morte-e-vida*, em um processo de transformação permanente no qual está envolvida a consciência de si e a consciência do outro.

Quando se estuda a questão de identidade, é necessário compreendê-la, entendê-la e não apenas realizar uma descrição. É colocado como um dos maiores desafios do estudo da identidade, a captação dos significados implícitos, ao qual o autor chama de *jogo das aparências*. “[...] A preocupação é com o que se oculta, fundamentalmente com o desvelamento do que se mostra velado”. (Ciampa, 2005, p. 144).

De acordo com Ciampa *et al.* (2005) existem quatro fatores que constituem a identidade: a objetividade, a normatividade, a intersubjetividade e a subjetividade. A objetividade se refere ao concreto, ao que o sujeito tem sido e vivido. A normatividade compreende as normas que regulam a vida social. A intersubjetividade trata da relação que se tem com o outro, que é mediada pela linguagem; e a subjetividade, que ocorre a partir da combinação de todos os outros elementos, se refere ao próprio ser, a como o sujeito se apropria das coisas que são postas pelas relações sociais.

Essa perspectiva de constituição do humano é oriunda do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (adepto da Teoria Crítica e membro da Escola de

Frankfurt. Conforme exposto por Lima (2010, p. 169): “Nessa guinada, incorpora-se a perspectiva habermasiana de que a constituição do humano, a subjetividade do indivíduo, é vista sempre articulada com a objetividade da natureza, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem”.

As personagens do seu livro, Severino (fictício) e Severina (real), são típicos brasileiros, não apenas por serem nordestinos que migram em busca de melhores condições, mas por serem “[...] violentados, como seres humanos que são explorados em nossa sociedade capitalista. [...]”. (Ciampa, 2005, p. 132). A verdade é que somos todos explorados e violentados, pois de diferentes formas e intensidades temos nossas possibilidades de humanização impedidas.

Todo sujeito tem várias possibilidades de vida, várias alternativas, mas em contraponto, a realidade objetiva se impõe. Todas essas possibilidades e alternativas dependem das condições objetivas e das próprias expectativas do sujeito. A partir do momento em que as condições dadas, impedem a concretização de qualquer uma daquelas, tem-se expressa a desumanidade da sociedade em que se insere.

Cada um tem uma história, um projeto de vida, que são construídos a partir das relações sociais, que configuram uma identidade pessoal. “[...] Só se é alguém através das relações sociais [...]. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa”. (Ciampa, 2005, p. 90).

O sociólogo francês Claude Dubar corrobora com a ideia afirmando que a construção da identidade é permeada pelo processo de socialização, em um cruzamento entre os processos relacionais (sujeito analisado pelo outro) e os processos biográficos (história, habilidades e projetos do sujeito).

Para o sociólogo, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois reconhece-se pelo olhar do outro. Segundo o estudioso a “[...] “relação com o outro” está bem no centro do processo da identidade pessoal [...]” e complementa colocando que a “[...] abertura para o outro é também a abertura para o mundo [...]”. (Dubar, 2009, p. 248/250).

Ciampa (1994) e Carvalho (2004) trazem a discussão da importância das interações sociais para a construção da identidade. Para Ciampa (1994, p. 90): “Só se é alguém através das relações sociais. O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social”. Segundo Carvalho (2004, p. 54), a identidade “[...] é construída com base nas múltiplas e distintas determinações que

são desenvolvidas nas interações sociais do indivíduo com os outros e a estrutura social”.

Souza Filho (2017) corrobora com a ideia, colocando que as metamorfoses que constituem a identidade, ocorrem através das relações sociais.

[...] a metamorfose enquanto expressão de vida implica atentar que cada biografia materializa o emaranhamento das relações sociais que estruturam projetos coletivos e pessoais, pelos quais as identidades ganharão concretude por meio de pessoas e instituições que as atravessam. (Souza Filho, 2017, p. 15).

Somos influenciados pelas relações que construímos com os outros, de tal forma que chegamos a interiorizar o que nos atribuem. Colocamos em dúvida o que somos, nosso autorreconhecimento, encarnando a sensação de que estamos enganados sobre nós mesmos e assim, podemos assumir a identidade que nos atribuem.

O indivíduo não é um ser isolado e em suas relações existem aspectos que o aproxima de seus semelhantes no sentido de se reconhecer e aspectos que o diferencia, que envolvem sua individualidade, sua singularidade, sua identidade pessoal. A identidade então, se caracteriza pela articulação dessas diferenças e igualdades.

Em meio a esse processo dinâmico de construção da identidade, se desempenha diferentes papéis sociais por meio de diferentes personagens. Ciampa (2005, p. 139) faz o seguinte esclarecimento quanto ao desempenhar de papéis e personagens: “[...] no poema do Severino há dois coveiros; ora, o papel de ambos é o mesmo. Há duas ciganas; também o papel é o mesmo. Entretanto, podemos falar de duas personagens distintas em ambos os casos, isto é questão de identidade.”

Quando se representa uma personagem, mas sem que haja uma real identificação com ela, sem uma mudança interna significativa, ocorrendo apenas uma “mudança de fachada”; quando, por algum motivo, busca-se ocultar essa verdadeira natureza da identidade, surge a forma-personagem.

A forma-personagem busca mostrar uma aparência de não-metamorfose. São as formas de predicações que a identidade vai adotando, de forma que a personagem vai se modificando e se apresentando como um objeto, um fetiche. Nesse movimento, o indivíduo que é verbo se substantiva. Segundo Lima (2010, p. 170) “[...] o indivíduo acaba por se colocar diante do outro de forma estigmatizada a partir da representação, consciente ou não, de uma determinada personagem.”

Castro e Lisboa (2017) buscam explicar o conceito de forma-personagem, a partir da forma-mercadoria desenvolvida por Marx (2013). Na figura das formas personagens, as identidades se mostram como imbuídas de um “valor de troca”, em que as personagens são desempenhadas a partir de valores abstratos, socialmente atribuídos, permeados por interesses políticos, econômicos e administrativos.

Para Lukács (2003) e Marx (2013) as relações sociais na sociedade capitalista, são relações reificadas. A relação entre coisas se sobrepõe à relação entre os homens, de forma que as próprias relações humanas se tornam relações entre coisas.

Neste contexto da forma-personagem, de um indivíduo que é coisificado, que se transforma ele mesmo em mercadoria, passando a desenvolver relações reificadas (próprias do capitalismo), apensa-se o conceito de *fetichismo da personagem*, desenvolvido por Ciampa (2005).

Em uma visão marxista do conceito de fetiche, os produtos do trabalho humano se transformam em mercadorias que passam a ser dotadas de poder sobre as necessidades humanas. Necessidades essas que não são apenas materiais, mas também espirituais. Em um contexto de fetichismo, não “[...] é, pois, a mercadoria que está a serviço de nossas necessidades e sim, as nossas necessidades é que estão submetidas, controladas e manipuladas pela vontade e inteligência do universo das mercadorias!”. (Carone, 2004, p. 25).

Ciampa (2005, p. 145), explica o fetichismo da personagem como a “[...] quase impossibilidade de um indivíduo atingir a condição de *ser-para-si* [...]”, ocultando “[...] a verdadeira natureza da identidade como metamorfose, gerando o que será chamado *identidade-mito* [...]”, não alcançando assim, a superação das contradições.

Euzébios Filho e Guzzo (2015), a partir de Marx e Engels (2007), colocam que para a realização de uma análise sobre a consciência humana, é necessário considerar a categoria “para-si”. Essa categoria envolve a apropriação consciente do sujeito da materialidade que o cerca, com o intuito de transformá-la.

Ciampa (2005) coloca que à medida em que ocorrem as transformações na identidade, simultaneamente, também ocorrem mudanças na consciência. Segundo o autor, o *ser-para-si* leva o indivíduo à busca pela autonomização, sem deixar, contudo, de considerar que existem determinações exógenas, ou seja, as condições objetivas (históricas, sociais, materiais e do próprio indivíduo).

Em um contexto de fetichismo da personagem, o sujeito empenha-se a sustentar uma aparente mesmice, a não superar as contradições, ocorre um movimento de reposição em que se mostra a identidade como algo atemporal e constante. Ocorre então, um processo de negação da tensão existente entre a subjetividade e a objetividade, impedindo que o sujeito busque a transformação das condições existentes e superação da condição de passividade diante de qualquer possibilidade de mudança estrutural na sociedade.

A partir do conceito da forma-personagem e fetichismo da personagem, Castro e Lisbão (2017, p. 7-9) expressam bem como os sujeitos têm passado por um processo de reificação e introjeção de valores oriundo do capital:

[...] o indivíduo se apresenta como uma réplica de si mesmo, pois busca preservar interesses preestabelecidos por conveniência que, em geral, estão intimamente ligados ao mundo do capital. [...].

Agora, coisificado, o indivíduo transforma-se, ele mesmo, em mercadoria. Através dos conceitos de forma-personagem e de fetichismo da personagem, podemos entender como a linguagem do cotidiano – no emprego de predicções substantivas e na substantivação do ser-que-é-verbo na identidade – ajuda-nos a perceber com mais clareza algumas das consequências do fetichismo na vida e nas negociações identitárias dos sujeitos e suas consequências políticas.

[...] Somos formas-personagens, fetichizados, reificados e imbuídos de valor de troca. Somos vendedor e produto de nós mesmos.

Furlan (2020, p. 141) coloca que a identidade, no regime da biopolítica, é um problema político, pois está submetida a uma estrutura de poder que obedece a uma lógica hierárquica injusta que “[...] exclui determinadas identidades do campo de participação política”.

Para Furlan (2020, p. 71) a identidade é uma questão política, pois “[...] as estruturas de poder determinam os privilégios e os interesses que favorecem certas identidades em detrimento de outras, e a identidade opera enquanto política estratégica no circuito das relações sociais que mantêm as estruturas de poder”.

Assim como Ciampa, quanto a constituição da identidade, Claude Dubar, que na verdade se utiliza da expressão “formas identitárias”, coloca que está envolta em um paradoxo, pois se constitui, ao mesmo tempo, de diferenças (singularidade) e pertencimentos comuns (generalização), sendo que “[...] o que há de único é o que é partilhado [...]”. (Dubar, 2009, p. 18).

Para o estudioso, existem dois processos de identificação: *identidade para outrem* e *identidade para si*. O primeiro processo, colocado também como sinônimo de identidade social, trata do que os outros atribuem ao indivíduo e que ele pode

aceitar ou recusar. O segundo processo envolve as identificações que o indivíduo reivindica a si mesmo.

Alerta que, cada vez mais, os sociólogos vêm se diferenciando de seus precedentes, tornando central a questão da identidade em suas pesquisas e realizando análises que dão espaço à subjetividade, se distanciando assim, de um foco estatístico e se aproximando de processos interpretativos.

Para o autor, a identidade está em constante transformação e influenciada, além de questões subjetivas, por questões objetivas. “[...] Não há essências eternas. Tudo está submetido a mudança. A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado [...]”. (Dubar, 2009, p. 13).

Parte da perspectiva normalista (também chamada de existencialista) para desenvolver seus estudos. A partir desta perspectiva, os modos de identificação são historicamente variáveis, caracterizados por existências contingentes, havendo a recusa de “[...] considerar que existem pertencimentos “essenciais” (em si) e, portanto, diferenças específicas *a priori* e permanentes entre os indivíduos [...]”. (Dubar, 2009, p. 14). Para Dubar (2009, p. 14) o que existe “[...] são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto [...]”.

A abordagem sociológica das identidades parte dos processos históricos de longa duração, que permitem perceber as modificações nas maneiras de conceber e definir os indivíduos. Segundo a abordagem as novas formas de individualidade e os processos que modificam os modos de identificação dos indivíduos são resultado, não voluntário e nem programado, de transformações maiores das organizações econômica, política e simbólica (relações sociais).

O sociólogo levanta a discussão sobre as identidades profissionais, iniciando por indicar que “[...] são maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego”. (Dubar, 2009, p. 117).

Dubar diz haver um espaço conceitual vazio que foi deixado pela sociologia clássica e que acabou permitindo que houvesse uma predominância de uma *economia geral das práticas*, onde tudo passa a ser considerado a partir das bases do capital. A partir disto, tem-se então a conversão do que não é quantificável, em capitais econômicos como: capital humano, cultural, simbólico, estético, entre outros.

O sociólogo discute os impactos da influência do capitalismo sobre a esfera do trabalho, a partir de Karl Marx e Max Weber, indicando que esse impacto tem significados diferentes para cada um. Para Marx resulta em um *transtorno incessante das forças produtivas* e para Weber em um *processo histórico de racionalização* que permite uma otimização dos resultados. Traz ainda para a discussão Joseph Schumpeter, economista e cientista político australiano, que reuniu os dois pontos de vista e desenvolveu o conceito intitulado de *destruição criadora*.

Esse processo, fundamental para o capital e seus detentores, consiste em destruir de maneira constante, as formas de produzir que são consideradas antigas e substituir por formas mais inovadoras. Quando se coloca inovadoras, se quer referenciar formas de produção que sejam mais tecnicamente eficientes e financeiramente mais rentáveis.

A destruição criadora é relacionada diretamente à modernização. Desde o início, a modernização foi ligada a uma qualificação econômica e é considerada um triunfo da *racionalidade instrumental*. A “[...] “racionalidade instrumental”, do reino do dinheiro, da única preocupação com o aumento da produtividade, que se torna, para alguns, um verdadeiro espantalho”. (Dubar, 2009, p. 119).

A expressão racionalidade instrumental é oriunda de filósofos da Escola de Frankfurt que, segundo Dubar (2009, p. 119), “[...] designam assim a subordinação de todas as lógicas de ação à consolidação do “sistema” tecnoburocrático, o do dinheiro e do poder, que se afasta e se dissocia dos “mundos vividos” pelos indivíduos”.

A economia se tornou “moderna” por e no capitalismo, impondo uma lógica com base no mercado e na concorrência, onde a empresa se tornou uma unidade base que consegue, por meio da racionalização, gerar uma organização mais competitiva. A partir disso, o empreendedor se torna a “figura da modernidade”. Ele tem seu foco, na busca por uma posição no mercado e na construção de uma empresa competitiva.

O processo de modernização evolui e tem ainda um novo estágio, o da globalização. Por meio dele, busca-se a dominação dos mercados financeiros em escala planetária. Os capitais passam a circular em tempo real, sem nenhuma fronteira. Impõe-se uma lógica de se obter uma rentabilidade imediata em todas as transações financeiras. O intuito é o aprofundamento da competição, por meio do domínio das tecnologias, das fontes de riqueza e das inovações.

Contudo, Dubar (2009, p. 123) alerta que as regras envolvidas nesse processo são insuficientes e incertas, havendo uma nebulosidade nas “[...] incidências desse processo de modernização [...] sobre a vida cotidiana dos indivíduos, as consequências desse processo sobre as condições de vida, sobre os rendimentos, e antes de tudo sobre os empregos”.

O autor alerta ainda que “[...] essa modernidade cria problemas, hoje como ontem, mais talvez hoje que ontem. Provavelmente porque parece mais destrutiva que criadora, mais incontrollável que dominada, mais perigosa que promissora”. (Dubar, 2009, p. 120).

As identidades profissionais têm um componente importante: o sentido do trabalho. Nele estão envolvidos os seguintes elementos:

- Situação de trabalho;
- Atividade;
- Relações de trabalho;
- Autocomprometimento; e
- Autorreconhecimento (dos que julgam o resultado).

Para Dubar (2009, p. 127): “[...] Compreender a inserção ou os trajetos profissionais obriga a analisar bem mais que o “nível de diploma” e a decifrar o significado conferido ao trabalho e as transações utilizadas, por “si mesmo”, com os parceiros de relação de emprego [...]”.

Dubar desenvolve o aspecto da centralidade do trabalho para o funcionamento econômico, estruturação social e desenvolvimento psíquico do indivíduo. Ele discute algumas tendências do trabalho ao longo do tempo, que tem incidências identitárias importantes. Tendências que misturam a racionalização e a inovação, que incidem nas relações no trabalho e que afetam as exigências de recrutamento e formação de “recursos humanos”, além da maneira como os assalariados reagem a elas.

Dentre as tendências do trabalho discutidas, estão a de resolução de problemas (1950 - 1960), de utilização de competências (1980 - 1990) e da relação de serviço. Elas envolvem maneiras “[...] de ser no trabalho, de sentir, de pensar e de viver as atividades “profissionais” [...]” (Dubar, 2009, p. 143). O autor alerta que quando se trata da vida de trabalho, não se pode deixar de considerar elementos de

suma importância como as relações de poder envolvidas, os conflitos e as relações de classe.

A tendência do trabalho como resolução de problemas, traz um novo cenário para o operário, onde ele não é responsável apenas por uma execução mecânica. Ele passa a elaborar o modo como irá operar sua atividade e como mobilizará seus próprios recursos para isso, decidindo que ações conduzirá seu trabalho. Não é mais uma figura passiva e totalmente submissa.

[...] o trabalho considerado o mais mecanizado e menos qualificado já é, à sua maneira, uma atividade de resolução de problemas [...] Mas essa atividade não é reconhecida; pior, ela é negada não apenas através da organização e da imposição das pressões de tempo, mas também do salário e da ausência de futuro, de reconhecimento e carreira (Dubar, 2009, p. 131).

Quanto ao trabalho como utilização de competências, Dubar discute duas fases. A primeira decorrida por volta da década de 1980, em que traz a questão da *lógica competência* e depois a ocorrida por volta da década de 1990, que tem o foco na empregabilidade.

Na lógica competência a questão recai sobre as dúvidas referentes ao verdadeiro valor do diploma para o recrutamento dos “recursos humanos”. A base para o recrutamento volta-se às “qualidades” dos assalariados como: iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. Os dotados dessas “qualidades” são selecionados e passam a ter como incumbência, ajudar aqueles que não as têm a adquiri-las.

O autor acrescenta a questão da insegurança sentida por aqueles que “permaneciam de lado”, por não demonstrarem essas qualidades valoradas pelas organizações. Eram considerados “incompetentes” e/ou “contestatários”.

Utilizando o conceito elaborado pela socióloga Danièle Linhart, Dubar diz que se desenvolve uma verdadeira “batalha identitária” entre os trabalhadores e explica o termo, colocando que é uma “[...] estratégia gerencial que consiste em desvalorizar as identidades coletivas, de ofício ou de classe, para converter os assalariados (os que restam) numa identidade de empresa que, mesmo no caso de êxito, resulta raramente num reconhecimento”. (Dubar, 2009, p. 135).

Os indivíduos passam então a almejar uma “identidade de empresa” que só é possível por meio da concordância com os objetivos organizacionais e com sua mobilização para realizá-los. Sobre o desenvolvimento de uma “identidade de empresa”, Dubar (2009, p. 151) faz a seguinte colocação:

[...] De minha parte, eu havia proposto a expressão *identidade de empresa* para designar a lógica argumentativa dos assalariados fortemente implicados nas inovações de sua empresa e que esperavam trocar essa forte contribuição por uma promoção interna, fosse ela qual fosse [...].

Já na década de 1990, ocorre uma nova distribuição de competências com base na noção de empregabilidade. Segundo Dubar (2009, p. 136), a empregabilidade:

[...] implicava uma mudança importante, pois já não era primeiro a empresa que era coletivamente responsável pelas competências de seus assalariados, mas cada assalariado que se tornava responsável pela aquisição e pela manutenção de suas próprias competências.

Então, passou a caber ao indivíduo, uma apresentação que o tornasse interessante à organização. Passou a ser responsável por sua própria formação continuada. Dubar, para ilustrar esse cenário, coloca que o indivíduo passou a ter que organizar seu *portfólio de competências*, a se tornar um *cheque individual de formação*.

[...] Sendo a competência da qualificação incorporada ao sujeito, interiorizada ao longo de todo seu percurso, aprendida ativamente no decorrer de suas formações, ela pode ser “vendida” ou “alugada”, por algum tempo, a uma empresa que julga precisar dela para este ou aquele dos seus objetivos e se não encontrar melhor em outro pretendente [...]. (Dubar, 2009, p. 136).

Quanto ao trabalho como relação de serviço, o autor considera que seja, talvez, a transformação mais significativa do trabalho. Nele, não se produz primeiro para tentar vender depois. Busca-se influenciar, suscitar e antecipar os desejos e comportamentos de aquisição do cliente. O marketing, então, passa a assumir um lugar central nas empresas.

O conceito de empresa-rede predomina nesse tipo de trabalho em que “[...] já não vende apenas produtos, vende também (e compra), às vezes unicamente, serviços”. (Dubar, 2009, p. 137). O aspecto da concorrência passa a ser intenso entre as pequenas e médias empresas que compõem a rede, onde estas concorrem entre si.

Dubar (2009, p. 205) diz ainda haver uma forma identitária dominante, uma identidade principal. Ela proporciona aos indivíduos, uma impressão, mesmo que por algum tempo, de coerência e continuidade em sua identidade. Em torno dela, se organiza uma personalidade individual. O indivíduo pode escolher por defini-la a partir de um grupo cultural, de sua comunidade de origem ou mesmo por seu papel

profissional, “[...] identificada pelo tipo de atividade que realiza, por “um papel estruturado, rotineiro, padronizado” que cola numa pessoa [...]”.

[...] Cada indivíduo possui assim várias identidades no sentido de “posições” em categorias oficiais. A questão de saber se existe uma identidade principal constitui um problema, há muito tempo, entre os sociólogos. [...] A categoria socioprofissional tem seus partidários [...] estando ancorada numa dimensão importante do estatuto social (societário): o trabalho como fornecedor de renda. Mas nem todo mundo privilegia a esfera profissional: a família, a religião, a política, os lazeres podem representar domínios igualmente legítimos de identificação “principal”. E a identidade pessoal não se reduz, longe disso, à soma dessas identificações oficiais [...]. (Dubar, 2009, p. 239).

Para Dubar, as questões de identidade são fundamentalmente, questões de linguagem, sendo estas o componente maior da subjetividade. Por meio da linguagem é possível “[...] identificar-se ou ser identificado não é somente “projetar-se sobre” ou “identificar-se com”: é, antes de tudo, colocar-se em palavras [...]”. (Dubar, 2009, p. 237).

Por meio das palavras, as pessoas são classificadas, mas “[...] não são as pessoas “em si” que são classificadas, mas suas declarações, suas respostas a uma pergunta referente a uma dimensão particular de sua vida, num dado momento: a atividade profissional [...]”. (Dubar, 2009, p. 238).

A identidade pessoal só se torna narrativa quando posta em narrativa. É na e pela “colocação em narrativa de si mesmo” que o si íntimo, reflexivo, torna-se uma história, uma gênese ou mesmo uma “cronogênese” que inicia uma significação subjetiva do tempo, do Self como história. O que mais importa já não é o tempo “cronológico”, linear, mensurável, nem mesmo o tempo “cronométrico”, qualitativo, vivido, eventual, mas o tempo da memória ativa, produtora de sentido, ao mesmo tempo de uma direção [...] e de uma significação [...]. (Dubar, 2009, p. 241).

Dubar (2009, p. 242) faz uma colocação sobre os meios mais utilizados pelos sociólogos para buscar compreender os “mundos” dos sujeitos. Dentre eles estão a entrevista biográfica, a narrativa de vida e a história de vida. Por meio destes, há a suposição de que se estabelece uma relação particular entre o pesquisador e o “sujeito”. “[...] Esses “mundos vividos” são verbalizados, reconstruídos na interação com um “estrangeiro” que não faz parte da intimidade do sujeito [...]”.

Contar sua vida é, para a maioria das pessoas, uma operação de alto risco, mesmo quando elas têm confiança em seu interlocutor. Trata-se nem mais nem menos, de argumentar o fato de que sua história pessoal tem um sentido [...], de que nela se pode seguir certos fios condutores, de que se pode colocá-la em narrativa [...], isto é, introduzir nela uma intriga. Essa intriga é a relação estabelecida pelo locutor, não apenas entre os episódios sucessivos da mesma história [...] mas também, às vezes, entre “fios” diferentes de sua

vida. [...] é mesmo da identidade pessoal que se trata, não apenas reflexiva, num campo de práticas determinado, mas também narrativa, entre diferentes campos. [...] Encontrar a intriga de uma narração é compreender e enunciar, num dado momento de sua existência, qual é o vínculo entre experiências diversas, de diversos campos vividos por “si mesmo”, mas também em diversos momentos de sua história para “si”. A identidade narrativa é uma construção em situação, por um sujeito, de um arranjo de suas experiências significantes. (Dubar, 2009, p. 242).

Freitas (2014), aderindo à abordagem de Ciampa, direciona seus estudos de identidade aos professores. Para a autora, a questão da identidade não é simples, pois não é estática, está envolvida em possibilidades do que o indivíduo pode vir a ser, a partir de suas próprias escolhas. Envolve um processo multideterminado e multifacetado que é construído socialmente, através das relações e das vivências e nesse processo, o sujeito é ativo, sofrendo, contudo, influência histórica e cultural da sociedade em que vive.

Considera que a identidade é metamorfose e vai sendo construída através das relações sociais que vão se estabelecendo ao longo dos anos e que por meio delas, os indivíduos deixam um pouco de si e levam um pouco dos outros, a partir do que é igual e diferente.

Para Freitas (2014, p. 106 – 107):

[...] a identidade só pode ser compreendida se a olharmos dentro de um contexto histórico e cultural, ela se constitui através das relações sociais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo das experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis assumidos ao longo da vida, que se estabelecem pelas mudanças e superações que vão surgindo no decorrer da vida, a partir das relações e da atividade desempenhada pelo sujeito. Assim, a identidade seria aquilo que define o ser.

A identidade se forma por meio da execução de personagens, que se constituem por um conjunto de normas para atuação e representação socialmente estabelecidas. O indivíduo irá escolher como irá desempenhar os papéis e se seguirá ou não essas normas. Essa escolha o torna singular. Através das personagens, o indivíduo vai se afirmando, se apropriando e dando significado aos papéis que desempenha.

A partir do desempenhar de diferentes papéis, onde alguns permanecem ao longo do tempo e novos surgem, é possível perceber as nuances da transformação da identidade e a influência histórica e de contexto sobre essa transformação. Os indivíduos podem exercer os mesmos papéis, mas a forma como cada um se identifica com esse papel pode ser diferente.

Duarte (1992) corrobora com a ideia, colocando que a identidade é estabelecida na maneira particular como o indivíduo atuará em determinado papel. O mesmo papel é representado por diversos indivíduos, mas cada um terá sua singularidade e, ao mesmo tempo, suas coincidências.

Segundo Freitas (2014, p. 110), a singularidade da construção da identidade do sujeito, será expressa “[...] pelos traços, atributos, imagens e sentimentos que interiorizar e reconhecer como fazendo parte de si mesmo e que usará como referência para se mostrar aos outros [...]”.

A identidade se constitui e carrega influências históricas na sua singularidade. É um processo que ocorre por meio da prática social, da relação que é construída com outros sujeitos e com a cultura, sofrendo influência das dimensões política, social, econômica e cultural.

É através do convívio com grupos que ocorre a comparação entre os indivíduos e constata-se as diferenças e semelhanças. É “[...] nesse processo que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade e a consciência de nós mesmos”. (Freitas, 2014, p. 21).

Apesar da constituição da identidade sofrer múltiplas transformações, sendo um processo inacabado, apresenta uma determinada permanência em sua base. Existe uma série de expectativas e representações preexistentes no indivíduo, mas tudo isso pode ser colocado em conflito diante da prática cotidiana. A vivência é o momento em que a identidade é posta à prova.

O processo de constituição da identidade é multideterminado e muitas dessas determinações não são observáveis, estão no interior do sujeito. Para o psicólogo e psicanalista alemão-americano, Erikson (1987), ao qual foi atribuído a criação da expressão “crise de identidade”, a constituição da identidade é um processo contínuo de rupturas e superações que não se restringe apenas aos aspectos biológicos, mas envolve também o âmago dos indivíduos.

Para Erikson (1987), nesse processo, o indivíduo julga a si próprio, considerando como os outros lhe julgam e tomando como referência tipos que se tornaram importantes para ele. É simultaneamente um processo de reflexão e observação, em que o indivíduo vai ganhando consciência do ambiente e do círculo de pessoas ao seu redor.

Na multideterminação que constitui a identidade é importante colocar que não estão envolvidos apenas os aspectos referentes as relações, atividades e

possibilidades, mas também os afetivos, afinal, sua constituição não é apenas cognitiva. O indivíduo avalia constantemente os significados dos objetos sociais (são objetos cuja valoração é dada pelas experiências do sujeito), a partir de seu envolvimento com eles, lhes atribuindo um sentido pessoal.

Erikson (1987) coloca que a identidade é constituída por fases. Cada uma das fases, gera no indivíduo uma certa vulnerabilidade, mas alerta que isto faz parte do processo, leva a uma crise que permite a ampliação e a tomada de consciência. Essa nova consciência permite potencialidades, mudanças, um novo foco para a “energia instintiva”.

É importante ressaltar a colocação feita por Freitas (2014, p. 119), quanto a consciência: “[...] uma consciência mais ampliada não garante uma ação emancipatória, garantia que só virá se estiver alicerçada no compromisso ético”.

A atividade humana é parte constituinte de sua identidade, pois é por meio dela que ocorre a transformação da natureza e do próprio homem. A atividade se refere ao fazer, à ação. É por meio dela que o sujeito se apropria e dá sentido aos papéis que desempenha.

A identidade é uma categoria material que se manifesta através das ações do sujeito. De acordo com Duarte (1992) a concretização da identidade ocorre por meio do tempo vivido, da articulação do que é e do que não é, das experiências do passado e do presente e da imagem que tem do futuro. Segundo o autor, a possibilidade e a atividade permitem ao homem que por meio de sua realidade objetiva, a transforme subjetivamente.

As ações só são possíveis por meio das relações, do contato com os outros e esse contato leva a conflitos, pois estes fazem parte do humano. Os conflitos criam possibilidades, pois por meio deles os indivíduos modificam-se, podem se reapresentar, romper com velhas normas e se fazer novamente e até ser o mesmo, mas de um jeito diferente.

2.1.1 O sintagma identidade-metamorfose-emancipação

Antonio da Costa Ciampa, adepto da psicologia social crítica, desenvolve uma perspectiva nova e criativa, afirmando que a identidade sofre metamorfose constante e que a partir dessa contínua transformação, em meio aos ditames da

sociedade capitalista, gera a possibilidade do surgimento de uma identidade emancipadora, de luta pela humanidade e pelo reconhecimento.

Para Ciampa, existem várias formas de metamorfose humana, estando sempre presente nesse processo, traços da busca por uma utopia emancipatória. A concepção de identidade emancipadora “[...] vai além da discussão da identidade como apenas um processo sociopsicológico de pertencimento, entendendo a Identidade como elemento-chave no próprio processo de libertação do sujeito das dominações impostas pela sociedade (Sandoval, 2021, p. 5-6).

As pesquisas de Ciampa sobre identidade deram origem ao sintagma identidade-metamorfose-emancipação, que envolvem “[...] estudos em busca da compreensão acerca das possibilidades, perante as impossibilidades, de emancipação humana na sociedade contemporânea. [...]”. (Alves, 2021, p. 27).

Os pressupostos que alimentam os estudos de identidade-metamorfose-emancipação se sustentam a partir da concepção de que a realidade está sempre em movimento, que a sociedade capitalista está sempre em processo de mudança dos ditames de controle dos grupos e dos indivíduos e que identidade necessariamente é metamorfose, mas que a emancipação não é uma inevitabilidade, e sim uma mera possibilidade. (Alves, 2021, p. 32-33).

O estudo sobre identidade é central na psicologia social e em alguns enfoques da sociologia. Na psicologia social, tem-se como destaque das pesquisas iniciais, o psicólogo e psicanalista alemão-americano, Erik Erikson que em 1950 publicou o livro *Childhood and Society* que trata das noções sobre “crise de identidade” e do processo de desenvolvimento da identidade no ciclo de vida.

Cecília Pescatore Alves, uma das grandes estudiosas da teoria da identidade desenvolvida por Ciampa, fornece a seguinte compreensão do conceito de identidade: “[...] é entendida no processo de formação social, que se dá como metamorfose no movimento histórico em busca da emancipação que constitui o humano concreto em individualidades e coletividades, articulado como história da sociedade e da natureza [...]”. (Alves, 2021, p. 13-14).

Para a autora, no contexto atual de dominação do capitalismo, são possíveis conquistar apenas “fragmentos de emancipação”.

Isso traz a discussão sobre uma utopia sem utopismo, ao reconhecer que o possível ou viável são fragmentos de emancipação, já que não há como prever na atualidade uma mudança do capitalismo, em que de fato prevaleçam os valores de igualdade e liberdade. A utopia, no sentido pleno, tem que supor a mudança de fato do sistema “capitalista”. (Alves, 2021, p.13-14).

Os estudos de Ciampa sobre identidade, enquanto um processo contínuo de metamorfose, se desenvolveram em um contexto de reformulações da psicologia social no Brasil. Por volta da década de 1950-1960, a psicologia social passou por questionamentos e críticas quanto ao seu foco em comportamentos sociais ligados a concepções positivistas. Silvia Lane, filósofa que contribuiu de maneira fundamental para os estudos de identidade como categoria da psicologia social, indicou haver uma “[...] ‘crise’ do conhecimento psicossocial que não conseguia intervir nem explicar, muito menos prever comportamentos sociais”. (Lane, 1992, p. 10-11).

Segundo Lane, a busca por conhecer o indivíduo não pode partir de uma visão que separa homem e sociedade e nesse processo a linguagem se torna fundamental, pois faz parte da constituição da humanidade. As palavras têm um sentido pessoal para cada indivíduo.

Silvia Lane introduziu à psicologia social o método dialético e o materialismo histórico, tendo sido então as reformulações das concepções, orientadas pelo pensamento do materialismo dialético. O materialismo dialético parte do princípio de que a matéria constitui o mundo, que é composto por uma diversidade infinita e nela está incluída o humano. A matéria vai existir de forma objetiva e independente da percepção e da consciência humana. A vida material é constituída por um processo de transformação constante que tem como base a contradição e a partir disso, produzirá fenômenos sociais e históricos.

Para Lima (2021, p. 72), a dialética é uma questão fundamental para as pesquisas e estudos de identidade-metamorfose, considerando ser “[...] impossível discutir identidade e a questão da política contemporânea sem considerar a história, sem considerar a dialética.” Ressalta o papel de suma importância de Silvia Lane no desenvolvimento da dialética na psicologia social crítica do Brasil.

[...] Só a partir de uma compreensão da dialética, pelo menos na minha compreensão, torna-se possível sua apropriação e seu uso enquanto método e forma de pensar potente para compreender as nossas complexas condições enquanto país, lugar no planeta ou na economia mundial [...]. (Lima, 2021. p.64).

A partir de Marx (2008), em sua obra “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, pode-se conceber a dialética como a apreensão do movimento e tensão dos contrários. Muito mais do que oposição, os contrários devem ser entendidos como a tensão entre os distintos (bem x mal, autoritário x democrático, livre x escravo, amor x ódio, burguesia x proletariado, objetividade x subjetividade etc.). Não existe amor

sem ódio, não existe burguesia sem o proletariado, é essa dinâmica dos diversos que move a história.

Essa tensão é constante, pois um busca prevalecer sobre o outro. A dialética é movimento, porque sua essência é histórica. Uma dialética não histórica é diálogo. Nesse movimento, ambos são afetados e afetam o meio. Alguns marxistas inclusive consideram apenas o termo materialismo dialético, ao invés de materialismo histórico-dialético, porque consideram que a historicidade já está subentendida nesse movimento.

Segundo Konder (2015), Marx teve sua formação universitária desenvolvida em um ambiente repleto de hegelianismo. Marx aprendeu com Hegel que a lógica formal considera a contradição como um defeito, mas que também essa lógica tem limites quanto a compreensão da existência humana. Aprendeu que na “[...] vida, a contradição não é a mera manifestação de um defeito: é uma realidade que não se pode suprimir. Determinadas contradições surgem, outras desaparecem (são superadas), mas há sempre algumas contradições pendentes de solução”. (Konder, 2015, p. 47).

De acordo com Konder (2015, p. 48), para Marx, os seres estão em movimento constante quanto a sua qualidade, em uma mudança de sua situação e essência. Hegel “[...] ensinou que as coisas estão sempre mudando; que a vida é essencialmente movimento; que não há movimento sem contradição [...]”. A partir de seu método dialético, Hegel ensinou ainda “[...] que os seres e as coisas existem em permanente mudança, entrosados uns com os outros, e que só é possível compreendê-los se *desde o início* forem devidamente consideradas as suas ligações recíprocas”.

No entanto, Marx realizou modificações no método dialético de Hegel, aplicando-o à análise de evolução social da humanidade. Mudanças essas que o levaram a ser acusado de “[...] transformar o proletariado em uma classe de *deuses*, atribuindo-lhe um papel messiânico”. (Konder, 2015, p. 49).

Para Marx, a vida, na sociedade capitalista, apresenta numerosas contradições. A principal delas, porém, aquela que afeta de maneira mais constante e socialmente mais decisiva a existência dos indivíduos, é a contradição entre o trabalho e o capital, quer dizer, entre o proletariado e a burguesia. E a direção necessária à superação dessa contradição essencial da sociedade capitalista – segundo Marx – é a da ascensão revolucionária da classe operária, com a criação da sociedade socialista. (Konder, 2015, p. 48).

Nesse processo de aquisição do conhecimento pelo qual a psicologia social passou, as categorias totalidade e historicidade se tornaram fundamentais. Por meio da totalidade, busca-se a compreensão da relação entre o todo e as partes, por meio de suas múltiplas determinações, historicidades e unidade de contrários. Já com a historicidade, busca-se compreender o ser humano como produto e produtor de sua história e da história da sociedade. Para Alves (2021, p. 15), o “[...] isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores, não permitindo a compreensão das contradições sempre em movimento na realidade concreta”.

Segundo os sociólogos Berger e Luckmann (1973, p. 174), a dialética ocorre quando se dota de sentido um acontecimento objetivo, por meio de sua internalização, apreensão e interpretação. O acontecimento objetivo passa a ser “[...] subjetivamente significativo para mim”.

A psicologia social a princípio, tinha como categorias fundamentais a atividade, a consciência e a personalidade, mediadas pelo pensamento e pela linguagem. Com o desenvolvimento das pesquisas da psicologia social no Brasil, especialmente relacionadas à tese de doutorado de Ciampa de 1987, essas categorias passaram a ser atividade, consciência e identidade. Houve ainda um acréscimo a essas categorias, a partir da tese de doutorado de Bader Sawaia, também de 1987, que incluiu a categoria afetividade. As categorias então, passaram a ser mediadas pelo pensamento, linguagem, emoções e afetos.

Alves (2021, p. 35) ressalta a importância da perspectiva da identidade-metamorfose, colocando que “[...] os processos de metamorfose e identitários são importantes para compreender como se dão as relações de dominação em uma sociedade capitalista [...]”. Assim, já se faz a primeira introdução a discussão quanto a dimensão política da identidade.

A identidade-metamorfose teve sua gênese a partir da concepção de que o todo da natureza e cada fenômeno isoladamente, são constituídos por uma contradição interna que gera um movimento de transformações constantes, tanto qualitativos como quantitativos, que irão orientar o pensamento.

O ser humano se revela como produtor e produto de sua história e da história da sociedade, por meio da atividade humana. Através dela, são desempenhados papéis sociais, em um movimento de alterização constante do ser. Ciampa utiliza o termo alterização para indicar a mudança contínua da identidade, ou

seja, a metamorfose, que resulta em múltiplas mudanças quantitativas (não significativas), mas que irão levar a um salto qualitativo.

Para Berger e Luckmann (1973) é por meio da socialização que o indivíduo apreende o mundo e ocupa seu lugar no grupo social a que pertence. É por meio do grupo social que se adquire papéis sociais, que levam o indivíduo, de acordo com Ciampa, a desempenhar personagens. Interessante colocar que Alves (2021, p. 20) chama a atenção para o fato de que os papéis sociais “[...] são ditados social e historicamente, mas, acima de tudo, sob forma de coerção social”.

De acordo com Berger e Luckmann (1973), no processo de socialização ocorre inicialmente a interiorização, imposta socialmente. Posteriormente, tem-se a internalização, em que o indivíduo desenvolve relativa autonomia, podendo fazer escolhas críticas em um processo de individualização. Alves (2021, p. 30), no entanto, coloca que para Habermas é “[...] importante lembrar que esse desenvolvimento de autonomia é apenas uma possibilidade e nem todos conseguem adquirir uma crescente autonomia, permanecendo sempre muito dependentes”.

Para Ciampa, a personagem é a manifestação empírica da identidade e esta ocorre a cada momento da vida, no dia a dia do indivíduo. Para o estudioso:

As mudanças de personagens, que ora se alternam e/ou se sucedem com características híbridas, revelam o movimento dinâmico da metamorfose. Portanto, é na vivência das atividades, no cotidiano, que a identidade se transforma, se metamorfoseia, uma negação da negação, um outro *outro*, que também sou eu”. (Alves, 2021, p. 19-20).

A personagem é um conceito-chave de Ciampa (2005). As personagens são “momentos da identidade”. O estudioso traz o conceito da dramaturgia soviética de Stanislavski, sendo a personagem, uma demonstração empírica da identidade, em seu caráter metamórfico. É a partir da articulação destas personagens, que a identidade dos seres humanos vai se constituir.

Tem-se, então, a partir da representação de personagens, o palco da vida.

Isso implica conceber, a partir de uma perspectiva dramatúrgica, que as esferas do cotidiano são constituídas de muitos cenários, em que representamos diferentes personagens, num grande palco que chamamos de vida. Nesse palco, o “ator, o que age, o que exerce a atividade, só existe como personagem” (CIAMPA, 2009, p. 161)” (Furlan, 2021, p. 135).

A partir da categoria personagem, inspirada no método de Stanislavski, Ciampa concebe os sujeitos humanos a partir da socialização, em que se tem a opção de desempenhar os papéis sociais, reproduzindo-os *ipsis litteris* ao solicitado ou de

se colocar algo próprio e de até mesmo subvertê-los: “[...] cada sujeito atribui elementos de sua própria vida à personagem que irá representar, ou seja, é possível o ator dar autoria própria à personagem que representa e encarna”. (Furlan, 2021, p. 136).

Quando se trata de identidade-metamorfose, necessariamente dois conceitos tratados por Ciampa (2005) estão inclusos: *mesmice* e *mesmidade*. Na *mesmice* a um esforço de reposição da identidade, consciente ou inconsciente, às vezes, em busca de uma estabilidade. Nesse processo, o indivíduo faz uma reposição constante de determinada representação, produzindo a identidade como mercadoria. Esse é o fetichismo de personagem.

Já a *mesmidade* é a superação da personagem resposta pelo indivíduo, em que a reposição é diferenciada a cada vez que se repõe e que envolve um processo ligado à alterização. Por meio dela, podem ocorrer mudanças graduais, que podem parecer insignificantes, e às vezes são invisíveis, mas que com o acúmulo de mudanças quantitativas, é capaz de gerar um salto qualitativo à identidade. (Ciampa, 2005).

Na *mesmice*, há a busca de uma não metamorfose, que só é possível de forma aparente, em que há a reposição de personagens. Na *mesmidade*, “[...] se contrapondo a uma concepção estática, ou ainda a um processo que se desenvolve na infância e adolescência e se estabiliza na idade adulta [...]”, há mudanças quantitativas e qualitativas constantes da identidade. (Alves, 2021, p. 20).

A alterização é uma possibilidade de metamorfose, sendo um meio de superação das personagens pressupostas. As identidades alterizadas são definidas “[...] pela aprendizagem de novos valores, novas normas, produzidas no próprio processo em que a identidade está sendo produzida, como *mesmidade* de aprender (pensar) e ser (agir)”. (Ciampa, 2005, p. 241).

Almeida (2005, p. 84), define alterização como uma “[...] forma específica de metamorfose, diz respeito às alterações que se processam no modo como os indivíduos se veem a si mesmos e se percebem no mundo e, mais do que isto, à individualização deles [...]”.

Furlan (2021), a partir de Ciampa, também discute os conceitos de *mesmice* e *mesmidade*. Segundo o autor, a *mesmice* não pode ser pensada apenas como algo negativo. Ela pode ocorrer a partir de uma escolha pessoal do indivíduo e possibilitar inclusive a sociabilidade.

Antes de cairmos na armadilha de pensar a mesmice como algo negativo, ao contrário, ela possibilita certa sociabilidade nos diferentes cenários que ocupamos, bem como que sejamos reconhecidos como os mesmos. A reposição de uma mesma personagem e sua manutenção podem aparecer como escolha pessoal de cada indivíduo, que pode considerar isso uma forma de vida digna de ser vivida. (Furlan, 2021, p. 138).

Almeida (2005, p. 139) corrobora com a ideia colocando que a reposição da identidade nem sempre se refere à alienação e à heteronomia, mas que pode ser resultado de uma atitude positiva perante a vida, que o indivíduo considera digna de manter. O importante é que “[...] os indivíduos não se transformem em prisioneiros do que estão sendo ou têm sido, de seus papéis ou das situações que vivenciam. [...] Os papéis desempenhados não podem ser tratados como uma realidade absoluta da pessoa”.

Ciampa coloca que a ideologia interfere positiva ou negativamente na construção das identidades, podendo levar à sua elevação ou degradação. Diante disso, é importante compreender os efeitos que o capitalismo, com suas “novas” formas de controle e dominação, tem sobre as metamorfoses da identidade.

Ciampa se dedicou ao estudo da articulação entre políticas de identidade e identidades políticas, partindo do princípio de que é a partir das mediações próprias da psicologia social, que envolvem a linguagem, pensamento, emoções e afetos, que a exploração e a violência social se concretizam.

Habermas (1983) explica que uma identidade política é caracterizada por pessoas que desenvolveram um pensamento próprio. No entanto, essa condição não é inevitável, é apenas uma possibilidade, que pode ou não ser atingida.

É por meio da atividade cotidiana que são postas as condições (relacionais, sociais, políticas, econômicas) que possibilitam ou impossibilitam a coerção dos papéis sociais. Essas condições são criadas por políticas de identidade que se mostram através de ações e ideologias de grupos, instituições sociais (família, igreja, escola) e das coletividades (movimentos feministas, machistas, negros, gays etc.).

Para Miranda (2011) existem políticas de identidade regulatórias que se desenvolvem com o intuito de impor aos sujeitos identidades pressupostas e que essas se confrontam com as possibilidades de resistência à imposição feita.

Para desenvolver os estudos sobre políticas de identidade, Ciampa utiliza Goffman (1975), a partir de sua definição da figura do estigmatizado. Segundo Goffman, “[...] o termo é impingido para nomear as pessoas que se afastam negativamente das expectativas sociais consideradas normais, atribuindo-lhes um

conjunto de diretrizes no sentido de adotar uma conduta correta [...]”. (Alves, 2021, p. 25).

Ciampa, desde 1977, desenvolveu seus estudos a partir das relações existentes entre a identidade e a ideologia, considerando assim que as questões de identidade, assumem proporções políticas. Para o estudioso:

Os valores dessa ideologia dominante trazem para a identidade social de indivíduos e grupos as contradições da ordem social, expressando-se sob a forma de “crises” ou “conflitos” de identidade, gerando preconceitos e estigmas, com identidades degradadas, solapadas, anuladas etc. [...] uma ideologia dominante interfere na elevação ou na degradação de identidades de pessoas e coletividades, de modo que a relação crítica da identidade com uma ideologia permite que se reconheçam os efeitos da dominação ideológica, expressão de uma particular formação sócio-histórica, seja pelos efeitos de sua estrutura de classes, seja pela normatização hegemônica de gênero, sexo, machismo e raça caracterizada por relações assimétricas, de oposição, exploração e dominação. (Alves, 2021, p. 29).

Para Ciampa, “[...] concordando com uma ideologia ou mesmo discordando dela, nossa identidade sofre transformações: tais mudanças são inevitáveis e acontecem sob condições determinadas ideologicamente”. (Alves, 2021, p. 29).

Silvia Lane também trata da relação entre identidade e ideologia em seus estudos, levantando a questão política da identidade. Segundo Lane (2005, p. 12), “[...] chega-se assim à identidade como metamorfose desvendando a ideologia da não transformação do ser humano como condição para a não transformação da sociedade”.

Segundo Habermas (1983), tem ocorrido uma progressiva colonização do mundo da vida por meio da economia (mercado) e do poder (burocracia, Estado), expressa por uma normatividade social em que não se encontra uma fundamentação racional e intersubjetiva, que tem gerado nos indivíduos uma necessidade prioritária pela busca de sentidos para sua existência individual e de vida em comum.

Com base em Habermas, Alves (2021) coloca que as políticas de identidade articulada com as identidades políticas só serão voltadas para a emancipação a partir da ação comunicativa do mundo da vida, em que prevaleça o “poder da solidariedade”.

O sintagma identidade-metamorfose-emancipação construído por Ciampa, teve sustentação nos representantes da Teoria Crítica, Habermas e Honneth. Os estudiosos têm concordâncias e divergências. Concordam que a base da reconstrução da Teoria Crítica, que também sustenta a perspectiva de identidade-

metamorfose, é a intersubjetividade. No entanto, discordam quanto à natureza da base.

Para Habermas, a intersubjetividade é oriunda da racionalidade comunicativa em que a “[...] ação comunicativa seria a possibilidade de recuperar as relações próprias do mundo da vida [...]”, pois o agir comunicativo envolve a reflexão que “[...] possibilita o ser humano perceber o caráter histórico e contraditório vivido, tornando-o crítico e criativo em suas interações sociais [...]”. (Alves, 2021, p. 31). Já para Honneth, a intersubjetividade deve ser considerada, a partir do conflito, considerando a gramática da luta por reconhecimento.

Para Almeida (2019) a emancipação está relacionada à realidade vivida, expressa por meio de ações de resistência e superação, que envolvem elementos como a individuação (princípios próprios) e o reconhecimento. Na emancipação há a reinvenção dos papéis sociais desempenhados, em oposição à imposição social feita por meio de princípios regulatórios.

Segundo o autor, as experiências obtidas a partir das práticas cotidianas, podem levar a superação da sujeição e da alienação pessoal, levando o indivíduo a repensar como os modos de vida tem sido estabelecidos e encara as normativas vigentes como algo contingencial.

As pesquisas sobre a identidade humana têm o desafio de compreender como as questões sociopolíticas e econômicas permeiam a vida cotidiana. A compreensão dos processos de metamorfoses e identitários é fundamental para também compreender as relações de dominação oriundas da sociedade capitalista. A partir disso, abre-se possibilidades para a promoção da autonomia e fortalecimento das formas de resistência e combate a opressão.

De acordo com Lima (2021), estudioso considerado como um dos principais adeptos da teoria de Ciampa, tendo sido seu orientando no mestrado e doutorado, para que ocorra um avanço nos estudos de identidade-metamorfose é necessário buscar a compreensão dos processos que sustentam os seguintes aspectos geridos pelo sistema capitalista:

- Políticas de Identidade;
- Identidades Pressupostas;
- Reposições Identitárias.

É importante “[...] compreendermos as mentiras e apagamentos históricos, assim como a construção de discursos e narrativas para a produção de identidades

pressupostas e políticas de identidade.” [...] . Precisamos atentar para “[...] quais são essas narrativas e quais são os processos que produzem os enquadramentos que afetam nosso dia a dia. [...]”. (Lima, 2021, p. 72).

Quando se trata do capitalismo, o autor afirma existir uma redução de sua compreensão. O capitalismo é considerado apenas como um sistema econômico, mas deveria ser pensado também, segundo Lima (2021), como uma forma de existência e de vida, que se concentra em uma perspectiva econômica. Ele busca a gerência dos corpos e das subjetividades, sua prioridade é a eficiência e a garantia de uma exploração em todas as escalas, tendo como instrumentos estratégicos para a produção de formas específicas de vida, o patriarcalismo, o colonialismo e o racismo.

No Quadro 01, estão expostas algumas colocações de Lima (2021) referente a aspectos específicos do capitalismo:

Quadro 01 – Aspectos do capitalismo

Aspectos relacionados ao Capitalismo	Posicionamento do Autor
Gestão dos corpos e das subjetividades	[...] A gestão da miséria, extermínio de pobres, negros, indígenas, mulheres e demais membros da população periférica desse país, sempre fez parte do projeto de governo dos corpos e subjetividades, instituído pelas elites e privilegiados. [...] (p. 73).
Busca da felicidade	[...] Como forma de dominação, o capitalismo não tem nenhuma relação com a busca pela felicidade; relaciona-se apenas com sua própria reprodução. Seu único critério é a eficiência. [...] (p. 75).
Democracia	[...] Na democracia, atravessada pelo sistema capitalista, os direitos são reduzidos a permissões mascaradas de direitos, uma vez que não mudam em nada a distribuição do poder. Não é por acaso que a ilusão contemporânea é a de que um bom governo é aquele que consegue manter a ilusão de uma economia estável e de acesso irrestrito ao consumo. Um país em desenvolvimento é aquele que consegue garantir a exploração em todas as escalas – todos trabalhando, não importando as condições de trabalho –, a continuidade nos lucros e a permissão de TODOS para o acesso ao consumo [...] (p. 76).
Emancipação	[...] Então, pensar qualquer forma de emancipação, qualquer forma de resistência, sem pautar a discussão de superação da raça, do colonialismo, do patriarcalismo e do capitalismo é impossível [...] (p. 76).
Resistência	[...] para mim, a única coisa alternativa possível dentro do capitalismo é a resistência e encarar o desafio de pensar outro mundo possível. É preciso pensar o inédito viável [...] tendo o horizonte de superação do capitalismo como projeto. (p. 76 -77).

Fonte: Adaptação de Lima (2021)

Para o estudioso, um conhecimento que é produzido sem ter como centro a crítica ao capitalismo, é estéril. Faz ainda um alerta quanto a devermos buscar “brechas” e formas de superar o capitalismo ou, pelo menos, buscar “fragmentos de emancipação”, como também já colocado por Cecília Pescatore Alves.

[...] Pensar a identidade-metamorfose, pensar processos de experiências de sofrimento, processos de adoecimento e tentativas de resistência, sem assumir uma crítica ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcalismo, de forma a assinalar como eles afetam diretamente os nossos modos de resistência, como eles produzem políticas de identidade e identidades pressupostas, é produzir conhecimento estéril. (Lima, 2021, p. 81).

Para Lima (2021, p. 77), quanto a pesquisas de identidade-metamorfose, “[...] precisamos localizar e entender aquilo que não se incorpora às formas de vida no capitalismo.” Devemos buscar “brechas” que podem ser expressas por personagens pós-convencionais.

Almeida (2005, p. 109), coloca que as identidades pós-convencionais “[...] expressam a busca de um novo ponto de vista que permita aos indivíduos/grupos estabelecerem uma nova proporcionalidade entre as exigências dos papéis sociais e de reclamos de autonomia/realização [...]”.

Como um exemplo positivo, quanto a postura a ser seguida para a pesquisa de identidade-metamorfose, Lima (2021, p. 77) cita o teórico crítico Theodor Adorno. Segundo o autor, Adorno parte de uma perspectiva negativa da dialética ao “[...] considerar aquilo que não pode ser enquadrado como uma identidade pessoal, identidade pressuposta, aquilo que resiste a ser capturado, aquilo que resiste a se tornar uma identidade pressuposta”.

Então, para Lima (2021, p. 77), “[...] é imprescindível buscar aquelas histórias, narrativas e personagens que expressam um inédito viável, que sequer imaginávamos poder encontrar [...]”.

O “inédito viável” é uma expressão utilizada por Paulo Freire em seus dois livros *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Esperança* (1992). Para Paulo Freire, as barreiras que encontramos na vida, são “situações limites” que são encaradas de diferentes formas pelos indivíduos. Existem os que veem como algo que não pode ser transposto, os que não querem transpor e os que tentam superá-los.

Ana Maria Araújo Freire, esposa de Paulo Freire, esclarece nas notas explicativas do livro *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”*, que o inevitável viável “[...] é na realidade, pois, uma coisa que era inédita,

ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade.” (Freire, 2014, p. 225). Então, de acordo com Freire (2014, p. 278), o inédito viável é “[...] algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...]”.

Almeida (2005), suscita a importância da questão da potência da identidade como metamorfose, para o processo de resistência e emancipação.

Conceber a identidade como metamorfose significa considerar os seres humanos a partir de sua potência, como seres que ultrapassam seus limites, que não se dão por acabados, mas em permanente mudança, em que a aparência imediata não conforma ponto de chegada e sim de partida, a partir da qual desenvolve sua potencialidade (Almeida, 2005). (Furlan, 2021, p. 126).

Safatle (2016, p. 94) coloca que em meio aos regimes atuais de existência, a identidade é caracterizada como uma “[...] potência que ampliará sua força se for capaz de se encarnar em um corpo social des-idêntico e inquieto, em vez do corpo unitário do imaginário social [...]” e chama a atenção para a emergência dessa potência em meio a lógica de regulação estabelecida pelas políticas de identidade.

Para Furlan (2021, p. 187), a identidade é produzida a partir de normas, que determinam o reconhecimento da identidade, mas que ainda assim, diante disso, existe um “resto” de identidade “[...] que de modo incessante perturba e interpela o reconhecimento, que se subscreve enquanto forma de resistência aos enquadres normativos de reconhecimento”. O “resto” de identidade rompe com os enquadres do reconhecimento:

[...] uma vez que ele não é capaz de capturar completamente o que pretende e a que tenta dar conteúdo definitivo. É nesse “resto” da identidade, da subversão da diferença e negatividade da alteridade que se produz a resistência ao *nomos* ontológico e pedagógico das biopolíticas de reconhecimento e se interpela o reconhecimento a se constituir enquanto efeito de paralaxe e/ou como pós-convencional. (Furlan, 2021, p. 189).

Esse “resto” de identidade, pode ser chamado de anamorfose (Almeida, 2005), - que conforma também a alteridade. A alteridade possui a potência de questionar os regimes ontológicos do reconhecimento e exigir um movimento de paralaxe.

[...] as exigências de reconhecimento da alteridade convocam o outro que reconhece a narrar-se de outro modo, a transformar a si mesmo, uma vez que precisa despir-se dos enquadres previamente definidos que sustentam

as (bio) políticas do reconhecimento e o impelem a um deslocamento sob a perspectiva de quem exige reconhecimento; o reconhecimento da alteridade, assim, comporta potencial para interpelar aquele que reconhece a um movimento de alterização. (Furlan, 2021, p. 188).

Almeida (2005) aborda a perspectiva de identidade como anamorfose, a partir da figura de uma perspectiva deformada, no sentido de abandono de uma posição convencional e busca por um novo ponto de vista (“que é desconhecido”), indicando assim, um movimento de paralaxe em relação ao reconhecimento e ao outro.

A dimensão da alteridade tem potencial para o reconhecimento ao qual “[...] não se circunscreve frente ao sujeito por *nomos* identitários normativos, mas enquanto uma paralaxe ou como reconhecimento pós-convencional”. Então, essa forma de reconhecimento, “em sua radicalidade”, se expressa como o reconhecimento pós-convencional, um “[...] reconhecimento vazio de significações apriorísticas determinadas [...]”. (Furlan, 2021, p. 189).

Quanto ao reconhecimento pós-convencional, Safatle (2016) o considera como uma espécie de reconhecimento antipredicativo, em que “não há predicções determinadas de antemão”. “O que se reconhece, podemos dizer, é o “resto” da identidade, o “resto” do que se predica, a negatividade do *nomos* humano [...]”. (Furlan, 2021, p. 189).

As identidades não substanciais estudadas por Safatle (2016), podem ser consideradas como “resto” das identidades, pois em sua forma de discurso e narrativa expressam sua resistência, a partir do questionamento às formas (bio)políticas de reconhecimento.

Sobre esse ponto, Furlan (2021, p. 196) acrescenta que “[...] tais identidades não substanciais não encontram lugar na cena pública e têm sua voz e direitos exclusivos. Isso conforma o mote para as lutas políticas”.

Butler (2017) defende que mesmo perante o que é estabelecido pela lei e pelo reconhecimento a partir da biopolítica, existe a possibilidade de uma resistência que a estudiosa chama de “virada”. O “resto” de identidade é inassimilável pelo reconhecimento, se tornando assim uma potência de resistência, a partir da interpelação que faz surgir quanto aos termos biopolíticos estabelecidos, políticas de identidade e moldes identitários.

Tem um papel fundamental para a resistência, a construção de uma identidade coletiva, a construção de um sentimento de pertencimento grupal, “[...] a

partir da identificação das carências radicais, do bem comum entre os membros que fazem parte do mesmo grupo e da luta por uma vida digna de ser vivida”. (Furlan, 2021, p. 200).

A luta do coletivo expressa as muitas lutas dos sujeitos por uma vida digna de ser vivida, a vida boa. Num mundo em que se predomina uma política de morte – necropolítica -, a luta por uma vida boa revela-se por seu caráter emancipatório e de (re)existência. (Furlan, 2021, p. 206-207).

2.1.2 Identidade docente

O processo identitário da/do professora/professor demanda tempo para se construir e reconstruir, assimilando mudanças necessárias, transformando comportamentos e acomodando o que é ser professora/professor. Isso implica um movimento de reflexão do passado e do presente, dando sentido à profissão, construindo uma identidade do que é ser e estar sendo professor/professor. (Freitas, 2014, p. 118).

O papel profissional é um dos papéis que é desenvolvido e apropriado pelo sujeito ao longo da vida. Ele se constitui da escolha profissional e da formação constante pela qual o profissional passará.

Segundo Orlandelli (1998) a escolha da profissão nem sempre ocorre em meio a um contexto pacífico. Diversas influências podem impulsionar o indivíduo, como questões familiares, econômicas, idealistas, afetivas e o surgimento de oportunidades. Já a formação constante passa pelas experiências promovidas pela formação inicial, no lugar onde a profissão é executada e pelas representações que se tem da profissão através das relações sociais e dos contatos estabelecidos.

Quando o indivíduo escolhe a carreira docente, várias dimensões estarão envolvidas em sua atuação profissional, como a produtiva (produção técnica, o trabalho em si) e a social (ação política e participação social), mas fundamentalmente, a dimensão simbólica.

A dimensão simbólica do docente se caracteriza pela atuação profissional em que tem como instrumento o conhecimento. Para a “[...] construção da identidade do professor, tem-se como uma das exigências sua capacitação no domínio do saber teórico, não só como acesso à sua formação, mas como mediação de seu trabalho [...]”. O professor assume o papel de mediador cultural, sendo esse o primeiro aspecto da identidade docente. (Freitas, 2014, p. 117).

A constituição da identidade docente está diretamente relacionada aos contextos educacionais e de formação dos professores. Aspectos como que tipo de

professor está sendo formado e paradigmas e modelos de formação oferecidos, fazem parte dessa constituição.

A identidade docente passa por um contexto de crise, em que os professores se veem desvalorizados em sua profissão, com dúvidas sobre a importância do seu trabalho, cargas de atividades excessivas, com dificuldade de relacionar a teoria e a prática, demonstrando assim indícios de desânimo e descontentamento.

Para Freitas (2014) as identidades docentes vão sendo delineadas em um processo que envolve a interrelação entre a composição de sua formação inicial e como esse conjunto de percepções e aprendizados tem sido desenvolvido no cotidiano dos ambientes educacionais aos quais estão inseridos, sendo a prática uma importante categoria constituinte da identidade docente, um elemento formador e diferenciador da identidade.

Os papéis desempenhados pelos indivíduos, por meio das relações sociais, são atribuídos pelas instituições, que estabelecem as regras de como o indivíduo deve atuar em determinado papel. Elas têm certas expectativas acerca dos papéis e supõe que o indivíduo aja de determinada maneira. O modo como ele irá desempenhá-los é que depende da escolha que irá assumir, da apropriação e significação que fará.

Os docentes podem, em algum momento de sua profissão, desempenhar o papel de professor-mercadoria. Um exemplo é o de professores que trabalham em instituições privadas. As relações de trabalho que se dão em instituições privadas e públicas se desenvolvem a partir de perspectivas diferentes. Nitidamente, as relações de poder em instituições privadas, são alicerçadas no poder de compra, os alunos pagam diretamente pelo ensino.

Ocorre então o cenário em que os alunos e suas famílias encaram a educação como uma mercadoria e a gestão institucional, conjuntamente, os encaram como compradores. Diante disso, surge a necessidade de atender os desejos e necessidades do “cliente”, passando assim os professores a exercerem sua atividade com menos autonomia e liberdade.

Para Freitas (2014), o professor é um estudioso que a partir de sólida base teórica e da realidade vivida, desempenha o papel fundamental de formador. Contudo, nesse processo, insere-se também como promotor de valores sociais. Ele tem o compromisso político de formar cidadãos conscientes e críticos sobre a ordem social.

Alguns questionamentos têm permeado a profissão docente nas últimas décadas. Estes têm sido ocasionados por fatores como a expansão de instituições de ensino, aumento de docentes, a incerteza quanto as reais finalidades e missões das instituições de ensino e ao papel do professor quanto a reprodução cultural e social.

Villa (1998) alerta quanto a uma diminuição do prestígio na profissão. Há um contexto de mal-estar gerado, dentre outros, pelo enfraquecimento da figura do professor, além de uma crise de identidade. O conhecimento anteriormente era escasso, gerando uma grande diferenciação para quem o detinha. O professor era identificado como a pessoa que concentrava em si o conhecimento, era a pessoa da alta cultura.

De acordo com Menezes (2023), na sociedade contemporânea, com o avanço da pós-modernidade, assiste-se a *pari passu*, a consolidação da pós-verdade, isso significa o predomínio do relativismo. Tudo é relativo. O próprio conhecimento é relativo, não existe mais verdade absoluta. Nesse cenário há o predomínio do senso comum, em detrimento do saber científico.

Importante colocar que ainda existe um certo prestígio na profissão docente, gerado por uma visão idealizada do ensino, mas nada comparado a outros tempos. Ainda há, por exemplo, a percepção de que a transmissão de conhecimento realizada através do trabalho docente, permite a possibilidade de mobilidade social das camadas mais pobres.

Segundo Souza (1996), o professor que não tem obtido reconhecimento a nível econômico, encontra valorização no plano simbólico, compreendendo que por meio do seu trabalho colaborará com o crescimento de seus alunos, fazendo com que a educação seja construtiva e transformadora através da aprendizagem.

Para Cunha *et al.* (2007, p. 160), a identidade profissional docente é uma construção processual e dinâmica, flexível e sensível ao meio, que “[...] configura-se nas marcas históricas da sociedade ao mesmo tempo em que é atravessada pela subjetividade de cada um, de acordo com as experiências e sentimentos vivenciados”.

A construção da identidade profissional, envolve continuidades, descontinuidades, mudanças e rupturas. Nessa construção está presente a relação constante que o professor mantém com seu ambiente educacional e social. Diversos são os elementos influenciadores: os contextos social, econômico e cultural em que está inserido, sua formação (inicial e continuada), condições de trabalho e imagens e autoimagens que tem de sua atividade docente.

Cada professor, a partir desses elementos, vai se apropriando do sentido que atribui a sua história pessoal e profissional, em um processo que envolve os espaços dos quais faz parte, dentre estes, o educacional.

Cunha *et al.* (2007), com o intuito de expressar os diversos estados da identidade do professor, utiliza a alegoria dos quatro elementos da natureza:

Como a água, a identidade se constrói por meio de um processo e em situações e contextos diferenciados: brota em gotas, transforma-se, cresce, desce montanhas, vira rio e depois, mar. Do rio e do mar, recomeça o ciclo. Como o ar, que quando venta forte modela a rocha, enfurece o mar; quando brisa, refresca e suaviza o calor. Como o fogo, que ora aquece e conforta, ora queima e consome. Como a terra, que fornece base, sinaliza caminhos, é fértil se bem trabalhada e cuidada. Os quatro elementos indicam um sentido na/da construção da identidade no cotidiano de professores/as. (Cunha *et al.*, 2007, p. 158).

De acordo com Hall e Lindzey (1973) os sujeitos, de modo inconsciente, selecionam e acumulam identificações em seus vários períodos de vida e incorporam aspectos que consideram como um ideal desejado de si próprio. Segundo Cunha *et al.* (2007, p. 160), “[...] olhar e ser olhado dá contornos à identidade [...]”. Dessa maneira, pode-se colocar que no âmbito da construção da identidade profissional docente, os professores são influenciados por aspectos como sua vivência como alunos no decorrer de sua formação e pela observação das ações pedagógicas e identificações com seus professores. Diante disso, quando iniciam sua formação profissional já tem certas identificações, experiências e expectativas que podem ser diferentes das solicitadas no novo contexto de trabalho em que está inserido.

A construção da identidade docente envolve contradições e dificuldades, elaboração e reelaboração de concepções, relaciona-se a diferentes contextos e momentos, que exigem do professor movimentos que podem ser de adesão ou de resistência e que podem desencadear crises. É como o exposto por Galeano (1991, p. 123): “[...] somos [...] o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”.

A profissionalização do professor está envolvida no processo de construção de sua identidade, na busca pelo reconhecimento social e demanda investimento objetivo e subjetivo. A questão é que o perfil profissional solicitado pelas instituições de ensino ao professor, pode trazer elementos conflituosos com o ideal desejado de si próprio, como o emprego de técnicas e estratégias que buscam a normatização e

padronização, de forma descontextualizada e isolada, da prática docente, envolvendo assim, como colocado por Cunha *et al.* (2007, p. 155), “demandas perturbadoras”.

Os autores indicam como demandas perturbadoras, as imposições e determinismos que muitas vezes cercam a atividade docente, no sentido de se manter ou transformar a ordem estabelecida e que exige do professor a manutenção de uma formação contínua, de maneira a atender as rápidas e constantes transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais, que geram, conseqüentemente, uma constante transformação de sua identidade, em um processo de construção e reconstrução, que resulta em identidades transitórias.

De acordo com Menezes (2023), todo sujeito por estar sujeitado a alguma coisa, e por ser um ser histórico, sofre transformações geradas pelo meio social. Só que algumas dessas transformações, em um meio social subsumido a ordem do capital, acabam sendo perturbadoras, porque o meio impõe mudanças alienantes que induzem ao estranhamento, que é a negação do próprio ser.

O elemento da perturbação é aquilo que perverte ou altera uma certa “ordem natural” do desenvolvimento. Uma ordem natural envolve as transformações que induzem o sujeito a cada vez mais se humanizar, quando se tem um ente externo (performatividade, individualismo etc.) que induz a uma perturbação, que nega a busca pela humanização, deixa de ser natural. (Menezes, 2023).

Em meio a um contexto profissional que pode ser muitas vezes perturbador, que envolve desconfiança e críticas quanto a sua competência e exige cada vez mais desempenho em suas atividades, os professores podem ser afligidos por um mal-estar, gerador de desencanto com a profissão. Cunha *et al.* (2007) coloca que momentos como este fazem parte do processo dinâmico de construção da identidade e sugere, como forma de evitar que o mal-estar se instale, a busca por uma identidade mais integrada, por meio da participação em espaços coletivos do ambiente educacional, que proporcione oportunidades de troca e apoio entre os professores, reforçando projetos comuns.

Alves e Sampaio (2021) colocam que a identidade docente é um processo constante de “fazer-se” e que para o professor-sujeito alcançar uma formação identitária libertadora é imprescindível que tenha consciência dos processos relacionados ao “fazer-se” e que, junto a isso, é necessário que reflita sobre as ações do Estado e seus impactos na educação.

Acrescentam que a identidade docente é resultado de um processo “movediço”, relacionado essencialmente à apropriação sociocultural dos espaços. Discutem o conceito de representação socioespacial expondo que abrange os elementos território e lugar.

Quando se trata de território, os aspectos envolvidos vão além dos materiais, alcançam também as dimensões subjetivas, simbólicas e de poder, sem deixar de lado suas contradições. Já o lugar é o “palco das tessituras sociais”, repleto de conteúdos e significados que culminam na formação das identidades. O lugar é feito e construído por variáveis internas (do sujeito) – “[...] dando-lhe um sentido singular (seu) em meio à pluralidade de significados. [...]” – e externas (do outro), em que estão envolvidas as pessoas e as estruturas, em um movimento de relação e contradição. (Alves; Sampaio, 2021, p. 4).

Os autores optam pela educação superior, para ambientar a discussão quanto a construção da identidade docente. Para Alves e Sampaio (2021, p. 05), a Universidade é uma organização social de educação superior que está em descompasso com sua missão institucional de promover o ensino, a pesquisa e a extensão e de formar “[...] profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade e do país.”

De acordo com os autores, a Universidade tem deixado de exercer seu papel de instituição social e aderido ao de organização administrada. Com isso, tem realizado a incongruência de regredir a sua origem, marcada pela segregação social e vulnerabilidade de sentido, estando pautada na manutenção do *status quo*, ou seja, em garantir as estruturas dominantes, conforme Marx (2008) expôs em seu livro “Elementos Fundamentais para Crítica da Economia Política”.

Quando se faz a colocação de que a Universidade tem aderido a uma lógica de organização administrada, se quer dizer que tem sido orientada pelos ditames do capital, cumprindo assim o papel que lhe foi atribuído pelo Estado, que é, de acordo com Chauí (2001), a de uma organização operacional, produtivista e flexível.

O professor universitário é o sujeito promotor “[...] da razão de ser da Universidade como instituição social [...]” e tem a responsabilidade, enquanto docente, de contrastar o papel que tem desempenhado de organização administrada. (Alves; Sampaio, 2021, p. 6).

De acordo com Pimenta (2005, p. 528), o professor é um profissional crítico e reflexivo e o exercício da docência “[...] não se reduz à aplicação de modelos

previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados [...]”.

Por isso mesmo, diante de um contexto em que a educação está sendo contaminada pela lógica neoliberal, o professor universitário tem subsistido em um quadro de “duelo identitário estrutural” que tem gerado a potencialização da perda de sua identidade e autonomia. Importante ressaltar o que é defendido por Diniz-Pereira (2015) quanto a autonomia docente. O estudioso coloca que a autonomia referenciada é a autonomia coletiva na direção da perspectiva colaborativa e não individualista.

Para Alves e Sampaio (2021), a construção da identidade docente é um desafio, pois perpassa pela práxis docente e pela compreensão da intra/intersubjetividades humanas relacionado ao tornar-se professor, que tem como características ser imprevisível, conflitante e relacional. Para esclarecer o conceito de práxis e sua importância, é importante trazer uma citação de Konder (1992, p. 115) em que diz que “[...] a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”.

Diniz-Pereira (2015, p. 14) também corrobora com a colocação de complexidade da construção da identidade docente:

Semelhante ao conceito de identidade, o conceito específico de identidade docente é também altamente complexo. Ele é igualmente relacional e contrastivo. A identidade docente constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como instituições, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto pessoas tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional.

Para Alves e Sampaio (2021, p. 07), uma atitude passiva dos professores, diante de um contexto universitário à mercê do capital, não condiz com a essência da docência.

[...] conceber o professor e sua formação como produtos passivos de organizações administradas por estruturas dominantes (o Estado) é, segundo Chauí (2002, p. 191), caminhar para o “desaparecimento da formação, marca essencial da docência” e, sorrateiramente, alimentar a visão desprestigiada do professor-passivo, contribuindo para a crescente desvalorização da carreira do magistério.

Os autores trazem ainda a dimensão da colaboração como um traço essencial à formação da identidade docente e para isso, perpassam pela discussão da profissionalização.

De acordo com Chauí (2001) a profissionalização é “marca essencial da docência”, é a formação do sujeito em professor. Forte e Flores (2012) colocam que a profissionalização docente é um processo relacional, permanente e inseparável do contexto em que se insere, envolvendo intrinsecamente uma decisão pessoal que depende da vivência do sujeito, de sua capacidade intelectual, das condições institucionais proporcionadas e fundamentalmente, da colaboração entre os pares.

A colaboração docente é “[...] uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas (instituições) e dos professores” (Forte; Flores, 2012, p. 903). Sendo um processo relacional, o trabalho coletivo torna a formação docente mais completa, sendo fundamental ao seu aprendizado.

No entanto, Alves e Sampaio (2021) alertam que existe por parte de alguns professores, uma verdadeira aversão ao trabalho coletivo, estando a identidade docente permeada de uma cultura individualista. Para Diniz-Pereira (2015, p. 128), o individualismo é “[...] uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente”.

Segundo Alves e Sampaio (2021, p. 8), para que haja o desenvolvimento de uma cultura colaborativa é necessário proporcionar aos docentes, um ambiente propício a constituição de vínculos identitários pessoais e sociais. É necessário fazer com que os professores, (re)pensem sua relação com o espaço e com o outro.

De acordo com Fiorentini *et al.* (2012, p. 70), o professor, muitas vezes, assume uma postura em que “naturaliza práticas cotidianas mecânicas e conservadoras”, sendo necessário que (re)signifique e (re)construa sua identidade, tomando assim uma postura ativa, em que combata a cultura individualista que se propaga em meio a constituição da identidade docente.

Chega-se então à categoria cultura. Quando há a busca por compreender a formação da identidade docente enquanto um processo multifacetado e cambiante, a cultura está imbricada. Os sistemas culturais interferem nos processos de ressignificação e (re)construção da identidade docente.

A cultura é socialmente construída em um território, no qual está inserido o lugar, e tem impacto nos sentidos e nos significados do sujeito-professor, moldando consequentemente sua identidade. No entanto, a cultura se encontra ameaçada pelo

que Arendt (2007) denomina de cultura de massa. A cultura de massa é produzida pela sociedade capitalista e marcada por elementos como:

- Superexploração;
- Subjugação do outro;
- Luta de interesses entre classes;
- Desigualdade;
- Racionalidade econômica;
- Utilitarismo.

Alves e Sampaio (2021) alertam que os sistemas culturais capitalistas buscam condicionar os professores à adoção desses elementos.

Os sistemas culturais ao investirem-se desse utilitarismo, do efêmero e das marcas capitalistas mencionadas, (re)constroem a identidade do sujeito e, por assim dizer, a do professor, condicionando-o culturalmente à (re)produção das ideologias das minorias dominantes, as quais, na concepção de Del Gaudio e Pereira (2014), não são somente necessárias à manutenção do *status quo*, como sustentam a (re)produção do espaço segundo as práticas discursivas dos diferentes atores e/ou segmentos sociais. (Alves; Sampaio, 2021, p. 9).

Diniz-Pereira (2015), em seus estudos sobre educação, traz a discussão quanto a construção do individualismo na profissão docente e para isso, se utiliza de obras e autores dos Estados Unidos. Ele alerta que a intenção não é desmerecer as pesquisas brasileiras, mas acrescentar mais conteúdo as discussões sobre o assunto. A proposta não é apenas discutir o individualismo, mas também fornecer possibilidades ao seu combate no meio docente.

Os vários autores estrangeiros que Diniz-Pereira referencia, têm suas pesquisas direcionadas aos professores do ensino básico, mas suas colocações, sem dúvida, alcançam os professores da educação superior.

Diniz-Pereira (2015, p. 139) define a identidade docente, a partir de Mitchell (1997) como sendo o “[...] resultado de interações complexas entre os contextos sociais mais amplos, os contextos escolares e as biografias pessoais [...]”, mas que, no entanto, o individualismo se tornou uma das marcas mais fortes e resistentes da identidade docente.

Tendo sido construído histórico e socialmente, o individualismo é um traço presente entre os professores do Brasil e do mundo e para compreender como tem se instituído na docência é fundamental entender os seguintes aspectos inerentes à profissão, levantados pelo estudioso:

- “*Ethos*” da ocupação;
- Estrutura e cultura;
- Formação dos professores;
- Carreira profissional; e
- Relações.

O “*ethos*” da ocupação ou “*ethos*” do magistério se refere, segundo Lortie (1975, p. 8), ao “[...] padrão de orientações e sentimentos que é peculiar aos professores e que os distingue dos membros de outras profissões.” Para o autor, existe uma “subcultura ocupacional do magistério”, que envolve um conjunto de três elementos tradicionais: conservadorismo, individualismo e presentismo. Além desses, são citados ainda o isolamento mútuo, o ensino baseado em metas e na avaliação de resultados e a concepção limitada de formação contínua.

Para Mitchell (1997, p. 8) é necessário que os docentes desenvolvam uma identidade profissional compartilhada que define como “[...] uma identidade em que os docentes têm visões comuns sobre si mesmos como professores e expectativas comuns sobre o trabalho dos seus colegas”.

O autor expõe ainda a questão do individualismo entre os docentes como um mecanismo de enfrentamento considerado por eles como necessário e pragmático, diante das limitações impostas pelo espaço educacional em que estão inseridos. Dentre essas limitações estão as prescrições curriculares, o elevado número de alunos por turma e as exigências de tempo e energia no trabalho.

A estrutura e a cultura são fatores de grande influência na formação da identidade dos professores. Neles estão envolvidos questionamentos de como os professores percebem a realidade, o que significa para eles ensinar e o que é para eles ser professor.

No cerne da estrutura e da cultura educacional, Tyack e Tobin (1994) colocam existir a “gramática da escolarização” que seriam as estruturas, padrões e regras que regem o trabalho docente de forma a circundá-lo de uma maior previsibilidade, facilitando assim o atendimento às demandas de pais, diretores e conselhos escolares. Em contrapartida, esse cenário dificulta a implementação de reformas educacionais necessárias.

Então, segundo os autores supracitados, o contexto escolar, envolvendo suas estruturas e regras, moldam as práticas dos professores, afetando a construção de significados sociais e, conseqüentemente, a construção da identidade docente.

Quanto à formação de professores, Diniz-Pereira coloca que o modelo tradicional pode reforçar o individualismo. Goodlad (1990) coloca que, nos Programas de Formação Docente (licenciaturas) acaba havendo um direcionamento ao “esforço individual competitivo”, pois os estudantes não são estimulados a interagirem academicamente entre si.

Lortie (1975, p. 74) corrobora com a colocação:

Os cursos de formação de professores não são “duros” o suficiente para adotar estratégias coletivas entre os alunos; a entrada no trabalho docente é feita pessoa a pessoa, cada um trabalhando em grande parte de forma isolada. Quaisquer que sejam os efeitos do calvário privado, não é provável que eles desenvolvam os laços comuns que ajudam a construir uma subcultura ocupacional comum. Seu caráter privado reforça o individualismo.

O autor acrescenta ainda que a iniciação dos professores ocorre de maneira a estimular a questão individual em detrimento do compartilhamento:

A imagem projetada é mais individualista; os professores são retratados como um agregado de pessoas cada uma desenvolvendo práticas consistentes de acordo com a sua experiência e personalidade, [o que predomina] não é que “nós, os colegas” conhecemos e compartilhamos o que é fundamental [sobre a docência], mas sim o que eu aprendi com a minha própria experiência [...]. (Lortie, 1975, p. 79).

Já a carreira profissional docente se desenvolve em meio a um sistema de recompensas que tem seu cerne em recompensas psíquicas, em valorizações subjetivas, que “[...] também promove a lógica privada em vez de orientações mais coletivas. [...]” (Diniz-Pereira, 2015, p. 133). Lortie (1975, p. 203) coloca que a “[...] impressão é que cada professor procura encontrar o melhor equilíbrio pessoal para ganhar o que ele quer ou as recompensas psíquicas que ele pode obter”.

As identidades docentes são formadas através de relações. Relações essas que são construídas com os alunos, seus pais, a direção e entre os próprios professores. Contudo, é preocupante a afirmação de Lortie (1975, p. 134) de que “[...] as relações dos professores entre si são marcadas pela indiferença mútua”.

O autor realizou entrevistas com professores que demonstraram uma desvalorização quanto apoio de seus pares. Segundo o autor “[...] parece que os professores podem trabalhar de forma eficaz sem o apoio efetivo dos colegas, uma

vez que a interação professor-professor não parece desempenhar um papel importante na vida profissional dos nossos entrevistados”. (Lortie, 1975, p. 192).

De acordo com a professora e psicanalista Deborah Britzman, existem mitos culturais que, tradicionalmente, circundam o processo de construção da identidade docente e que precisam ser rompidos. A autora cita três desses mitos: “tudo depende do professor”, “o professor é o perito” e “professores são *self-made*”.

“Tudo depende do professor”, a aprendizagem dos alunos, a apresentação do currículo e o controle social. “O professor é o perito”, o especialista, sendo visto como uma das únicas fontes de conhecimento e desse “[...] ponto de vista, os professores parecem ter aprendido tudo e, conseqüentemente, não têm nada a aprender”. (Britzman, 1991, p. 229). Ele se torna então, onipotente e autossuficiente, gerando como consequência o distanciamento de seus colegas de profissão.

Já o mito cultural de que os “professores são *self-made*” envolve o pensamento de senso comum do “professor natural” que já nasceu para a profissão. Essa visão, acima de tudo, enfraquece a importância da Formação de Professores. Para Britzman (1991, p. 232) “[...] o mito de que os professores são *self-made* serve para encobrir as relações sociais e o contexto da estrutura escolar, exagerando a [questão da] autonomia pessoal”.

Diniz-Pereira (2015) coloca que é necessário alterar as estruturas e culturas dos ambientes educacionais, além da forma como são conduzidos os Programas de Formação de Professores para que se consiga transcender os limites tradicionais da construção da identidade docente que tem como traço forte, o individualismo.

O autor sugere, como enfrentamento ao individualismo docente, o desenvolvimento de pesquisa colaborativa, em que se formem comunidades e redes de investigadores. Então o professor-pesquisador, iria ensinar e aprender. Lortie (1975, p. 242) diz que “[...] preparar professores críticos e intelectualmente curiosos é parte do processo de formação de profissionais capazes de contribuir com o conhecimento do campo”.

A superação desses obstáculos requer a construção e sustentação de comunidades intelectuais de professores pesquisadores ou rede de professores [...] que tenham uma “busca comum” de um sentido para suas vidas profissionais (Westerhoff, 1987) e que considerem a investigação [de suas práticas] como parte de um esforço maior para transformar o ensino e a aprendizagem. (Cochran-Smith; Lytle, 1993, p. 85).

Cohn e Kottkamp (1993) acrescentam ainda a necessidade de se desenvolver uma autonomia docente que não conceba uma autoridade frágil e individualizada, mas uma autonomia coletiva. Além disso, indicam como importante o desenvolvimento de uma colegialidade, um trabalho em conjunto, com responsabilidade compartilhada.

Para Freitas e Antunes (2021, p. 197), a identidade é composta pelas construções sociais, experiências, vivências e pelas percepções individuais que temos dos fatos. A identidade “[...] é o que define o ser, é a síntese de múltiplas determinações e, portanto, composta também pelas ações, pelos fazeres das pessoas. [...]”. As autoras chamam a atenção, quanto a importância do cotidiano, da prática docente, na construção da identidade dos professores.

Bernardete Angelina Gatti é uma das principais pesquisadoras da área de formação de professores no Brasil e corrobora com a colocação de Freitas e Antunes. Segundo a estudiosa:

[...] os professores constroem suas identidades profissionais no embate de seu cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua situação social de classe, de sexo, de raça, lhes possibilitou como back-ground. Eles se identificam a partir de seu trabalho de ensinar”. (Gatti, 1996, p. 98).

No entanto, as autoras chamam a atenção quanto a especificações do trabalho docente, como o fato da dimensão profissional tensionar também as outras esferas da vida, que tem levado ao adoecimento dos professores e indica a necessidade de uma maior atenção à saúde docente. A partir de Arroyo (2000), é colocado que a profissão docente é imersa em tensões, que nem todos os docentes conseguem suportar.

A vida toda se mistura com a condição de professor (a). É um modo de vida, de dever-ser que tensiona todas as dimensões, tempos e vivências. E todas as lembranças. Suportar essa tensão tão vital, somente com muito tesão pelo Magistério. Quantos (as) não resistem e se esgotam, se destroem como humanos (as) [...]. (Arroyo, 2000, p. 129 *apud* Freitas; Antunes, 2021, p. 199-200).

Como resultado de não suportar as várias tensões envolvidas na profissão docente, alguns professores passam pelo processo de readaptação, em que se encontram limitados no exercício docente e, conseqüentemente, isso gera impactos na construção de sua identidade profissional. As autoras colocam que alguns “[...] “profissionais, contudo, não mais se encontram aptos a desenvolver tudo o que está

prescrito como função docente e são encaminhados à avaliação médica, passando a compor, na maioria das vezes, o quadro dos “profissionais readaptados”. (Freitas; Antunes, 2021, p. 198).

2.2 Reconhecimento Perverso

O filósofo francês Jacques Rancière (2018), a partir do papel político da identidade, expõe a existência de uma distribuição hierárquica das identidades. Essa distribuição visa enquadrar identitários, que fortaleçam as relações de opressão e dominação, na busca pela manutenção das estruturas de poder. Em meio a uma distribuição injusta, a identidade assume um papel político estratégico, onde as estruturas de poder determinam os privilégios e os interesses que favorecem certas identidades em detrimento de outras.

A discussão sobre identidade traz em torno de si a “ideia força” da modernidade contemporânea. No entanto, assim como representa uma oportunidade de resistência à globalização, bem como estímulo a luta pela diversidade, também pode ser um meio de legitimar novas formas de exclusão. (Sawaia, 2014).

Alves (2021, p. 21) afirma que diversas patologias sociais e individuais (xenofobia, racismo, relações de ódio, intolerância) são resultado de “[...] processos de imposições biopolíticas de identidades, sob a forma de reconhecimento”.

O reconhecimento é uma necessidade histórica e psicossocial dos indivíduos. Agamben (2014, p. 77) coloca que ele é inseparável do ser humano, que faz parte de sua constituição e depende do outro para efetivamente ocorrer. Acrescenta ainda a colocação de Hegel quanto a sua essencialidade. “Tal reconhecimento lhe é, aliás, tão essencial que, segundo Hegel, cada um está disposto, para obtê-lo, a colocar em jogo a sua própria vida”.

Butler (2017) coloca que o sujeito é interpelado pelo reconhecimento, recebendo assim um “chamado”, que pode ou não ser atendido. O sujeito pode se posicionar de forma crítica diante dele, optando por se identificar ou não ao que ele se propõe.

A partir de Foucault, Alves (2021) coloca que no século XXI, os dispositivos da biopolítica têm buscado controlar, por meio de novas estratégias e instrumentos (ex: redes sociais), do corpo à subjetividade dos indivíduos. Para a compreensão de

como esse controle tem ocorrido, torna-se fundamental o estudo da identidade, a partir do reconhecimento.

Axel Honneth, Antonio da Costa Ciampa e Aluísio de Azevedo Lima consideram o reconhecimento fundamental ao processo de formação da identidade individual. Os autores trabalharam as seguintes formas de reconhecimento:

Quadro 02 – Formas de Reconhecimento

Estudioso	Formas de Reconhecimento
Axel Honneth	Reconhecimento Negado
Antonio da Costa Ciampa	Reconhecimento Social
Aluísio de Azevedo Lima	Reconhecimento Perverso

Fonte: Adaptação de Alves (2021).

Segundo Honneth (2009), a luta por reconhecimento é a força motriz para a formação da identidade e por meio dele o indivíduo passa a ter consciência de si. No entanto, esse caminho da autoconsciência, necessita da perspectiva de uma segunda pessoa, de um “parceiro de interação”, pois aprendemos quem somos a partir da perspectiva do outro.

O estudioso trabalha o reconhecimento negado que está relacionado ao reconhecimento do outro. Essa forma de reconhecimento é geradora de sofrimento, humilhação, desrespeito e perda de autoestima, se apresentando em forma de maus-tratos corporais, que destroem a autoconfiança elementar; de rebaixamento moral, em que há a exclusão de direitos; e de retirada de atribuições, em que o indivíduo é alocado a realização de atividades que estão abaixo de suas capacidades. Então, para Honneth, os déficits de reconhecimento, são geradores de desrespeito, rebaixamento e injustiça, se tornando uma fonte motivacional para os conflitos sociais.

Honneth considera como esferas do reconhecimento o amor, o direito e a estima social. Para cada esfera considerada de reconhecimento, existe uma forma de desrespeito equivalente. A esfera do amor é a forma mais elementar de reconhecimento, envolvendo o reconhecimento mútuo, através de ligações emotivas fortes entre poucas pessoas (amizades, relações sexuais e românticas, família, relação entre pais e filhos), sendo elemento fundamental para o amadurecimento, resultando na autoconfiança.

O direito envolve a proteção da dignidade humana. Nessa esfera o reconhecimento consolida o aspecto cognitivo do respeito, resultando no

autorrespeito. Já a estima social, considera o âmbito do reconhecimento que trata das propriedades e capacidades dos indivíduos, quanto ao que se diferem uns dos outros.

O reconhecimento leva o indivíduo a ter uma atitude positiva consigo mesmo, gerando a autoconfiança (amor), o autorrespeito (direito) e a autoestima (estima social).

Só por meio da aquisição da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima, resultantes do amor, do direito e da estima social, garantidas pelo reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber como sujeito autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e desejos, os quais se conformam como dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições de liberdade e realização de metas individuais, visto que os indivíduos precisam se saber reconhecidos em suas capacidades e propriedades particulares para estarem em condições de autorrealização pessoal e coletiva. (Furlan, 2021, p. 176).

Quanto as formas de desrespeito, Honneth (2009) indica a violação, a privação de direitos e a degradação. Elas são capazes de ferir a autoimagem positiva dos sujeitos e atingir diretamente a identidade, podendo conduzir a uma crise.

A violação está relacionada à integridade corporal e aos maus-tratos, sendo considerada a forma mais elementar de rebaixamento pessoal e de desrespeito. Na privação de direitos ocorre o rebaixamento, em que o indivíduo é excluído da posse de determinados direitos no seio da sociedade, afetando assim o autorrespeito. A degradação ou ofensa, leva a perda da autoestima pessoal.

Segundo Honneth (2009), as formas de desrespeito repercutem em tortura, violência, “morte psíquica”, “morte social”, degradação cultural e experiência da “vexação”. Furlan (2021, p. 175), a partir disso, conclui que, o reconhecimento é a base fundamental da identidade, então, “[...] sua negação, isto é, as formas de desrespeito, são a base para destruí-la, bem como podem refletir em lesões que atingem diretamente o corpo e a saúde psíquica dos sujeitos [...]”.

A compreensão de reconhecimento, a partir de Ciampa, tem como base as questões relacionadas à construção da identidade pressuposta e as políticas de identidade. Elas são condições prévias para que as instituições e os indivíduos que as representam, desenvolvam enquadramentos por meio do reconhecimento. Segundo Alves (2021, p. 28), para Ciampa “[...] estudar identidade não é apenas uma questão científica, mas fundamentalmente uma questão ético-política”.

Os estudos de identidade como metamorfose tem, dentre suas preocupações, a construção de projetos ético-políticos, pois existem muitas “ciladas”

oriundas de concepções tradicionais nos campos de conhecimento, além de “perigos” a partir de uma “reprodução cínica” de políticas segregadoras e estigmatizadas, ligados as formas de reconhecimento negado e perverso. (Alves, 2021).

Lima (2021) coloca ser fundamental a compreensão dos processos que envolvem a construção das identidades pressupostas, para que se consiga ter uma postura de resistência. A partir de Erving Goffman, o autor discute como os indivíduos sofrem enquadramentos, por meio de uma lógica de produção da realidade compostas por *scripts* e cenários que se apresentam naturalizados, objetivados e idealizados.

Para uma melhor compreensão dos processos de enquadramento, Lima (2021, p. 70) discute a identidade-mito de Ciampa. Essa identidade é construída sob uma mesmice, uma aparência de não metamorfose, que “[...] faz parecer que na representação de uma personagem está a identidade da pessoa [...]”. É “[...] uma representação única e forçada de si [...]”. O grande problema que envolve uma identidade construída sob uma mesmice é que impossibilita a articulação de “[...] tantas outras personagens que foram vividas ao longo de sua vida [...]”.

Segundo o autor, as instituições têm um papel central quanto a esse enquadramento, quanto a produção de aprisionamentos, fazendo com que os indivíduos desistam de suas diferentes possibilidades de se apresentarem como realmente são, em troca do reconhecimento da instituição.

É preciso considerar como diferentes indivíduos, em sua relação com o mundo e com os outros, são atravessados e enquadrados por instituições – e isso traz uma grande complicação para pensar criticamente. Principalmente porque se, de um lado, as instituições podem até se apresentar promotoras de algum tipo de abertura a novas personagens e a uma determinada forma de vida, de outro lado, elas também são responsáveis por gerar e produzir aprisionamentos [...]. (Lima, 2021, p. 70).

Lima chama a atenção para o fato de que os indivíduos, na busca de serem reconhecidos pelas instituições, passam a representar uma personagem “mais adequada” ao que esperam, mais enquadrada dentro de seus critérios.

[...] Para tornar-se parte da instituição, para conseguir dialogar, para poder fazer parte do movimento, para ter condições de narrar algo que seja passível de entendimento, em meio a essas condições, muitas vezes é necessário que a pessoa abra mão das diferentes possibilidades de apresentação de si e de diferentes personagens que compõem sua identidade, para assumir, em muitos casos, apenas uma única reconhecida pela instituição [...] .(Lima, 2021, p. 70).

A identidade, conforme Ciampa (1997, p. 3), é a metamorfose humana em busca de emancipação. O autor coloca que já se deparou com “[...] uma variedade de formas de ‘metamorfose humana’, [...] em que uma utopia emancipatória sempre surge, seja como meta visada, seja como falta sentida”.

Um dos impedimentos para que esse processo de emancipação ocorra é o reconhecimento perverso. O reconhecimento faz parte da condição de existência dos indivíduos, de sua necessidade enquanto participantes da vida em sociedade e segundo Zizek (2008) seu estudo colabora para a compreensão das novas formas de controle e administração da realidade.

De acordo com Lima (2010), as formas de reconhecimento fazem parte do desenvolvimento da identidade e quando esse reconhecimento é ausente ou ocorre de forma desumana, o indivíduo passa a experimentar uma espécie de aprisionamento à mesmice, à má infinidade, em que não consegue superar as contradições, concretizado pela personagem fetichizada.

O reconhecimento então, pode ser expresso tanto através de uma forma benévola e afetuosa, como pode gerar uma espécie de indiferença e sentimentos negativos. Essa forma negativa do reconhecimento, essa forma perversa, é abordada por Lima (2010). Segundo o autor, o reconhecimento perverso “[...] trata de uma relação perversa entre um indivíduo que busca reconhecimento de sua personagem e que tem sua personagem reconhecida com base em um ponto de vista reducionista da identidade, que nega toda sua história de vida e a totalidade de seu ser”. (Furlan, 2021, p. 180).

Por meio do reconhecimento perverso ocorre a cisão da complexidade da identidade por meio das personagens fetichizadas. Este tipo de reconhecimento reduz as infinitas possibilidades de criação de personagens que compõem a identidade dos indivíduos, impedindo de serem algo mais, pois passam a representar uma identidade fetichizada, estigmatizada. (Lima, 2010).

[...] a identidade deve ser compreendida como metamorfose humana, que é, por sua vez, luta por reconhecimento em face de uma sociedade capitalista que tende a reduzir a identidade a personagens fetichizadas que negam sua totalidade em favor do universal dominante: o capital. [...]. (Lima, 2010, p. 166).

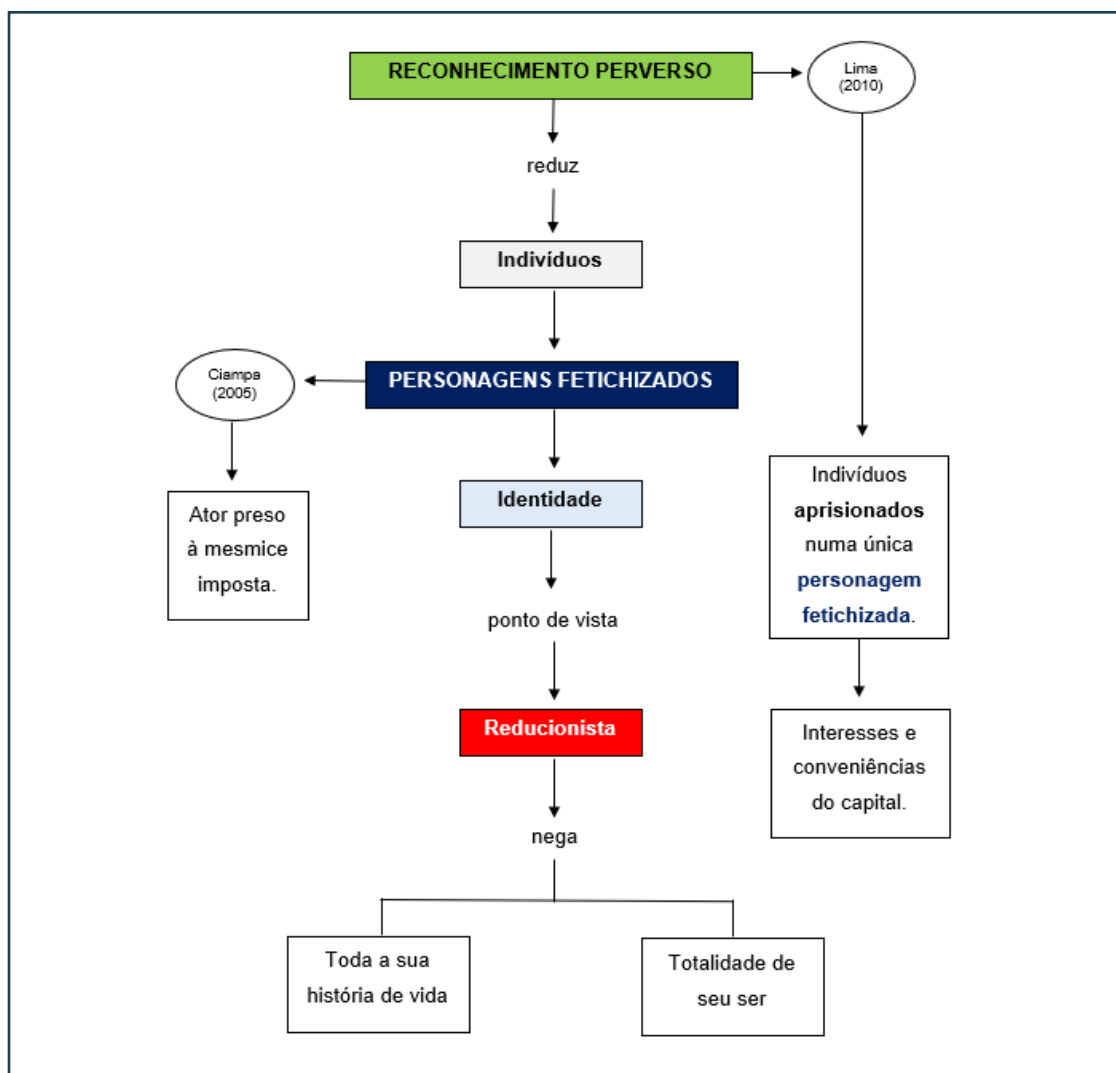
O fetiche, conforme o pensamento marxista, está ligado a noção de formamercadoria, ao valor de troca, em que é imbuída à mercadoria um segundo valor que não corresponde a suas propriedades materiais, seu valor não é inerente como coisas,

seu valor é atribuído socialmente. Há a exclusão do sistema de correlações as causas do valor atribuído.

A partir disto, surge também, a forma-personagem, a personagem fetichizada, que consiste na construção de uma identidade que não atinge a condição de *ser-para-si*. As personagens que a constituem vão assumindo papéis interpretados, a partir de interesses preestabelecidos por conveniência e estes, normalmente, estão ligados aos valores e critérios capitalistas. (Castro; Lisboa, 2017).

[...] E tal como ocorre com as mercadorias (Marx, 1984, p.79), a personagem fetichizada é reforçada em seu comparecimento pela forma de valor social, que, como Ciampa lembra, força os indivíduos a se reproduzirem como réplicas de si mesmos, “a fim de preservar *interesses* estabelecidos, situações *convenientes*, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano, que assim permanece um ator preso à mesmice imposta)” (Ciampa, 1987, p. 165) [...]”. (Lima, 2010, p. 151).

Figura 01 – Aspectos do reconhecimento perverso



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Para Lima (2010) o reconhecimento perverso é um reconhecimento que é ilusório, que atende aos interesses instrumentais do sistema, sendo esvaziado de seu potencial transformador. Quando reduz as identidades a personagens fetichizadas, gera o que Ciampa (2005) denominou de identidade-mito, uma identidade com aparência de inalterabilidade, que dá sustentação a mesmice.

Furlan (2021, p. 133) corrobora com a ideia, colocando que a identidade-mito é construída a partir do fetiche da personagem, que impede a busca do sujeito por emancipação, pois ocorre apenas o processo de reposição da identidade. “Ao invés de um ser passante, o sujeito é visto como simples manifestação de um ser idêntico a si mesmo em permanência e estabilidade”.

As políticas de identidade, permeadas pelos valores e critérios capitalistas, estabelecem pontos fixos que se constituem de identidades pressupostas, idealizadas pelo capital, fetichizadas e para que os indivíduos sejam reconhecidos, devem seguir suas orientações. Quando o indivíduo não se coloca como o ponto fixo e não resiste a esse enquadramento, se submetendo à essa política de identidade, se ajustando ao instituído, torna-se alienado.

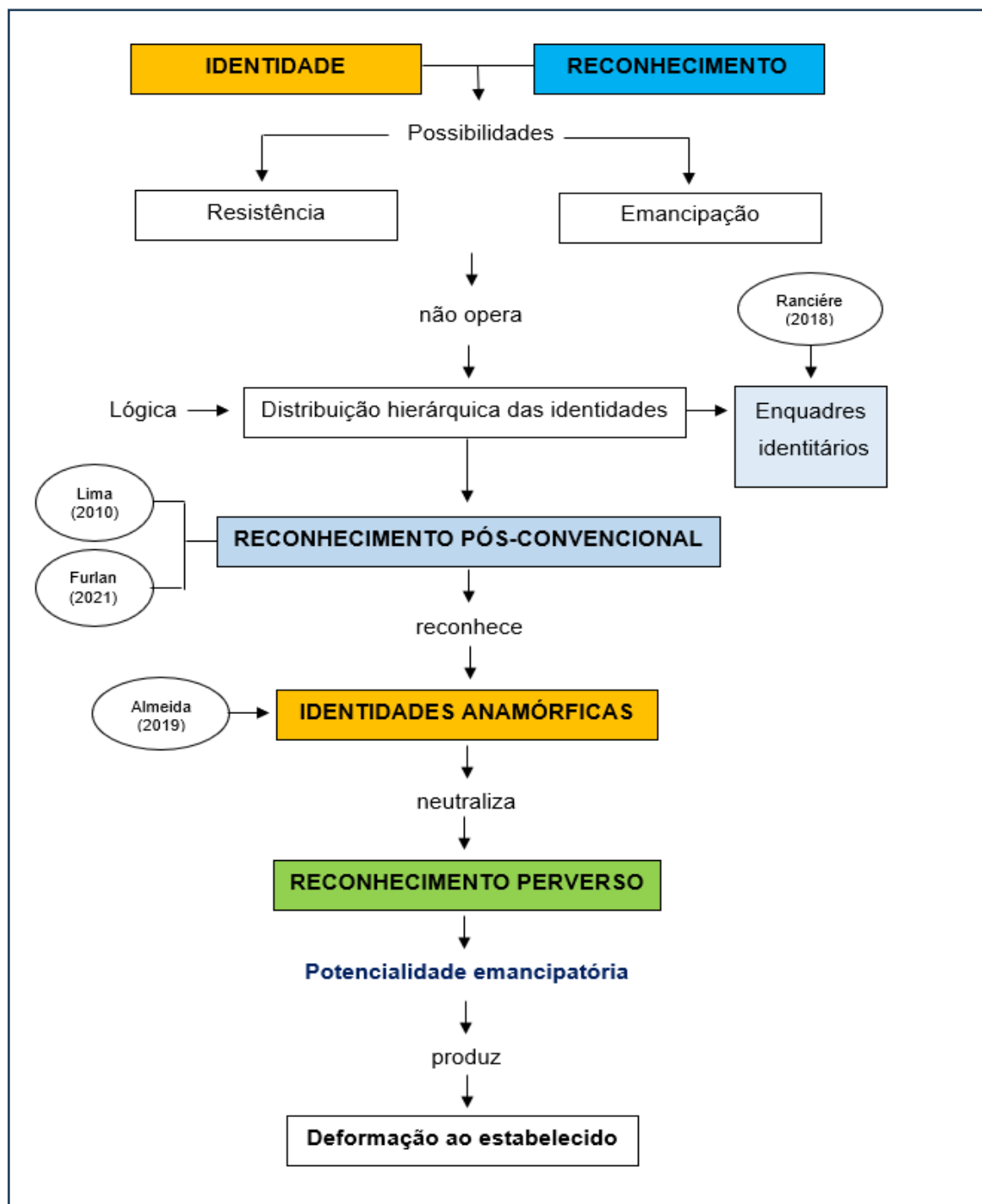
Importante colocar que, conforme Ciampa, o indivíduo não é apenas um receptáculo inofensivo e pode manifestar a materialidade de sua identidade através de sua vontade, de sua autodeterminação, fazendo suas escolhas. Marx e Engels (2007) colocam que o ser humano é produto e produtor de suas condições históricas, políticas, econômicas, afetivas e sociais. Constrói e é construído pela sociedade em um processo dialético que ocorre por meio de contraposições e contradições.

A identidade envolve uma questão política contra as estratégias de dominação, por meio da qual o indivíduo pode superar a personagem que é reposta, superar as relações reificadas que o transforma em mercadoria. Zizek (2008) coloca que a busca por um reconhecimento que vai além da noção universal abstrata, oriunda do capital, pode ser considerado um ato revolucionário.

Quanto a identidade que representa um perigo para a ordem estabelecida, Almeida (2019) trabalha o conceito de anamorfose, que consiste na resistência ao enquadramento desenvolvida por alguns indivíduos, que buscam um reconhecimento em que se colocam como o ponto fixo, mas que ao assumir essa posição, passam a ser, por vezes, considerados como problemáticos e desajustados. As anamorfoses trazem consigo todas as contradições da sociedade capitalista, proporcionando a construção de identidades pós-convencionais.

As identidades anamórficas têm potencialidade emancipatória, em que se busca um reconhecimento pós-convencional. Essa busca exige uma luta incessante em meio a um contexto em que o capital é o universal dominante.

Figura 02 – Contraponto ao reconhecimento perverso.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O desenvolvimento de personagens anamórficas surge a partir da busca por novas configurações identitárias, representando uma forma de resistência ao que está sendo imposto. Representa uma constante luta contra as “[...] políticas de identidade que a todo instante tentam cooptar essas anamorfoses e transformá-las em novas mercadorias [...]”. (Lima, 2010, p. 202-203).

O indivíduo que busca esse reconhecimento pós-convencional, em um contexto de sofrimento de indeterminação, acaba sendo visto como um anormal, como aquele que necessita de ajustamento, se envolvendo em uma relação perversa, pois desempenha uma personagem anamórfica que é considerada a partir de um ponto de vista reducionista da identidade.

A anamorfose então, envolve um processo de luta por reconhecimento, de alteridade da identidade, a partir de tensionamento do social das condutas tradicionais, entendendo a necessidade de sua renovação, do questionamento da racionalidade utilizada que conduz o indivíduo a observar a realidade como pressuposta. (Almeida, 2019; Lima, 2010).

Ciampa (2003) alerta sobre um processo de esvanecimento do horizonte utópico, do esgotamento de um certo nível de crítica que pode ocorrer a partir da internalização de discursos fetichizados, utilizados como elemento de administração social e negação do real. Para Žižek (2003, p. 90) aquele que acredita em um discurso neoliberal hegemônico “[...] não pode ser ao mesmo tempo inteligente e honesto: ou é estúpido ou um cínico corrompido”.

Então, como contraponto ao reconhecimento perverso, Lima (2010, p.182) propõe o reconhecimento pós-convencional. O reconhecimento pós-convencional tem o potencial de produzir o processo de alterização, “[...] que interpela o outro a narrar-se de outro modo [...]”, a construir novas personagens, a reconhecer sua história em sua individualidade e constituição social.

O reconhecimento pós-convencional implica um reconhecimento de outra ordem, efetuado pela perspectiva da própria diferença, o que significa não adotar nem o próprio ponto de vista nem o ponto de vista de outros, o que torna possível reconhecer uma personagem considerada anamórfica [...]. (Furlan, 2021, p. 182).

Para Lima (2010), o reconhecimento pós-convencional tem potencial para a anamorfose, pois expressa o sofrimento de indeterminação e denuncia as contradições sociais, de forma a neutralizar o reconhecimento perverso. Seu potencial

envolve reconhecer identidades anamórficas que se caracterizam pela potencialidade emancipatória, por produzirem deformação em relação ao que estava estabelecido.

Ele se constitui enquanto movimento de paralaxe, contribuindo para que se constitua o reconhecimento como resistência e emancipação, oferecendo as condições para que a identidade possa emergir enquanto resistência.

O reconhecimento pós-convencional, dentro do plano constitucional, intenta a participação dos indivíduos na vida pública e na vida política, mas não sob a lógica da distribuição hierárquica das identidades, “[...] a qual exclui determinadas identidades de seu cenário em detrimento de outras [...]”, mas como potência para a construção de uma identidade política, “[...] que se inscreve na cena pública pela afirmação de sua diferença identitária enquanto ponto de oscilação que interpela o sistema político em seus enquadramentos e produz a censura no quadro da normalidade social”. (Furlan, 2021, p.182).

2.3 Professor gestor: algoz ou sofredor?

De modo geral, é possível sugerir que sujeitos que ocupam cargos gerenciais, principalmente em empresas privadas, costumam desfrutar de alguns benefícios, como maior remuneração, relativa autonomia e maior poder, pelas oportunidades decisórias e de mando típicas dos cargos de chefias. Mas estariam os gerentes blindados contra o sofrimento gerado pelo trabalho? (Moretto; Padilha, 2020, p. 157).

As novas formas de gestão e organização do trabalho vem ganhando, paulatinamente, lugar central na relação entre funcionamento mental e trabalho, sendo apontadas como uma das fontes geradoras de sofrimento. Esse estado de sofrimento no trabalho, é gerado muitas vezes, devido ao contexto de desequilíbrio entre como o trabalho é estruturado, enquanto seu conteúdo, métodos de execução, relações hierárquicas e a perda de liberdade e autonomia do indivíduo.

Acrescenta-se a isso, o sentido que o sujeito dá a suas experiências no ambiente de trabalho, que envolvem seus desejos e expectativas profissionais e sociais. Segundo Piolli (2011, p. 176), o trabalho não representa apenas o local onde se busca a subsistência. Não se limita apenas a questões materiais, “[...] no trabalho são os elementos simbólicos que estão em movimento”. Então, quando esses desejos e expectativas são atendidos, o trabalhador sente prazer em realizar suas atividades, quando não, inicia um processo de sofrimento.

Heloani e Barreto (2023, p. 322) aproximam executivos e docentes quando se referem à caracterização da organização do trabalho, indicando “[...] as jornadas prolongadas, que [...] se estendem até seus lares, interferem nas relações familiares, isolando os trabalhadores do contato com as pessoas afetivamente mais significantes, isto é, cônjuge, amigos e filhos”.

Um professor que assume a função de coordenador de curso em uma IES, assume um cargo de gestão, isso “[...] implica trabalhar em ritmos intensos, lidar com conflitos, contradições, cargas de trabalho inesperadas e preocupações constantes que invadem o tempo livre, dando a sensação de que há sempre trabalho a fazer e decisões urgentes a tomar [...]”. (Moretto; Padilha, 2020, p. 158).

A tomada de decisão é uma tarefa contínua do coordenador de curso, que gera consequências e afeta as pessoas, em que “[...] suas decisões podem ser frustrantes para os outros e também para ele próprio”. Outro aspecto presente em suas interações é o conflito. Diante dele, precisa manter o corpo docente comprometido, dando continuidade ao andamento do curso e para isso, precisa conseguir o apoio dos professores, além da gestão superior. “E são muitas pessoas e muitos interesses a gerir”. (Cruz, 2019, p. 23).

Pode-se considerar, em tese, que os coordenadores estão em uma posição privilegiada nas IES e que detém de grande poder de decisão e autonomia, no entanto, os valores da cultura organizacional influenciam e limitam os coordenadores em suas ações. Esses valores são enraizados pelas IES e segundo Cruz (2019, p. 101), não estão sujeitos à confrontação e discussão. “Os valores são simplesmente aceitos”. Eles orientam as atitudes, comportamentos e procedimentos que os gestores acadêmicos, professores, discentes e todo o corpo administrativo e técnico devem adotar.

A questão é que as organizações têm se tornado um instrumento de subordinação do trabalho ao capital, possibilitando assim, a mercantilização de praticamente tudo. As IES privadas, como expressão da mercantilização da educação superior, têm buscado introjetar valores relacionados à lógica e ideologia gerenciais nos coordenadores de curso, relacionados à *gramática da produção e do lucro*, através da gestão do inconsciente que os levam a desenvolver um processo de identificação tal com a organização, que se constrói uma relação afetiva. A partir disso, abre-se a possibilidade da exigência à mais empenho, adestramento e abertura aos

mecanismos de controle organizacionais, como as avaliações de desempenho. (Heloani, 2018).

O intuito é fazer com que os professores gestores se identifiquem de tal forma com as IES, que em detrimento de seu papel como educador, cedam à exacerbação do individualismo em busca de um reconhecimento perverso, estabeleçam, muitas vezes, a violência laboral ou o “psicoterror” (Heloani; Silva, 2014, p. 66) em meio aos docentes, através de práticas relacionadas ao assédio moral e se tornem verdadeiros adeptos das “teorias da inteligência emocional” (p. 71), que de acordo com os autores, “[...] pregam a empatia e o contentamento geral num ambiente no qual predominam o cinismo, o sarcasmo, a negação dos afetos e a competição e a indiferença em relação ao outro”.

O trabalho tem “efeitos poderosos” sobre o sofrimento psíquico, efeitos esses que podem ser patogênicos ou estruturantes. Ele pode tanto agravar progressivamente o sofrimento, levando à loucura, como pode subvertê-lo, transformando-o em prazer, “[...] a ponto de, em certas situações, ser mais fácil para a pessoa que trabalha defender sua saúde mental, do que para a pessoa que não trabalha”. (Dejours, 1999, p. 17).

Capitão e Heloani (2007, p. 60) corroboram com a ideia, quando discutem a importância do trabalho e das relações grupais na construção da identidade, afirmando que “[...] transformá-lo em sofrimento e pura angústia, parece ser uma estratégia comparável à morte, às pulsões que jogam contra a continuação da vida. Trabalho também pode ser alvo de investimento amoroso, qualidade verdadeira de vida, cuidado e amor”.

Para a psicodinâmica do trabalho, o sofrimento é uma “experiência vivenciada”, “[...] é um estado mental que implica um movimento reflexivo da pessoa sobre seu “estar no mundo [...]”; é um sofrimento do corpo. “O sofrimento é sempre, antes de tudo, um sofrimento do corpo, engajado no mundo e nas relações com os outros”. (Dejours, 1999, p. 19).

A psicodinâmica do trabalho é uma abordagem situada no paradigma humanista radical, que estuda o sofrimento no trabalho, mas não sob a perspectiva da “[...] “adaptação” do trabalhador, e sim como instrumento de emancipação, sua ação podendo transformar a realidade da organização do trabalho”. (Macêdo; Heloani, 2022, p. 86).

Diante disso, a abordagem se encontra em sintonia com a proposta da pesquisa em questão, que busca suscitar no professor gestor a autorreflexão sobre o seu papel na transformação do sofrimento docente, que desemboque em processos de mudança nas formas como se situam no trabalho e no mundo e a não conformação com os padrões tradicionais de reconhecimento.

De acordo com Dejours (2015, p. 8), o fundador da psicodinâmica do trabalho, o sofrimento pode ser definido como “[...] um estado de luta do sujeito contra forças que o estão empurrando em direção à doença mental. [...]”. Essa luta envolve a busca por uma aparente naturalidade no cotidiano laboral, para a preservação de si mesmos e de seus empregos, diante de um contexto em que os trabalhadores se tornaram, como alertado por Marx (2013), “mercadorias vivas”.

Os “[...] trabalhadores continuam em seus postos de trabalho expondo seu equilíbrio e seu funcionamento mental à ameaça contida no trabalho, para enfrentar uma exigência ainda mais imperiosa: sobreviver”. (Dejours, 2015, p. 101).

Existem ainda aqueles que desenvolvem uma relação de “ideal de ego” com o trabalho e com as organizações das quais fazem parte e passam a ter uma dedicação exaustiva e irracional, buscando assim, incessantemente, seu reconhecimento. Para Capitão e Heloani (2007), essa relação que envolve laços materiais, morais e, especialmente, fatores inconscientes, é caracterizada pela ambivalência e contradição:

[...] pois a mesma organização que ora é sentida como “mãe afetuosa”, às vezes apresenta-se como uma substituta perversa. Traços, por exemplo, parecidos com os de sadomasoquismo fazem-se presentes nas organizações, mormente na competitividade admitida e legitimada ideologicamente. (Capitão; Heloani, 2007, p. 59).

Mendes e Morrone (2010) indicam uma série de sentimentos que caracterizam um estado de sofrimento no trabalho: medo, insatisfação, insegurança, estranhamento, desorientação, impotência diante das incertezas, alienação, vulnerabilidade, frustração, inquietação, angústia, depressão, sentimento de impotência, desgaste emocional e/ou físico, desvalorização, culpa, tensão e raiva.

Em um contexto de sofrimento no trabalho, o indivíduo, mesmo em um estado de ansiedade, medo, angústia, insegurança etc., consegue manter uma aparente “normalidade”, não necessariamente sendo caracterizada uma doença mental. O sujeito busca, muitas vezes por questões de sobrevivência, mascarar o

cenário de trabalho real em que está envolvido. (Dejours, 2015; Festi, 2016; Lacaz, 2016). Essa normalidade, como alerta Dejours, não supõe “ausência de sofrimento”:

[...] Ao contrário, é preciso manter um conceito de normalidade ‘com sofrimento’, não como efeito de condicionamento passivo, vindo da sociedade, nem de conformismo nem de alguma ‘normalização pejorativa’, mas, sim, como resultado conquistado mediante uma luta feroz entre as exigências do trabalho e a ameaça de desestabilização psíquica e somática. (Dejours, 1999, p. 19).

O coordenador de curso de graduação de IES privadas, tem uma organização do trabalho caracterizada pela mercantilização das práticas acadêmicas, com flexibilização e intensificação de suas atividades, muitas vezes, envoltas em processos desumanizantes, sendo cobrado por resultados que devem incidir diretamente no desempenho econômico da IES. Seu reconhecimento, ao contrário do que se espera em um ambiente de educação superior, não está prioritariamente ligado ao desempenho acadêmico do curso, mas a resultados que incidam diretamente na lucratividade das IES.

Como cenário para a realização de si mesmo, no processo de construção da identidade docente, o reconhecimento se torna um fator essencial. É por meio do reconhecimento que se dá sentido ao trabalho, que o indivíduo se sente recompensado pelo esforço dedicado a suas atividades. Contudo, esse reconhecimento pode não acontecer (Honneth, 2009) ou ser mensurado através de resultados que tem como referência o mercado, que não se pautam no trabalho acadêmico em si, mas no quanto ele tem valor em retornos lucrativos. Esse reconhecimento, como já discutido, trata-se de um reconhecimento perverso (Lima, 2010).

Em meio a isso, o coordenador de curso pode ser impulsionado a se autoexplorar na busca por resultados de excelência, gerando muitas vezes uma confusão entre as expectativas institucionais e as expectativas pessoais e profissionais. Então, impulsionados por um conteúdo simbólico do trabalho, buscam um reconhecimento fetichizado, a partir do alcance de resultados pautados em critérios, prioritariamente, econômicos e não acadêmicos.

Essa confusão, segundo Silva (2020, p. 8), pode ocorrer pela fusão que talvez o professor tenha realizado do seu “ideal de eu”, com o ideário organizacional, em que ocorre um entrelaçamento “[...] de tal forma que induzem um vínculo do

professor ao trabalho de tal ordem que este apresenta sérias dificuldades de se desligar de suas atividades, uma relação de quase dependência”.

A caracterização da organização do trabalho do coordenador de curso, é de um contexto de instabilidade, de pressão constante, de intensas cobranças por resultados acadêmicos e econômicos, de incertezas diárias quanto a realização das atividades, de tempo de trabalho invadindo o tempo de vida, devido muitas vezes, a uma busca desenfreada por reconhecimento, constituindo-se assim, em um ambiente de trabalho propício ao estabelecimento do sofrimento psíquico.

Esse cenário laboral é resultado de um processo de significação do trabalho subordinado ao capital, que busca a apropriação das qualidades humanas como atenção, persistência, dedicação etc., para transformá-las em um produto da organização. Heloani (2011, p. 102) alerta que essa subordinação não é apenas “[...] formal ou rítmica, mas afetiva, subjetiva e *psicológica*. O trabalho não deve se sentir *seguro* para elaborar a produção independentemente do capital”.

O neoliberalismo, sistema normativo que estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida, busca disseminar um discurso, a partir do qual as organizações, e as IES não fogem à regra, devem influenciar mais eficazmente na construção de como o trabalhador percebe seu dia a dia, no sentido de valorização do capital. (Dardot; Laval, 2016).

Ainda, conforme os autores, pode-se depreender que essa influência atinge não apenas a objetividade, mas também a subjetividade do trabalhador docente, envolvendo seu comportamento e a relação com os outros e consigo, que passa a ser pautada em uma competição generalizada. Esse contexto, no entanto, não acontece sem deixar consequências, é gerador de novas patologias psíquicas.

Dentre os meios utilizados para o alcance da subjetividade do trabalhador, existe o que Heloani (2018) coloca como o discurso da ambição. Pautando-se por incentivos, que vão além de recompensas econômicas, as organizações intentam fazer com que o trabalhador invista intensamente na obtenção de um alto desempenho em suas atividades e consequentes resultados. Almeja-se a mobilização plena, física e psíquica, do trabalhador.

De acordo com Safatle, Júnior e Dunker (2021, p.13) o modelo socioeconômico neoliberal, não apenas gera, mas também gerencia o sofrimento psíquico, a partir da compreensão de que “[...] controlar a gramática do sofrimento é um dos eixos fundamentais do poder”. Seu discurso é disciplinador, pois percebeu

que do sofrimento, pode obter uma maior produtividade e prazer, se atuar sob a subjetividade do trabalhador, sob sua identidade, valores e modos de vida. O intuito é fazê-lo modificar-se a si mesmo, a partir da modulação dos seus próprios desejos.

[...] a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento. Encontrar o melhor aproveitamento do sofrimento no trabalho, extraindo o máximo de engajamento no projeto com o mínimo de fidelização recíproca da empresa, torna-se regra espontânea de uma vida na qual cada relação deve apresentar um balanço e uma métrica. (Safatle; Júnior; Dunker, 2021, p. 10-11).

O sofrimento no ambiente de trabalho está diretamente relacionado a questões simbólicas. De acordo com Catani (2017, p. 293) o “[...] simbólico pode ser visto como aquilo que não precisa ser ou não está explícito, porém que constitui uma estrutura operante na formação das disposições dos indivíduos para perceber, apreciar e agir no mundo social [...]”.

Lancman (2004) coloca que o conteúdo simbólico do trabalho se refere a aspectos invisíveis, a subjetividade do trabalhador, a como sente e vivencia seu cotidiano do trabalho e chama a atenção para o fato de que esse cotidiano pode estar em uma situação de desgaste, diante de um possível confronto entre o mundo externo e o mundo interno do trabalhador, sendo gerador de um sofrimento psíquico.

De acordo com a psicodinâmica laboral, existe um conflito no mundo do trabalho, envolvendo o mundo interno do trabalhador e o mundo externo da empresa, que pode tanto resultar em um crescimento pessoal e desenvolvimento psíquico, como em sofrimento no trabalho, gerando implicações na constituição identitária pessoal e profissional do indivíduo. (Heloani; Barreto, 2023).

A questão simbólica no trabalho envolve o sentido que o trabalhador atribui ao seu próprio mundo, seu sentido de autorrealização, expectativas e desejos. Trata-se, segundo Ferraz e Fernandes (2019), de uma apreensão individual do contexto histórico construído coletivamente. É como o trabalhador percebe suas experiências cotidianas, que poderá ter sentido a partir do alinhamento entre suas aspirações individuais e as realizações que percebe.

Tem-se hoje um cenário, não só em meio ao trabalho docente, mas em geral, de um trabalho circundado por um sentido desumanizador, que limita o livre desenvolvimento das capacidades humanas e gera sofrimento. O ponto fulcral a ser considerado é o fato dessa visão estar sendo naturalizada. Há a naturalização do adoecimento, da morte resultante de más condições de trabalho, da responsabilização

predominante do trabalhador pelos resultados, de situações de assédio, bem como da construção de um ambiente de trabalho pautado na competição entre os indivíduos. (Ferraz; Fernandes, 2019).

Heloani e Barreto (2023, p. 314) afirmam que como resultado da reestruturação produtiva da era neoliberal, que pautam os processos produtivos na concorrência, competitividade, e no plano ideológico, na ascensão de um ideário fragmentador, com apologia ao individualismo e ao narcisismo, tem-se uma forte presença da violência laboral nas organizações, e que diante disso, “[...] o trabalho pode enlouquecer as pessoas, sim!”, levando o trabalhador à uma “prisão psíquica”, gerada por práticas ligadas ao assédio moral.

Se o trabalho, por muito tempo, for produtor de sofrimento, bem mais do que de prazer, é perfeitamente possível – para não dizer bem provável – que a pessoa que o exerça venha a desenvolver transtornos mentais. Desse modo, é um conjunto de fatores, entre os quais o trabalho, que aumentará ou não a probabilidade de adoecimento de qualquer pessoa. (Heloani; Barreto, 2023, p. 315).

O assédio moral tem efeitos devastadores sobre a saúde dos trabalhadores. É um fenômeno silencioso e violento que conduz suas vítimas ao esgotamento físico e mental. São “violências invisíveis”, geradas pelo estímulo à alta competitividade, que torna o espaço de trabalho, um ambiente hostil. “Nesse contexto, as relações afetivas tornam-se, a cada dia, mais tensas e competitivas, predominando o “salve-se quem puder”, o que leva à indiferença pelo sofrimento do outro e à quebra dos laços de camaradagem”. (Heloani; Barreto, 2023, p. 322).

A violência laboral se caracteriza por um problema quase endêmico, em que tem as organizações como centro. “Sem firulas, que fique bem esclarecido: toda violência laboral é organizacional! Qualquer tergiversação é mera especulação ou vaidade pessoal ou até desconhecimento de um tema tão sério”. (Heloani; Barreto, 2018, p. 29).

Os estudiosos indicam as ações ocorridas nas organizações, que constituem a violência laboral geradoras de “queixas e gritos de dor e sofrimento dos trabalhadores” (Heloani; Barreto, 2018, p. 31), mas que são, por inúmeras vezes, minimizados, criticados ou ridicularizados por seus pares e superiores hierárquicos, ocorrendo assim, a banalização do mal.

[...] a **violência laboral** consiste em toda e qualquer ação que degrade, humilhe ou controle os comportamentos, emoções e as ações no meio

ambiente de trabalho ou a ele associado. Pode se dar mediante a utilização de “ferramentas” rudes, explícitas ou sutis para os quais as condutas abusivas, os maus tratos, as humilhações e os constrangimentos constituem a matéria-prima do terror. Geralmente, acarreta prejuízos à saúde psicológica, à autoestima, ocasionando microtraumas que assinalaremos como dano psíquico, o que dificulta o desenvolvimento pessoal e profissional. (Heloani; Barreto, 2018, p. 31).

Não é à toa que surgiram as denominadas patologias da solidão (Dejours, 2004). Hoje, o trabalhador, em meio a um ambiente de extrema competitividade, se vê muitas vezes, completamente só, diante de perseguições e problemas existentes no espaço de trabalho. Diante da ausência de solidariedade por parte de seus colegas, o trabalhador se torna ainda mais fragilizado psicologicamente.

A negação da solidariedade, estimulada pela concorrência nas organizações, tem ocorrido em todos os níveis, gerando o que Dardot e Laval (2016) chamam de “egoísmo social”, “mutilação” na vida comum e não apenas no trabalho, mas também fora dele.

Segundo Ferreira (1999, p. 10), o “[...] trabalho pressupõe relações sociais, entre pessoas – relações entre iguais e relações hierárquicas –, e uma das grandes causas de sofrimento no trabalho está na má qualidade desses tipos de relações. [...]”. Quando há qualidade nas relações de trabalho, a capacidade de resistência aumenta e os riscos de adoecimento diminuem.

Como uma alternativa à transformação do sofrimento no trabalho, pois “[...] Sempre há sofrimento. A única possibilidade, para nós, é transformar esse sofrimento: não podemos eliminá-lo”, Dejours (1999, p. 16) indica o desenvolvimento da comunicação no trabalho. Ele coloca como necessário, haver um espaço aberto para discussão, para que haja, pelo menos, a possibilidade de solução dos problemas existentes.

Quando as comunicações no trabalho são bloqueadas, quando o silêncio se impõe ou a mentira impera, quando não há espaço para discutir abertamente o que acontece nos locais de trabalho, a situação se deteriora e o sofrimento assume as formas mais incontroláveis, que vão desde o puro cinismo até as manifestações de violência, individual e social. Só se for aberto um espaço de discussão, os problemas passam a poder ser, primeiro, falados e depois compreendidos e, quem sabe, solucionados. E falar de um espaço de discussão é falar de um assunto essencialmente político. (Ferreira, 1999, p. 11).

Para Dejours (1999, p. 171), quando não há espaço para a comunicação, a violência pode se estabelecer e coloca que esse “[...] é um ponto fundamental da teoria da comunicação: desde que não haja comunicação possível, a violência está

em pauta, posto que a comunicação é, no fundo, a condição da convivência e da aliança”.

Dentre os fatores geradores de sofrimento no trabalho, também está a expectativa de autorrealização. Essa expectativa é alimentada por pensamentos que envolvem o passado, o presente (recapitulação do passado) e o futuro (antecipação), constituindo-se assim, em um *drama*.

O sofrimento antecipa o futuro, prefigurando um futuro esperado. Entretanto, o sofrimento tensionado entre o futuro e o passado, é vivido no presente. É no presente que se recapitulam o passado – o que deixa o sujeito enfermo – e o futuro – que alimenta ao mesmo tempo esperança e decepção. O sofrimento é assim, antes de tudo, um *drama*, no sentido que o psicólogo e filósofo Politzer dá ao termo. O sofrimento, portanto, impele o sujeito no mundo e no trabalho, em busca das condições de auto-realização. (Dejours, 1999, p. 20).

De acordo com a psicodinâmica do trabalho, a conquista da identidade ocorre a partir de 2 registros: do amor (campo erótico) e do trabalho (campo social). O campo social implica a relação com o outro e com o real. O acesso ao real sempre é instrumentalizado através do trabalho e essa relação com o real, envolve a busca pelo reconhecimento, mas não do ser, mas do fazer. “[...] Somente depois de ter reconhecida a qualidade de meu trabalho é que posso, em um momento posterior, repatriar esse reconhecimento para o registro da identidade”. (Dejours, 1999, p. 21).

No real, mostra-se essencialmente, a distância irreduzível entre a organização prescrita do trabalho e a organização real do trabalho. Quanto a organização prescrita “[...] é impossível, nas situações comuns, atingir os objetivos da tarefa, respeitando rigorosamente as prescrições, as instruções e os processos.” (Dejours, 1999, p. 26). Já a organização real, envolve o “zelo”, que é o que é adicionado pelo trabalhador à organização prescrita, para torná-la eficaz.

Todo trabalho implica uma grande quantidade de ajustes e conseqüente transgressão, conforme Dejours (1999, p. 27) coloca: “Qualquer trabalho implica grande quantidade de ajustes, angústias, sofrimentos e injustiças frequentes, porém invisíveis. A mobilização de qualidades e da inteligência mesmo que seja para fazer bem alguma coisa, implica uma transgressão”.

Para Dejours (1999, p. 31), é “[...] preciso admitir que a organização do trabalho é inteiramente atravessada por contradições, sendo impossível resolver definitivamente as questões colocadas [...]” e para superar essa contradição entre

organização prescrita e real do trabalho, não podem ser dispensadas as “[...] discussões, deliberações e debates de opinião entre os trabalhadores”.

Diante dessa diferença entre o prescrito e o real, surge a necessidade de uma atividade de ajustamento. Esse esforço de ajustamento empreendido pelo sujeito, leva ao sofrimento. Dentre as principais dificuldades nesse processo, está conseguir a cooperação dos outros trabalhadores, nessa busca pela coordenação dos quebra-galhos.

O reconhecimento deve ter utilidade econômica, social ou técnica e esse julgamento de utilidade parte dos superiores hierárquicos. No entanto, reconhecer o real do trabalho, que resiste ao controle, gera sofrimento e angústia aos gestores e dirigentes, pois “[...] é preciso que a hierarquia reconheça o real existente em seu próprio trabalho, ou seja, é preciso que a hierarquia reconheça que há coisas que resistem ao seu controle e ao seu conhecimento”. (Dejours, 1999, p. 30).

Assim, o reconhecimento da contribuição das pessoas à organização do trabalho e o reconhecimento dos quebra-galhos e das transgressões necessárias para que a empresa funcione chocam-se com a resistência dos executivos, que se defendem contra seu próprio sofrimento. (Dejours, 1999, p. 31).

Dejours coloca que é possível lutar contra o sofrimento, converter seus efeitos de forma que se tornem estruturantes e substituí-lo depende não só das qualidades psicológicas individuais, mas também de formas sociais e éticas que enquadrem as relações entre as pessoas no trabalho. Envolve o sentido do trabalho, o reconhecimento das dificuldades encontradas pelas pessoas no trabalho e o reconhecimento da inteligência e engenhosidade dedicadas no enfrentamento dessas dificuldades.

Dejours traz como fundamental nas organizações o “espaço de discussão”. É preciso considerar, nesse espaço, que existem pontos de vista muito diferentes que não são apenas oriundos da experiência técnica, que envolvem ainda crenças, desejos e sobretudo, valores que indicam o que é prioritário para cada um.

O estabelecimento do espaço de discussão é responsabilidade dos executivos. Experiências de campo sugerem que os trabalhadores desejam expressar-se e que quando “[...] eles não suportam a organização do trabalho, procuram discuti-la, para fazê-la evoluir [...]”. Eles precisam se dispor a escutar, pois a “[...] palavra só é realmente produtora de conhecimento e só contribui para

transformar a organização do trabalho quando, diante das pessoas que falam, há pessoas que as escutam”, mas escutar é difícil e perigoso. (Dejours, 1999, p. 41).

O autor, então, traz a noção de “escuta arriscada”, indicando a possibilidade de, a partir da escuta, ocorrer como resultado a geração de angústia por parte dos gestores, diante de limitações quanto a realização de mudanças nas situações problemáticas de trabalho.

“Trabalhar não significa nunca somente produzir, mas, sempre, também significa viver junto, e o espaço de discussão também é uma dimensão da convivência” (Dejours, 1999, p. 44). O mesmo ocorre com o reconhecimento, considerado como o centro da mobilização dos recursos humanos, gerador de engajamento nos espaços de discussão e na construção da organização real do trabalho.

Quanto, especificamente, à educação, Dejours indicar a presença de uma crise na organização do trabalho dos professores, citando-a como um exemplo de que os problemas na organização do trabalho, podem ocorrer em qualquer ramo de atividade.

[...] É extremamente interessante estudar como se passa de um modo de funcionamento para uma crise. Vimos situações evoluírem dessa forma em hospitais, centrais nucleares, certos setores da ferrovia e, atualmente, de forma maciça, na educação, setor no qual uma crise na organização do trabalho dos professores permitiu estudar, muito precisamente, como se passa de um bom funcionamento à crise. [...] O meio da educação é um bom exemplo para mostrar que não há um ramo particular em que a organização do trabalho funcione bem e a gestão racional da organização do trabalho obtenha bons resultados, enquanto outros ramos são particularmente mal organizados. Na verdade, o próprio ensino tem zonas nas quais a organização do trabalho funciona bem, enquanto em muitos outros estabelecimentos estamos em plena crise de desestabilização das relações do trabalho. (Dejours, 1999, p. 44-45).

Dejours (1999, p. 49), coloca que “[...] é impossível trabalhar sem incorrer em transgressão [...]” e que diante de um comportamento considerado anormal ou inadequado, só pela simples observação é impossível determinar se ocorreu uma transgressão ou um erro. Antes de chegar a qualquer conclusão é necessário entender o sentido do comportamento do funcionário.

A transgressão parte de um desejo pessoal de vencer as dificuldades encontradas na execução do trabalho e essa atitude pode levar a culpa ou ao prazer e satisfação, que seria “uma vitória do trabalhador sobre o real do trabalho”.

O real revela-se essencialmente pelo fracasso de uma pessoa diante de uma situação que não se deixa domesticar pelas técnicas convencionais. Não há trabalho sem fracasso. O fracasso é consubstancial ao trabalho real. Enfrentar o real, definido dessa forma, envolve quase sempre uma infração às prescrições. Para vencer as dificuldades é preciso infringir ou transgredir. O prazer ou a satisfação resultam da vitória sobre a resistência do real e não do próprio quebra-galho. (Dejours, 1999, p. 57).

Perante o sofrimento, os trabalhadores não ficam sempre passivos. Eles desenvolvem estratégias defensivas que podem se manifestar de diversas formas, como por meio de segredos internos (coletivos e/ou individuais), mentiras e dissimulação.

Dentre as estratégias defensivas estão o individualismo e a violência. O individualismo é resultado da decepção e da desesperança no trabalho, que gera descomprometimento, um sinal de crise na organização do trabalho. Já quanto a violência, é preciso que seja evitada e isso depende fundamentalmente do coletivo. É necessário que o trabalhador em crise seja ajudado, que não fique sozinho. “Passamos muito tempo tentando prevenir tais incidentes, e se não somos violentos é frequentemente graças aos outros”. (Dejours, 1999, p. 64).

A organização do trabalho se difere em cada empresa, tanto na divisão das tarefas, como no modo de comando. Isso se deve, ao fato de que a organização do trabalho sempre evolui e está sempre em ajustamentos. Os ajustamentos envolvem a adequação do que está prescrito, para o real do trabalho, mas sobretudo a negociação entre quem executa as atividades e os chefes ou corpo executivo, ou seja, dependem das relações sociais. Nesse processo, para Dejours, os trabalhadores podem se utilizar de sua iniciativa e inteligência para renegociar.

A organização do trabalho nunca é suficientemente boa, ela é sempre ruim e causa sofrimento, então: “Devemos, por isto, renunciar a transformar o trabalho?”. Dejours responde que: “Certamente, não”.

[...] Certamente não, porque quando as coisas se tornam repetitivas e idênticas, tornam-se insuportáveis. E, se a situação é insustentável, mas há esperança de transformá-la, ou se a transformação parece possível desde que contribuamos para transformá-la, muda completamente a relação com o sofrimento. A contribuição de cada um abre a perspectiva de uma evolução e conjura a repetição. (Dejours, 1999, p. 170).

As estratégias defensivas devem ser analisadas a partir de dois pontos de vista. Elas podem atenuar o sofrimento, contribuindo para a sobrevivência do sujeito

no trabalho ou pode impedir uma análise satisfatória de sua relação com o trabalho, levando-o à alienação.

[...] Porque deixaram de sofrer, as pessoas podem passar a desejar que as coisas não mudem. Uma vez que custa sacrifícios construir as defesas, as pessoas tendem a conservá-las, a não querer abandoná-las. Esta é a razão pela qual se constata tantas situações de sofrimento no trabalho, especialmente nos casos em que se descobre que as pessoas já não são capazes de pensar sobre a relação que mantêm com o próprio trabalho, que se tornaram prisioneiras de suas estratégias defensivas. (Dejours, 1999, p. 172).

Dejours chama a atenção para o contexto de trabalho dos executivos, que também trabalham, sofrem e se defendem; e que, muitas vezes, são alvo da incompreensão dos operários. Segundo o autor, para se obter a compreensão, não basta apenas ter a verdade, os outros precisam compreendê-la, para que se tenha alguma esperança de aprimoramento na organização do trabalho. Ele alerta que: “[...] Enquanto operários e executivos se considerarem inimigos, a psicodinâmica do trabalho não terá soluções a propor ou encaminhar, e só se poderá pensar em saídas ou pela violência ou pela revolução”. (Dejours, 1999, p. 172).

Ele chama a atenção para o que chama de “milagre da palavra”, que diz ocorrer a partir da equidade entre a palavra e a escuta:

Falar e ser ouvido parece ser o modo mais poderoso de pensar e, portanto, de refletir sobre a própria experiência, desde que se esteja comprometido em uma relação dialógica, intersubjetiva, na qual se acredita que o outro esteja de fato tentando compreender. É ao explicar a outrem o meu sofrimento, a minha relação com o trabalho, que eu, perplexo, me ouço dizer coisas que eu não sabia que sabia, até tê-las dito. É esse o milagre da palavra: fazer nascer coisas que não existiam antes de terem sido ditas. Mas a palavra só produz esse saber se houver, estabelecida entre quem fala e quem ouve, uma relação muito particular, que denominamos de *equidade entre palavra e escuta*. Para que o milagre da palavra se produza, é preciso que quem escute assuma riscos equivalentes aos assumidos por quem fale. (Dejours, 1999, p. 176).

Quando se trata, especialmente, de adoecimentos em meio aos professores, sofrimentos éticos e políticos estão intrinsecamente relacionados. O professor tem como base de sua atividade docente o ideal de ser um agente transformador da sociedade. Por meio de sua atuação nas instituições de ensino, intenta colaborar no combate à desigualdade social e com a construção da justiça social. Quando se veem impedidos de concretizar o sentido de seu trabalho, “[...] sofrem, quando não adoecem”. (Silva; Ruza, 2018, p. 8).

O coordenador é responsável pelo desenvolvimento das atividades de ensino, científicas e tecnológicas dos cursos que gerenciam. Ele administra várias rotinas em seu cotidiano, que ocupam grande espaço em sua agenda. No entanto, elas não podem “[...] caracterizar meras repetições e exercícios de burocracias que levam a ações sem crítica, que desviam a atenção de outras necessidades e comportamentos que também fazem parte do trabalho de gestão”. (Cruz, 2019, p. 65).

Apesar disso, os coordenadores de curso têm realizado, muitas vezes, o papel de despachantes:

Contudo, a resolução de problemas e a necessidade de apresentar comportamentos típicos de despachantes parecem caracterizar a rotina dos coordenadores que acabam por dedicar um tempo limitado para atividades que exijam planejamento e o gerenciamento do projeto pedagógico. (Cruz, 2019, p. 76).

Os coordenadores são confundidos com despachantes, quando em sua orientação de trabalho, há a predominância de “[...] rotinas e regras a serem cumpridas a qualquer custo, sem perceber ou investir em outros tipos de necessidade presentes no curso que dirigem [...]” (Cruz, 2019, p. 64). Entretanto, parte significativa da rotina dos coordenadores envolve atividades de repetição e burocracia, além da resolução de problemas, onde atuam como “bombeiros”, assumindo o papel de um profissional que está “[...] sempre pronto para intervir em situações de urgência e emergência [...]”. (Cruz, 2019, p. 75).

Esse contexto em que o professor gestor se encontra, distante do real fundamento de seu trabalho como educador, atinge diretamente sua subjetividade, ocasionando o que Sawaia (2014) denomina de sofrimento ético-político.

A subjetividade dos indivíduos, se manifesta em seu cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. Dentre as questões que a envolve, está a forma como os indivíduos se sentem. Eles podem se sentir, em determinados contextos e situações, excluídos, incluídos, valorizados, discriminados, revoltados etc. e essa subjetividade é determinada por diferentes formas de legitimação social e individual, que vão além de determinações econômicas. (Sawaia, 2014).

Sawaia tornou o estudo das emoções, um eixo epistemológico fundamental de suas pesquisas, considerando-as um fator constitutivo do pensar e agir racionais, e desenvolve uma análise da afetividade na dimensão ético-política e a partir disso, cria o conceito de sofrimento ético-político que alcançou grande abrangência no meio

acadêmico. Apesar do conceito ser utilizado de forma predominante na psicologia social, sua consistência científica permite que diferentes análises sejam subsidiadas a partir dele, sendo utilizado em pesquisas de diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação.

A autora, a partir da concepção marxista de sociedade, relaciona o conceito ao processo de exclusão/inclusão em contextos de desigualdade. Então, considerando o processo de luta de classes, o sofrimento ético-político se desenvolve a partir de uma sociedade que se encontra em conflito.

O sistema capitalista inclui para excluir, a partir de uma compreensão de inclusão que perverte a noção de coletividade. Ele busca influenciar a subjetividade dos indivíduos de forma a fazê-los acreditar que a integração ao todo ocorrerá por meio de apropriação material ou simbólica. Busca “[...] manter os homens na dependência de um estado de coisas que não diz respeito à sua própria liberdade e potência [...]”. (Bertini, 2014, p. 61).

Para Sawaia, o capitalismo se utiliza de uma máscara de inclusão, que denomina de inclusão perversa, pois ser incluso significa estar submetido aos mecanismos que reproduzem e sustentam a servidão, a passividade, a miséria e no contexto do trabalho, que conduzem o trabalhador à alienação.

A partir do conceito da dialética exclusão/inclusão, Sawaia (2014), desenvolve a discussão de como o sistema capitalista, em seu processo de mercantilização das coisas e dos homens e concentração de riqueza, tem sobrevivido a partir da manutenção da miséria e da servidão, oriunda da exclusão, reconstituindo sem cessar as formas de desigualdade. Então, a partir desta perspectiva, desenvolve o conceito de sofrimento.

Segundo a autora, o sofrimento tem origem nas intersubjetividades que são delineadas socialmente e não no próprio indivíduo, sendo fundamental questioná-lo, diante de seu papel como mutilador do cotidiano, da capacidade de autonomia e subjetividade dos indivíduos, capaz inclusive de conduzir à morte biológica, oriunda de sentimentos como a solidão e a humilhação, como é o caso de um sofrimento psicossocial.

Sawaia (2014) caracteriza, em especial, o sofrimento ético-político a partir da dor relacionada a desigualdade social, a injustiça e exploração que levam os indivíduos a serem tratados como inferiores e do impedimento de desenvolverem o seu potencial humano

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 1995). (Sawaia, 2014, p. 106).

Para que haja uma compreensão do sofrimento ético-político é necessário analisar as formas sutis de espoliação humana, que muitas vezes se esconde atrás da aparência de integração social, quando na verdade, envolve um processo de disciplinarização dos excluídos, de controle social, em que se busca a manutenção da ordem através da desigualdade social.

A exclusão, que pode ser sentida pelo coordenador de curso de IES privadas, não está ligada a uma situação de pobreza ou vulnerabilidade econômica, mas a de sentir retirada de si, enquanto trabalhador da educação, sua autonomia acadêmica, seu poder de decisão quanto aos rumos do curso que gerencia, pois os limites de sua atuação estão restritos à relação custo-benefício estabelecida pela direção da IES.

Nesses ambientes de predominância mercantil, a inclusão e reconhecimento do coordenador só ocorrerá a partir obediência cega e irrestrita à cartilha institucional da educação como mercadoria, que envolve atuar de forma a fazer com os clientes (alunos) acreditem que estão tendo uma formação superior adequada, mesmo diante de um aligeiramento do currículo, professores academicamente despreparados e espaços que não proporcionam uma esfera de desenvolvimento social e intelectual (várias IES funcionam em *shoppings* ou escolas alugadas no turno da noite).

Sawaia (2014) coloca que o sofrimento não é de ordem individual, mas provém de sua situação social, caracterizada por restrições e expõe a necessidade de se combater o sofrimento ético-político, pois é através dele que o indivíduo vivencia um abaixamento de potência de ação, que o leva, diante de situações de exclusão, à passividade. Ter potência de ação significa atuar, de forma individual e coletiva, com significado e emoção, considerando o papel positivo das emoções como fator constitutivo do pensar e agir racionais.

Na pesquisa em questão, compreende-se que o sentido do processo de exclusão, vai além do aspecto individual do professor gestor e busca-se estimular, através de um processo de autoreflexão de seu papel como trabalhador da educação, um aumento de sua potência de ação.

Outra forma de sofrimento experienciado pelos professores gestores é o “sofrimento de insuficiência” (Dubar, 2009). Os coordenadores de curso assumem tarefas de diferentes complexidades e responsabilidades, que exigem ações diferenciadas quando comparadas ao trabalho exclusivo como professor universitário e que envolvem uma ampla quantidade de variáveis, além de sempre estarem envolvidos com professores, alunos, funcionários e chefia imediata (diretores acadêmicos e/ou reitores).

Conforme Heloani e Barreto (2023, p. 315), o contexto geral de reestruturações no mundo do trabalho, que tem se intensificado nos últimos anos, de obter maior produtividade e desempenho dos trabalhadores, envolvendo atividades que cada vez mais demandam um esforço cognitivo e emocional, tem gerado “[...] um conjunto de danos significativos à psique dos trabalhadores. Os sentimentos de medo recorrente e até mesmo o pavor de fracassar, de ser malsucedido, atingem a identidade profissional e até pessoal do indivíduo”.

Os autores alertam que existe um verdadeiro “pânico” entre os trabalhadores, quanto a se sentirem como objeto facilmente “descartáveis” pelas organizações. O ambiente de trabalho tem sido inundado por uma “sensação de imprevisibilidade paralisante” ligado ao medo do desemprego. Há então, uma manipulação dos trabalhadores através desse medo, que reforça a submissão, a disciplina, a colonização do imaginário e o pacto de silêncio (coletivo). “Isso faz com que a angústia recorrente e o sofrimento mental torturante acarretem problemas somáticos de toda ordem”. (Heloani; Barreto, 2023, p. 316).

Dubar (2009) também levanta alguns questionamentos que envolvem, entre outros, a imprevisibilidade e insegurança no trabalho, considerando a ótica das organizações que consideram o indivíduo um recurso que pode ser vendido ou alugado e a proposta do empreendedorismo como uma alternativa.

[...] Cada um deverá, no futuro, “vender-se”, por algum tempo, a um empregador ou “tentar a sorte” numa criação de empresa incerta?
[...] Que acontecerá então com sua identidade profissional, parte mais ou menos central de sua identidade pessoal? Será que se tornará, para a maioria, uma história imprevisível, incerta, incessantemente retomada? Será

ela, para eles, uma série indefinida de crises a serem superadas, a serem geridas? (Dubar, 2009, p. 153-154).

Dubar ainda expõe a precarização do trabalho e levanta a questão de como dar sentido a uma “vida de trabalho”, diante da falta de uma perspectiva profissional mais consistente e de uma valorização invertida de comportamentos. O autor coloca que diante desse horizonte desolador que envolve o trabalho, entramos em uma crise identitária permanente.

Se o resultado de trinta anos de crise do emprego, de transformação do trabalho no sentido da responsabilidade individual, da valorização da competência pessoal e da “empregabilidade de cada um” foi fazer desta última forma identitária a única desejável no futuro, a única suscetível de reconhecimento temporário, a única a propor à geração nova, então entramos numa crise identitária permanente [...]. (Dubar, 2009, p. 153).

Um aspecto central na obra do autor são as crises identitárias. Para ele, as crises estão no centro da construção da identidade pessoal. Ele coloca que as sociedades modernas são sempre “sacudidas” por elas e que “[...] se manifestam em todos os domínios da vida social, bem como em todas as esferas da existência pessoal: família e relações amorosas, emprego e relações de trabalho, política e relações públicas [...]”. (Dubar, 2009, p. 253).

Dubar (2009, p. 198) explica que o que caracteriza a crise identitária é a perturbação que o indivíduo passa a ter de “si mesmo”, de sua “[...] auto-imagem, a auto-estima [...] da [...] própria definição que a pessoa dava “de si para si mesma”. [...] Ela faz ruminar, esmiuçar, repetir interiormente: “Não me agüento mais”. O futuro ruiu. [...]”.

O sociólogo francês Alain Ehrenberg também desenvolveu estudos sobre as crises identitárias, considerando as ansiedades do indivíduo na sociedade moderna, diante da necessidade de realização. De acordo com Ehrenberg (1998), a manifestação mais comum de crise na identidade pessoal é a depressão. Para o estudioso, a depressão é uma “doença identitária” que tem sido impulsionada a partir de elementos como a generalização da figura do indivíduo incerto e da pressão normativa do culto do desempenho, permeados pelo imperativo do indivíduo ter que “se realizar”, “superar-se”, “ser performático”.

Dubar coloca que existe um novo imperativo que busca a substituição do indivíduo ajustado, que aplica as normas como o demais, que se identifica com figuras idealizadas (o santo, o herói, o prudente), pelo “indivíduo trajetória”. Este, conquista

sua identidade pessoal, é responsável por sua colocação no mercado de trabalho, por suas conquistas.

No entanto, essas incumbências forçadas pelo movimento do capital, são geradoras de um sofrimento de insuficiência, em que o indivíduo “sofre de si mesmo”, em um desmoronamento da autoestima.

[...] Diante desse novo imperativo, muitos de nossos contemporâneos, num momento ou outro de sua vida, e mesmo de maneira mais ou menos crônica, sofrem de um “sofrimento de insuficiência”, de uma consciência aguda de “não estar à altura”, de uma impressão de carência que se pode traduzir por sintomas diversos e bem conhecidos: astenia e fadigas crônicas, insônias, ansiedades e angústia, ataques de pânico. A impressão dominante é a de “sofrer de si mesmo”: não de um conflito, atual ou arcaico, mas de um enfraquecimento do Ego, de uma diminuição ou de um desmoronamento da auto-estima, primeiro e sobretudo “aos próprios olhos”. A vida se torna cinzenta, às vezes negra. (Dubar, 2009, p. 195).

Contudo, para Dubar as crises podem ser superadas. É um processo longo e muitas vezes penoso, pois é a “transformação de si”, mas há saída para as crises. Essa saída envolve a passagem de uma forma identitária para outra. Trata-se, nesse processo, de “se tornar outro”, passar por várias mudanças, construir uma “nova” identidade. No entanto, essa passagem é difícil, delicada e dolorosa e existe, em meio a esse processo de ruptura, um vazio, um momento em que “o eu não é mais nada”. Mas, para o autor, esse processo se constitui em uma experiência vital para os indivíduos.

3 O PERCURSO MÉTODO-METODOLÓGICO

Se narrar sempre foi a arte de contar novamente uma história e essa arte “se perde quando as histórias não são mais conservadas...porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (Benjamin, 1994, p. 205), o lugar do pesquisador que pretende acessar as metamorfoses da identidade é o de tecelão que assume a tarefa de tecer a “rede em que está guardado o dom narrativo” [...]. (Lima; Ciampa, 2017, p. 6).

Os fatos, a realidade, muitas vezes não estão evidentes. É necessário haver o ato de desvelar a realidade, clarear, trazer luz, para que se consiga perceber as contradições e tensões presentes.

Diante disto, a pesquisa buscará se aproximar de forma consciente da realidade, visando desvelá-la, lançando luz às contradições que envolvem a personagem professor gestor, considerando os efeitos que a mercantilização da educação superior tem sobre as metamorfoses da identidade docente e os consequentes processos de experiências de sofrimento e tentativas de resistência.

A inquietação que suscitou a elaboração desta pesquisa sobre identidade, não envolve sua descrição, mas entender aquilo que vai sendo predicado ao sujeito ao longo de sua vida e que não é ele, é uma adequação ao enquadramento do que se espera que ele seja.

Para caracterizar o que foi exposto no itinerário teórico, quanto a construção da personagem professor gestor em IES privadas, articulada com o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, torna-se necessário demonstrar, empiricamente, como esse fenômeno tem se apresentado e para que tem sido utilizado.

Então, como percurso metodológico, o objeto da pesquisa requereu, dialeticamente, a utilização do método narrativa de história de vida. Sua utilização como elemento empírico, segue a proposta de Antonio da Costa Ciampa, que considera a história de vida um instrumento apropriado para a obtenção de informações que levam à compreensão de como a identidade é metamorfose em busca de emancipação.

[...] Ciampa nos ensina que a narrativa de história de vida pode demonstrar como o homem se caracteriza antes de tudo por sua capacidade de superação das circunstâncias dadas, pela capacidade de criar projetos para si e que isso permite compreender se o resultado de suas ações promove uma realidade nova e provida de significação própria, em lugar de ser muito mais do que simplesmente uma média. (Lima, 2010, p. 41).

Alves (2017) corrobora com a ideia, afirmando que nas pesquisas de identidade, o método é a narrativa, o resultado é a história contada tanto pelo narrador-sujeito, quanto pelo narrador-pesquisador, que são considerados coautores e a análise é evidenciada pela própria fala.

Segundo a autora, a narrativa de história de vida é, ao mesmo tempo, um procedimento de estudo do processo de identidade e um método de investigação e análise. Ela busca identificar os significados da história narrada e os sentidos atribuídos, que segundo Habermas (1983) envolve um movimento dialético de interpretação dos textos e do contexto sociocultural em que as falas foram produzidas.

Enquanto método de investigação, considera o indivíduo como um sujeito histórico e social e sustenta-se na dialética, considerando que “[...] a consciência não está separada da realidade e não é unicamente individual, mas está sempre imersa na realidade, sendo esta sempre social”. (Alves, 2017, p. 38).

Quanto a relação entre identidade e narrativa, Vasconcelos e Ribeiro (2020, p. 213) afirmam que a “[...] identidade se constrói pela narrativa. O ser humano se compreende ao interpretar-se e o modo como ele se interpreta é o narrativo”.

Para Lima (2014), a identidade se apresenta, performativamente, por meio da narrativa. Ela se mostra a partir da reconstrução que o indivíduo faz de seu passado, pois para isso, é necessário que seja revelado episódios e experiências relacionados à conflitos, rupturas e pactos que tenha estabelecido consigo e com outros.

Para Vasconcelos (2022, p. 19), quando o sujeito fala ou escreve sobre si, ele estabelece uma distância de sua própria história, “[...] enquanto se envolve com sua identidade, e o leitor/pesquisador, ao se constituir ouvinte/leitor dessa narrativa, percebe os hiatos entre o autor, o narrador e o personagem, ainda que tenha alguma dificuldade em descrevê-lo”.

[...] o sujeito que se transforma em palavras se textualiza, se coloca em texto e, deste modo, passa por um processo de transcrição do eu que se problematiza, escolhe lexicalmente como se apresentar ao outro, como criar credibilidade daquilo que está sendo expresso, primeiramente mentalmente, e em seguida se retextualiza para o outro, oralmente ou por escrito. Pela interação com o outro, o sujeito de fala compõe sua própria história e constitui sua identidade. (Vasconcelos, 2022, p. 19).

Como afirma Bosi (1994, p. 458-459), o narrador faz uma marcação pessoal dos fatos: “O que me chama a atenção é o modo pelo qual o sujeito vai

misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia”.

Corroborando com a ideia, tem-se a pesquisadora francesa da área da educação Christine Delory-Momberger, conhecida como a fundadora da pesquisa biográfica, que coloca que a narrativa envolve os encadeamentos de falas que não se estruturam cronologicamente, pois o narrador “[...] ordena os pontos salientes de sua história em função de sua crônica pessoal, e não de uma simples cronologia factual”. (Delory-Momberger, 2014, p. 287).

A narrativa de história de vida considera o sujeito uma totalidade que se manifesta através da narrativa, que traz as particularidades de sua história, envolvendo suas atividades, representações e relações com o outro. O mundo narrado envolve a família, a escola, o trabalho, os amigos e as pessoas mais significativas na vida do sujeito. Ele trata das “[...] coletividades a que pertence ou pertenceu, circunscrevendo as relações com todas as pessoas que de uma forma ou de outra entraram em contato com o que narra”. (Alves, 2017, p. 35).

Para Teixeira-Filho (2013) a narrativa é sempre coletiva, pois envolve encontros, relações e interações construídas com outros. Como afirma Passos e Barros (2009, p. 167-168), quando se trata de narrativa, “[...] tudo adquire valor coletivo [...] e institui-se como agenciamento coletivo de enunciação [...]”. Mesmo quando vivido, enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito”.

A narrativa é o momento empírico, “[...] um agora do discurso que é uma parte de um todo, isto é, um agora que contém uma série de outros agoras”. (Alves, 2017, p. 36). O empírico (narrado) é conhecido pelo confronto entre a totalidade e suas partes, que modificam o percurso da história. Importante ressaltar que, a partir da dialética, nunca se deve considerar a soma das partes, mas a sua integração.

Então a “[...] leitura da narrativa feita pelo pesquisador deve ser da totalidade em oposição a uma leitura fracionada e imediata, assim como não no sentido do esgotamento do conteúdo da história, mas no sentido de sua presença para a leitura feita”. (Alves, 2017, p. 40).

De acordo com Lima e Ciampa (2017), a narrativa é essencial ao estudo crítico da identidade, sendo um meio em potencial, para a construção, reconstrução e reinvenção do passado e do futuro.

Para os estudiosos, a narrativa expressa a metamorfose humana, torna presente a ação, garantindo assim o senso de identidade. Através dela, é possível rememorar fragmentos da vida, as mudanças sofridas ao longo do tempo. Ressaltam que “[...] ela não é uma sequência lógica (uniforme) de eventos, mas uma constelação, em que os acontecimentos mais significativos tomam cena e podem conformar as trajetórias ou contribuir para defini-las”. (Lima; Ciampa, 2017, p. 2).

Então, o relato feito pelo narrador, pode representar tanto possibilidades, quanto “[...] impedimentos de adquirir uma identidade marcada por princípios de autonomia e emancipação, ou mesmo possibilidades de romper com esse processo. (Alves, 2017, p. 41).

É importante destacar que, quando se trata de metamorfoses da identidade, do mesmo modo que há o processo de construção e (re) atualização de personagens, também o contrário pode ocorrer, ou seja, determinadas personagens podem deixar de ser desempenhadas e Furlan (2015, p. 101) indica que os “[...] motivos pelos quais um sujeito deixa de desempenhar uma determinada personagem só podem ser entendidos em uma análise esmiuçada de sua narrativa de história de vida”.

Lima e Ciampa (2017), ressaltam a relevância da narrativa de história de vida nos estudos de identidade-metamorfose, por ser uma proposta analítica que permite que a verdade seja construída pelo próprio narrador, lhe dando a oportunidade de reelaborá-la e compreendê-la sob novas perspectivas, se tornando assim uma forma do indivíduo se impor contra a “mentira da representação”.

Esse método permite o alcance de um sentimento aprofundado da experiência vivida e a possibilidade de ressignificação, de libertação, a capacidade de ser diferente. “Quando se fala sobre o que se viveu, temos a possibilidade, não de transmitir o sabido, e, sim, de transformá-lo, pois contar não é viver de novo. Narrar o vivido é ressignificar a experiência [...]”. (Vasconcelos; Ribeiro, 2020, p. 218).

Para Alves (2017), a narrativa de história de vida é um método que permite ao investigador compreender o sentido que cada sujeito atribui a sua vida. É um método que torna visível, a partir da identificação das diversas relações na coletividade, o percurso individual da formação da identidade.

Esse método possibilita que o narrador exponha “[...] suas atividades no mundo em relação com o outro, permitindo ao investigador identificar o processo de

identidade, assim como, fundamentar as condições sociais e historicamente engendradas que são reunidas em torno do indivíduo”. (Alves, 2017, p. 33).

Essa pesquisa compreende a subjetividade como processo histórico e considera que a análise da narrativa de história de vida mostrará como a identidade do professor gestor foi se metamorfoseando ao longo dos anos, a partir de inúmeras influências externas e acontecimentos vivenciados e como foram sendo construídas as interpretações e significados que foram sendo atribuídos.

Este trabalho refuta a existência da neutralidade nas reflexões científicas, considerando a afetividade, que envolve sentimentos e emoções, como um elemento positivo e não obscurecedor ou depreciativo do ponto de vista moral, não deixando de atentar, contudo, para o rigor teórico-metodológico necessário. Defende-se que não “[...] basta definir as emoções que as pessoas sentem, é preciso conhecer o motivo que as originaram e as direcionaram, para conhecer a implicação do sujeito com a situação que os emociona”. (Sawaia, 2014, p. 111).

Lima (2010, p. 42) inclusive, chama a atenção para o importante papel que assume o pesquisador que utiliza a narrativa de história de vida como instrumento empírico, em que não é apenas um mero expectador, mas assume “[...] o lugar de “testemunha” do sofrimento, da mortificação e das possibilidades de subversão dos indivíduos [...]”, passando a compartilhar o sofrimento do outro, construindo assim, um forte relacionamento ético com o entrevistado.

De acordo com Silva *et al.* (2007), a pesquisa narrativa tem como foco a história de vida na produção de conhecimento e indicam como sua característica principal, a importância que é dedicada à constituição do vínculo entre pesquisador e participante.

Neves (2012) e Paiva (2008) corroboram com a ideia, caracterizando a narrativa de história de vida como um processo colaborativo entre pesquisador e participante, de (re)construção conjunta, onde por meio da narração ocorre a interação, a relação e o compartilhamento de experiência.

Segundo Delory-Momberger (2014, p. 287), se estabelece entre narrador/informador e o pesquisador/ouvinte uma relação dialética, pois a narrativa é “[...] coproduzida, coenunciada por dois autores, um para o outro, ao mesmo tempo como indivíduos engajados numa interação pessoal e como membros de um grupo de grupos sociais diferentes por status, suas representações e seus valores”.

Em toda produção do conhecimento, em especial, as que envolvem pesquisas e análises narrativas, os pesquisadores estão implicados de forma ética, estética e política. (Passos; Barros, 2009; Toledo, 2013).

É preciso reconhecer que o conhecimento é atravessado pelas experiências vividas dos pesquisadores e participantes de uma pesquisa. No conhecimento produzido estão presentes as particularidades e efeitos de suas subjetividades. Então, isso evidencia que não existe uniformidade e generalidade nas produções científicas. (Santos; Mezzari; Teixeira-Filho, 2021).

Segundo Benjamin (1994), em uma narrativa é necessário que quem a conte, tenha a experiência, tenha vivenciado a situação e acrescenta que no processo do sujeito contar a história, ela o preenche, é preenchida e preenche os ouvintes. Inevitavelmente, quando os sujeitos participantes desse processo forem narrar essa mesma história, ela estará impregnada de suas próprias experiências e não será mais a mesma.

Para Ricoeur (2010) a narrativa tem um poder transformador na identidade do sujeito, pois possibilita a construção e organização de sua história, de sua identidade pessoal. Ele atrela a consciência de si mesmo como um outro, diferenciando narrador e personagem. Quando se conta algo vivido no passado, está se vislumbrando uma personagem, não é mais a mesma pessoa que narra. O narrador está contando histórias, eventos que viveu no passado, então o agente da história é a personagem.

O narrador expõe a si mesmo através da história contada. “A narração da própria vida é testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar; é a sua memória” (Bosi, 1994, p. 68). Buscou-se então, permitir que o professor gestor narrasse a sua própria história a partir de suas subjetividades e interpretação singular de suas experiências ao longo da vida.

Considera-se que o professor gestor, como narrador, não é um “receptáculo inofensivo” (Ciampa, 2005), que apenas sujeita-se aos preceitos e imposições sociais do capitalismo, mas que é capaz de analisar as condições sociais objetivas e subjetivas nas quais se insere e, a partir disso, propor novas personagens, que expressem fragmentos de resistência e emancipação.

Essa história é contada de forma progressiva, relacionando lembranças e experiências às atitudes presentes e projetos de futuro. “Assim, é no presente que se articula o movimento entre o vivido (passado) e o que deve ser vivido (futuro), no

presente está contido o passado e o projeto de futuro que me definem e se transformam a cada momento”. (Alves, 2017, p. 39).

Pineau e Le Grand (2012) discutem a questão da temporalidade nas narrativas, indicando que pode gerar um tipo de transformação nas lembranças do narrador. Segundos os autores, a temporalidade está dividida em tempo passado (curto, médio e longo) e tempo da narração (que não é o do evento).

Então, se o tempo narrado está muito distante da narrativa, ela pode sofrer interferências pessoais e culturais, sem que o próprio narrador perceba, mas os autores ressaltam que isso não empobrece a história, pois o sujeito se encontra em um processo de reflexão sobre os fatos passados, desenvolvendo uma relação até então, muitas vezes, não percebida por ele.

Como exposto por Ricoeur (1997, p. 112), o indivíduo, muitas vezes, se encontra em um “estado de esquecimento” e por meio da linguagem é feita a reconstrução do passado, obtendo-se assim o “testemunho do existenciário”, em um processo de repensar o acontecimento, a partir de uma visão atual.

Quando se trata de pesquisa narrativa está intrínseco o aspecto político da investigação, pois envolve metodologias que pressupõem, necessariamente, um compromisso com a transformação social e com a militância em prol da emancipação humana. Tendo como ponto fulcral, o processo de experiência individual e coletiva do sujeito, a narrativa tem um caráter eminentemente político, pois “[...] ela pode servir à (re) afirmação do conhecido ou à contestação daquilo que é tido como certo e óbvio”. (Santos; Mezzari; Teixeira-Filho, 2021, p. 176).

Acrescente-se ainda, à colocação dos autores, o que denominam de “política de narratividade”, que se refere aos “[...] posicionamentos que inevitavelmente tomamos quando nos expressamos com relação ao mundo e a nós mesmos”. (Santos; Mezzari; Teixeira-Filho, 2021, p. 181).

De acordo com Biglia e Bonet-Martí (2009), a narrativa de história de vida ao invés de buscar explicar os resultados da pesquisa, se debruça sobre a montagem e contação da história, trazendo em si uma potência através da linguagem, pois através da (re)construção de sentidos, gera o empoderamento das vozes, indo além da produção de conhecimento.

Um sujeito, pode ter em suas experiências vivenciadas, relatos de violência de diferentes naturezas e Neves (2012, p. 10) coloca que a narração “[...] confere às

vítimas um sentido de luta contra a injustiça, uma vez que ao contar as suas vivências sentem-se envolvidas no processo de denúncia social do problema”.

Na narrativa de história de vida, o sujeito organiza e verbaliza os eventos vivenciados, transformando assim sua experiência em história. O sujeito pode pensar que não há nenhuma história a ser contada ou, pelo menos, que não há nada interessante a se dizer, então, em meio ao processo narrativo, diante da responsabilidade de descobrir que tem uma história, o sujeito passa a se descobrir e essa experiência pode se tornar um marco em sua vida. “Parece ser uma operação simples essa de falar sobre si, mas o sujeito, ao falar sobre suas experiências está ao mesmo tempo vivendo uma nova experiência que pode afetá-lo grandemente”. (Vasconcelos, 2022, p. 24).

Vasconcelos (2022) ressalta a questão do sofrimento, da dor, presente nas narrativas e o fato de algumas pessoas se encontrarem “enrijecidas” perante esse tipo de experiência. Daí a importância da questão da sensibilidade do investigador diante desse tipo de pesquisa, pois solicitar que relatem suas experiências, muitas vezes, está se pedindo que toquem em suas feridas.

Não discordo que exista superação para uns. Apenas defendo que para algumas pessoas as marcas não se apagam e que a ruptura se transforma num novo começo, o que não implica um novo começar: significa que a vida fica parada naquele ponto enrijecido pelo momento de ruptura. E quando/se tocamos na ferida, o que sentimos é que essas pessoas estão enrijecidas ali naquele ponto específico, como se sua vida estivesse parada ali, na morte do filho, no estupro sofrido, na perda de membro do corpo, na falência da empresa...As perdas, as dores, os sofrimentos, assim como as alegrias, as empatias, as simpatias ou mesmo as apatias são apenas maneiras discursivas de as narrativas se manifestarem. O que quer que façam ou digam parecem estar sempre ‘tingidas’ com esse tom de dor. (Vasconcelos, 2022, p. 59).

Diante disso, o momento da coleta se torna uma das partes mais delicadas do método. Vasconcelos (2022, p. 26) compara o momento ao “cuidado de um minerador, de um garimpeiro em busca de diamantes em águas turvas”. Então é importante que o pesquisador, tanto diante de situações cotidianas, como de situações de crise, atente para a questão ética referente ao respeito às diferentes maneiras de verbalização dos sujeitos quanto a suas experiências.

Pineau e Le Grand (2012) chamam a atenção dos pesquisadores, quanto a evitar constrangimentos durante o processo de escuta da narrativa dos sujeitos, que podem fazê-los recuar em suas histórias. Alertam que insistir em direcionar as falas,

quanto a seu ritmo, com o intuito de avançar na pesquisa, pode gerar confusão de significados à fala do sujeito.

Para os estudiosos, o modelo de história de vida envolve a construção de uma relação entre locutor (narrador) e interlocutor (pesquisador). O locutor deve imergir em sua vida, mas ao mesmo tempo, manter um certo distanciamento que o permita compreender os acontecimentos vividos e o interlocutor que, aparentemente, se encontra distanciado, deve encontrar também sua distância de visão.

No processo de relação e interação que constitui a narrativa de história de vida, é necessário que o pesquisador se insira nas narrativas e busque acessar episódios não contados ou jamais lembrados pelo participante. Para Santos, Mezzari e Teixeira-Filho (2021, p. 176), quando se trata de pesquisas narrativas, “[...] há sempre uma negociação das lembranças implicando em uma reorganização das próprias narrativas”. Neves (2012) inclusive indica como ideal, uma narrativa não estruturada como forma de facilitar a expressão por parte do participante.

Kastrup e Passos (2013, p. 271) ressaltam que em uma pesquisa narrativa, para que haja uma participação efetiva, não é suficiente apenas dar a voz ao participante, ele precisa estar engajado no processo da investigação, precisa ter uma “experiência de pertencimento”. De outro modo, o que se terá é apenas uma participação mitigada.

É mediante esse contexto que a pesquisa priorizou o aprofundamento dos dados e a qualidade da análise da narrativa, tendo a compreensão de que a metamorfose da identidade não poderá ser representada em sua totalidade, independentemente da quantidade de narrativas acessadas. Para isso, foram analisados os momentos focalizados pelo professor gestor na narrativa, para entender como a personagem foi sendo reconhecida, negada ou reposta.

A escolha do informante tem relação direta com o meu próprio contato com a realidade a ser pesquisada. No ano de 2014, recém egressa do mestrado em administração, assumi meu primeiro cargo como professora da educação superior em uma IES privada. Na mesma instituição, assumi de 2016 a 2020 o cargo de coordenadora de curso e de 2020 a 2023, o cargo de reitora.

Durante estes anos, tive contato com vários coordenadores de curso e atesto que, por diversos momentos, ou estávamos tentando equilibrar os desejos de conter custos e gerar lucros da IES, com nosso desejo de efetivamente levar aos nossos alunos uma educação superior de qualidade; ou estávamos “embriagados”

pelos sistemas de avaliação externa, buscando freneticamente as notas de excelência nos indicadores de qualidade da educação superior estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), diante do risco de sermos demitidos ou sofrer retalhações por parte da gestão.

O fato é que, enquanto professores gestores, compartilhávamos diversas agruras do cargo e existiam os que apenas “deixavam a vida lhe levar” e seguiam o fluxo e aqueles que sentiam profundamente a corrosão gerada pela mercantilização do ensino superior, entrando em conflito com seu mundo interno, que nutria um ideal de carreira docente, e o mundo externo da IES, resultando em sofrimento no trabalho e implicações na constituição de suas identidades pessoais e profissionais. O investigado foi escolhido por fazer parte do segundo grupo.

Na busca pelo engajamento do coordenador de curso no processo de investigação, o convite para a participação da pesquisa envolveu uma conversa (por telefone), que durou cerca de 50 (cinquenta) minutos. Nela, foram expostos os objetivos da pesquisa, bem como compartilhadas minhas próprias experiências na gestão da educação superior, justificando assim meu interesse pelo tema e construindo uma maior aproximação com o investigado.

A entrevista é uma técnica especialmente valorizada na narrativa de história de vida, pois possibilita o encontro direto entre pesquisador e participante e o consequente intercâmbio discursivo e subjetivo. (Biglia; Bonet-Martí, 2009; Neves, 2012; Paiva, 2008; Santos; Mezzari; Teixeira-Filho, 2021).

De acordo com Biglia e Bonet-Martí (2009), para que se desenvolva o diálogo e a interação que caracteriza a entrevista, é necessário que ocorra um processo de negociação entre pesquisador e participante, de forma que haja a construção de sentidos compartilhados.

O contato do pesquisador com o entrevistado deve ocorrer de forma exclusiva e particular, consistindo em conversas livres. Então, na verdade, o que se realiza não é uma entrevista, pois esse contato não é caracterizado por perguntas e respostas, mas por temas a serem debatidos. Por isso, talvez, autores como Lima (2009, 2010) e Vasconcelos (2022), utilizam de forma predominante, o termo “informante” e não entrevistado.

Além disso, quem define o decurso da fala e o tempo do contato é o próprio sujeito. Como colocado por Vasconcelos (2022, p. 28), “[...] temos que dar a essas pessoas o tempo de se encontrarem para em seguida nos encontrarem”.

É necessário que se estabeleça com o narrador, uma relação de confiança em que não há julgamentos das informações prestadas, mas a sua análise. O pesquisador precisa se aproximar, se inclinar em direção ao sujeito, para assim conseguir enxergá-lo, entendê-lo melhor. É importante que “[...] tenha em mente que o sujeito informante não é um respondente de perguntas, mas um sujeito ativo, dotado de conhecimento, a quem o pesquisador deve dar muita atenção se quiser obter desse sujeito uma história verdadeira”. (Vasconcelos, 2022, p. 41).

Temos de lembrar sempre que solicitar a alguém que revele memórias é como mexer em um vespeiro, ou como cutucar um velho assoalho bem encerado. Pode parecer bem limpo e firme, mas pode não ser muito seguro também. Nunca sabemos, nem o pesquisador nem o informante, o que vamos encontrar. (Vasconcelos, 2022, p. 28).

Diante disso, foram elaborados tópicos-guia que nortearam a conversa e pretenderam suscitar no professor gestor, autorreflexões referentes a como sua identidade docente poderia estar sendo influenciada pelo discurso mercantil da educação, que se pauta em um reconhecimento perverso; e aos sofrimentos vivenciados em sua trajetória profissional, bem quanto a sua própria condição enquanto trabalhador da educação, enquanto sujeito social.

A entrevista com o coordenador de curso, com duração de 4 (quatro) horas e 45 (quarenta e cinco) minutos, foi realizada em setembro de 2023 e por sugestão do próprio investigado em sua residência, entendendo a necessidade de tempo e privacidade. Como predominou a característica de uma conversa livre, permitindo que o professor gestor tivesse a liberdade e oportunidade de expor as experiências e episódios que julgasse necessários ao objetivo da pesquisa, a entrevista teve início no turno da manhã e término no final da tarde, sendo possível a construção de uma maior interação e relação de confiança, durante as refeições do café da manhã e almoço.

Outra fase importante do método narrativa de história de vida é a transcrição. Ela tem o objetivo de permitir a construção dos sentidos da história narrada. Queiroz (1988), estudiosa do método de Histórias de Vida, orienta que logo após o recolhimento das entrevistas seja feita a transcrição, para que não se percam as conexões da narração e assim facilite o preenchimento das lacunas interpretativas. Não há um protocolo específico envolvendo a transcrição direta da gravação, mas como forma de organização da narrativa do professor gestor, foi estabelecida uma ordem cronológica.

O momento de encontro entre pesquisador e informante é sempre um momento muito especial, mas a coleta não se fixa, apenas, ao momento de fala do sujeito, mas também de escuta e reescuta do pesquisador, quando ele escuta as falas gravadas, quando reflete sobre o que ouviu. (Vasconcelos, 2022, p. 29).

Após a realização da gravação, que teve como meio instrumental o microfone do smartphone Motorola - modelo g9 power, com áudio em formato Mp3, foi utilizado para a transcrição, o Word Office da Microsoft 365, sendo realizadas, posteriormente, as adequações às normas do protocolo Norma Urbana Linguística Culta (NURC), visando tornar o texto mais claro e de fácil compreensão.

Diante da utilização de ferramentas tecnológicas no processo de transcrição, se torna mais adequado utilizar o termo de gravação. Então, a de gravação, permitiu alocar o muito tempo de trabalho da transcrição manual, para o melhor aproveitamento da escuta diante do texto já escrito, como a realização das correções, adaptações e marcações relevantes, diante da simultaneidade da escuta e leitura da narrativa.

Após a utilização do programa para a transcrição automática, o arquivo obteve o total de 175 (cento e setenta e cinco) páginas. Em alguns trechos, a média de tempo para as devidas correções e ajustes foi de 7 (sete) horas para cada 30 (trinta) minutos de entrevista. Foram necessários 10 (dez) dias para finalizar a transcrição (17/09/2023 a 27/09/2023), totalizando 58 (cinquenta e oito) horas dedicadas a essa atividade.

Então, a partir da utilização do método narrativa de história de vida, buscou-se permitir que através de sua narrativa, o professor gestor articulasse as personagens representadas em sua vida, que envolve não somente, mas também, a de coordenador de curso de graduação, de forma a suscitar uma apropriação crítica de sua própria história, levando-o a compreender quem é, quem gostaria de ser e os encadeamentos que o levaram a assumir o cargo de gestão em uma IES privada.

Por fim, a intenção primordial da investigação foi fazer com que o professor gestor retomasse seu passado reflexivamente, de forma que o possibilitasse a ousar construir uma nova história, pois “[...] uma vez que não descrevemos o passado simplesmente, mas o articulamos com nosso presente e projetos futuros, também podemos dizer que essa ação aparece como uma forma de resistência à massificação e à serialidade”. (Lima, 2009, p. 39).

4 A HISTÓRIA DO PROFESSOR GESTOR: A RETOMADA REFLEXIVA DO PASSADO, PARA OUSAR ESBOÇAR UMA NOVA HISTÓRIA

4.1 A história de Forseti: nem vida, nem morte - uma sobrevivência modulável

[...] O respeito que nos é dado, por nós mesmos, pela sociedade, pelos nossos alunos, a instituição usa isso, usa isso para dizer: “Você não é tão respeitável, pois agora faça o que você tem que fazer em vinte [horas], faça em trinta [horas], [...] ou use do seu tempo [livre], mas não deixe trabalho pendente!” Então, olha o instrumento que eu virei, não só com os meus alunos, mas comigo, contra mim mesmo, de trabalhar mais! E é uma cobrança, lhe digo, que vem de mim! É uma cobrança que eu estabeleço! Eu tenho que fazer! Eu tenho que ser suficiente para conseguir. É isso! Então é nesse sentido que [sou] um instrumento do mal [...].

A narrativa de história de vida que será exposta neste capítulo, trata da identidade de uma pessoa que será chamada aqui de Forseti, apesar de seu nome verdadeiro ser outro. A história foi contada, oralmente, por ele. Forseti é considerado na mitologia nórdica como o deus da lei e da justiça. Aqui temos a primeira indicação da formação do professor gestor: Direito. Existem alguns pontos que na mitologia caracterizam esse deus, que como veremos, se pode trazer a partir do relato do professor gestor. De acordo com a lenda ele nunca contou, nem contaria, nenhuma mentira e sua palavra seria honrada, tanto pelos homens quanto pelos deuses.

Veremos na narrativa que a verdade, a justiça e a honestidade são qualidades extremamente valorizadas pelo professor gestor, mas que em vários momentos e situações de sua vida, não foram materializadas. Essa valorização inclusive, se tornou uma das principais fontes geradoras de seu sofrimento na vida e no trabalho, percorrendo diferentes fases de sua vida.

Foi não poder mostrar quem realmente era, sentir a necessidade de ocultar sua verdadeira identidade, que o levou a se dedicar intensamente à busca pela conquista de uma carreira profissional de sucesso que lhe proporcionasse uma vida econômica confortável, acreditando que assim alcançaria o respeito e a voz necessária para que, finalmente, pudesse desvelar a verdade.

Iremos observar que Forseti teve barrada sua possibilidade de humanização e assimilou o “espírito” material do capitalismo, compreendendo que despedido de posse e de bens materiais, seria excluído da sociedade. Ele é de carne e osso como Severina e apesar de não ser nordestino e não sofrer tantas violências físicas como ela, tem sua capacidade intelectual explorada. É como coloca Ciampa

(2005, p. 132): “Nem todos somos nordestinos ou migrantes. Mas em nossa sociedade de classes, somos todos explorados e violentados – alguns mais, outros menos”.

Outra característica dessa divindade nórdica era a imparcialidade em relação a tudo, pois acreditava que só assim a verdadeira justiça seria alcançada. Veremos que um dos episódios que marcou profundamente o senso de justiça do professor gestor e que tornou uma de suas professoras, um exemplo de justiça e honestidade que o tem guiado durante o desenvolvimento de sua profissão, abrange a imparcialidade da professora em uma decisão que o envolvia.

Dizem ainda algumas versões do mito, que Forseti usava um grande machado dourado de duas cabeças, mas que ele não representava um símbolo de força ou poder, mas de autoridade. Observaremos que o professor gestor, em sua personagem de coordenador de curso, percebe sua autoridade moral se esvaír ao assumir uma identidade pressuposta em meio a contradição do que acredita e do que faz, na busca por atender as solicitações da IES e obter assim seu reconhecimento, mesmo que seja em uma forma perversa.

4.1.1 A injustiça como elemento propulsor da aspiração profissional

Para contar a história de como chegou a ser professor da educação superior e, posteriormente, também gestor, Forseti extrai da memória os fatos que considera significativos para que saibamos quem foi, quem era. Opta por iniciar sua fala trazendo as pessoas que o inspiraram e que se tornaram um ideal a ser seguido. Seu relato começa pelas lembranças da infância.

Forseti é filho e neto de professoras. É o primeiro neto, por parte de pai, de uma professora do interior nordestino, nascida em 1917, e que era muito admirada e respeitada, ao ponto de hastearem a bandeira nos lugares em que passava e de escreverem um livro dedicado a ela. “*Então a gente sempre soube que era algo muito importante ser professor!*”.

Quando fala sobre os primeiros pensamentos de admiração quanto a profissão docente, a figura que o traz mais inspiração, não é a da mãe, mas a da avó, com a qual como veremos, junto com a família, morou parte da infância.

[...] A minha avó, eu a achava uma intelectual mesmo! [...] Eu lembro que a gente, todo mundo se sentava [para ouvir as histórias contadas pela avó] os

pivetes, os netos [...] a minha avó teve sete filhos. Melhor, oito, mas uma filha morreu! [...] Ela usa outros nomes mais bonitos, mas morreu de fome!

Forseti conta que a avó teve uma vida muito difícil, que seus filhos comiam carne apenas quando um deles estava doente (“e só o *enfermo!*”) ou mesmo uma bolacha inteira, porque não tinha para todos. Investigando entre os familiares mais velhos, ouviu relatos de que a tia que morreu muito cedo, era muito magra e desnutrida e concluiu que morreu de fome.

Vovó tinha muito orgulho de dizer que [...] trabalhou muito para os filhos não passarem fome, mas a verdade é que ela como professora [...] ela se aposentou depois, aí talvez a vida tenha dado uma folga. [...] Na verdade nunca foi fácil! [...] É interessante, porque mesmo com essa honraria toda de ser professora, de hastear a bandeira [...] tinha dificuldade, tinha dificuldade financeira [...].

Percebe-se, desde aquela época, que a figura do professor tinha um forte reconhecimento simbólico, mas econômico, muito pouco. Podemos dizer que diante do cenário de desvalorização na qual a profissão docente está inserida na contemporaneidade, nem a questão simbólica é mais tão relevante.

Sobre o avô, diz que era um enfermeiro de nível técnico que se tornou agricultor, devido ao vício em bebida e cigarro, que o levou a abandonar o emprego formal, deixando sua avó com a responsabilidade financeira, quase que total, para cuidar dos sete filhos, mas que como agricultor, se tornou muito presente em casa, com a família. Faz um relato, no mínimo, curioso sobre o avô, se referindo a possuir uma espiritualidade forte.

[...] Morreu numa rede [...]. Meu avô paterno era um homem muito espiritualizado. [...] Meu avô disse o dia que ia morrer! Todo mundo da família sabia! [...] e ele disse com antecedência, com um mês de antecedência mais ou menos. [...] No começo, o pessoal meio que duvidou, mas aí viu que tinha uma evolução nisso, ele passa a não se levantar mais da rede e vimos que era real. E no dia em que ele disse que ia morrer [...] foi o dia que ele faleceu. [...] Meu pai chegou atrasado, mas a tempo de vê-lo vivo [...] e do meu avô abençoá-lo, porque eles tinham muito esse negócio de dar a benção [...] e aí o meu avô, meu pai conta, todo mundo conta, que nesse dia o meu avô, só quando meu pai entrou [...] já estava fraquinho [...]: “Eu estava só esperando você chegar”, disse. Teria dito isso e Deus te abençoe e morreu, faleceu, deu o último suspiro.

Quando tinha três anos de idade, Forseti e sua família passaram a morar com os avôs paternos. Isso perdurou até cerca dos seus oito anos de idade. Então, durante sua infância, de forma constante, teve contato com as histórias da trajetória docente da avó.

É a partir da estadia na casa dos avós também, que rememora uma infância de felicidade: “[...] foi uma infância muito divertida, sabe! Acho que não me faltava nada! [...] dormir cedo, lamparina, comer muito do que a terra dava, então [...] eu lembro de muita brincadeira, lembro que não tinha preocupação com nada”.

Diferente de Severina, personagem do livro de Ciampa, que descreve uma infância-que-não-teve e repleta de violência por parte do pai, tanto direcionada a ela, como aos irmãos e, especialmente, à mãe, Forseti teve uma infância-bem-vivida, apesar do ambiente humilde no qual passou boa parte da sua infância, diz não ter lhe faltado nada. “*Tudo que eu precisava eu tinha naquela infância ali!*”. Já para Severina, a memória de sua infância é um *filme repleto de cenas ruins*.

Como veremos, é uma perspectiva bem diferente da que o Forseti-de-hoje entende necessitar para mostrar quem realmente é, para mostrar sua verdadeira identidade, tanto no sentido objetivo, material, quanto subjetivamente.

Acumulou, predominantemente, lembranças boas de uma infância-bem-vivida, mesmo diante de um contexto materialmente humilde. Humilde, mas já sem a escassez que seu pai e seus tios passaram, pois a avó já estava aposentada e seus filhos, já adultos, tinham algum tipo de renda.

Quando tinha cerca de dez anos, Forseti e a família já tinham saído da casa dos avós e ido morar de aluguel, onde no local seu pai montou uma “bodega” que se tornou a principal fonte de renda da família.

A partir dela, Forseti e seus irmãos ajudariam o pai a economizar dinheiro, para comprar um terreno no qual seria construída a primeira casa própria da família, mas que também se tornou palco de uma experiência que o marcou profundamente, chegando a se transformar no que chamou de “trauma de infância” e que foi decisivo para uma metamorfose que culminou na escolha de sua futura profissão. Vamos deixar que Forseti nos conte a história.

Meu pai nessa época, conseguiu comprar um terreno, um terreno grande, e construir uma casa, o que hoje seria impossível, alguém com uma bodega pequena, comprar um terreno e construir uma casa. Então meu pai comprou. E aí, ele deve ter passado mais ou menos um ano construindo essa casa, então eu ainda estou na casa dos dez - onze, doze anos por aí. E aí aconteceu que o irmão do prefeito na época, procurou meu pai e disse que aquele terreno que meu pai tinha comprado para construir a nossa casa, era dele! Era do irmão do prefeito! Que meu pai teria comprado da pessoa errada e meu pai ficou arrasado e a questão foi parar na justiça.

A entonação da voz do Forseti-de-hoje ainda é carregada de uma imensa tristeza e frustração. Conta que seu pai relatava os acontecimentos referente ao terreno a sua mãe e ele e os irmãos achavam toda a situação uma grande injustiça. Eles perderiam a metade do terreno comprado, ficariam só com a parte em que a casa tinha sido construída, mas não sem antes, em meio a toda a essa situação penosa, seu pai passar por uma grande humilhação em pleno tribunal.

[...] E eu lembro que meu pai foi em uma audiência e voltou muito mal e chorou, porque a juíza o mandou se calar [...] na audiência. Naquele dia, ele disse para a gente que tinha certeza de que a juíza só tinha feito aquilo, porque ele não tinha um advogado bom, porque ele não podia pagar, porque ele não tinha dinheiro e que o outro tinha, o irmão do prefeito, tinha dinheiro, tinha advogado e nós perdemos o terreno!

Forseti relata que é essa a lembrança mais remota quanto a escolha de sua carreira profissional, que foi esse momento, essa situação, que o levou a querer um dia ser advogado. *“[...] Talvez eu não tenha pensado na minha cabeça o nome advogado, mas eu pensava em alguma coisa da justiça, [...] de poder fazer justiça de alguma forma”*. Dá ênfase ao fato de que o pai sempre colocou que a injustiça sofrida, tinha sido devido a não ter dinheiro, a não ter um bom advogado.

Assim como Severina, enquanto um *bicho do mato*, mas ainda assim, um bicho-humano, tendo como episódio central a morte da mãe, passa a entender e encontrar significado para os acontecimentos, e a partir disso passa a fazer escolhas, a experiência de injustiça de Forseti, da perda de metade do terreno comprado com muito sacrifício para que a família saísse do aluguel, passa a inspirá-lo na escolha da profissão.

“Eu queria, [...] eu devia fazer algo relacionado à justiça, proporcionar justiça para minha família, para os meus pais, para mim mesmo!”. Assim como para Severina, sua atividade passará a ter sentido. Vai se metamorfoseando e adquirindo uma identidade que dará sentido a sua vida profissional: o Forseti-justiceiro.

Os pais moram até hoje na casa que fica na metade do terreno que compraram e todas as vezes que olham ao redor, revivem a injustiça pela qual passaram: *“[...] a gente vê as construções na outra ‘banda’ do terreno que um dia foi nosso! Tinha um pé de azeitona onde a gente brincava [...] e a sensação é de injustiça”*.

4.1.2 O professor “iluminado”

Os pais de Forseti sempre priorizaram os estudos dele e de seus três irmãos. Isso irá colaborar muito para que ele consiga aproveitar as possibilidades de construção de sua identidade discente. Ele acredita que pela mãe ser professora, priorizou os estudos. Ela considerava, assim como muitos pais da classe trabalhadora, que era a única coisa que poderia oferecer aos filhos. *“[...] E era engraçado, porque [...] o meu pai também [...] não deixava que a gente trabalhasse, enquanto a gente não se formasse. Ele tinha isso: ‘Olha, mesmo que você já tenha dezoito anos, se você não se formou ainda, você tem que estudar!’”*.

Tudo isso é bem diferente da realidade de Severina que, ainda criança, acordava às quatro horas da manhã para encher os barricões do patrão, que aos onze anos é abandonada pelo pai e se torna órfã de mãe, sendo obrigada a trabalhar como empregada doméstica, e a partir daí, fica sendo jogada de um lado para o outro, de casa em casa, e se torna uma *escrava filha-de-ninguém*.

Durante o final da adolescência de Forseti, até a vida adulta, ele teve uma tia que lhe proporcionou ter contato com um ambiente e com assuntos relacionados a área do Direito, mesmo ainda muito jovem, não tinha nem terminado o ensino médio.

Essa tia era formada em História, era servidora pública, vivia razoavelmente bem e decidiu fazer uma segunda graduação, agora em Direito. A construção da nova formação acadêmica da tia se entrelaçou de tal forma com a vida de Forseti, que se tornou determinante para a decisão de se tornar professor.

“[...] eu já tinha essa visão de que ser professor é algo muito importante, mas não foi nem com a minha avó, nem com a minha mãe que isso me atraiu [...]. Eu acho que o que me atraiu para ser professor mesmo, de verdade, foi quando eu comecei a ir com a minha tia [...] ela começou a fazer um curso de Direito [em uma IES privada] e eu comecei a frequentar o curso com ela, mesmo eu não tendo nenhum nível. Eu fui, vamos dizer assim, de ouvinte, para fazer companhia, [...] ela não queria ir só, me chamava para ir, um sobrinho querido, ela dizia: ‘Vamos comigo para aula hoje, depois de lá, a gente sai para comer uma pizza, [...] a gente vai passear!’”.

Sem dúvida, não passou pela cabeça da tia, o quanto a solicitação da companhia do sobrinho iria influenciar, tão profundamente, a construção de sua identidade profissional. Mas a aproximação com a tia, por volta dos dezesseis anos de idade, foi além da influência na construção de sua identidade discente, e futuramente docente, envolveria ainda sua própria sexualidade.

[...] e aí eu tinha uns dezessete, dezesseis anos por aí! Eu não tinha dezoito anos ainda. A minha relação com a minha tia perpassa uma outra vertente da minha vida, que é a minha sexualidade. Quando a minha tia me chamava para sair ou quando eu dormia na casa dela, quando eu ia, eu tinha a oportunidade de sair da minha casa, eu tinha a oportunidade de ver pessoas novas, pessoas diferentes, entrar dentro de uma Universidade [...] e, principalmente, me afastar de pessoas para quem eu não queria mostrar quem eu era de verdade.

Forseti nos revela sua homossexualidade e a partir de agora, veremos o quanto a luta por ser aceito pela família e pela sociedade o tornará determinado a alcançar o sucesso profissional e financeiro.

Forseti passou toda a sua adolescência e parte de sua juventude, escondendo sua verdadeira identidade sexual. Tinha vergonha de quem era. A tia representava um refúgio, um momento de pausa na representação da personagem Forseti-hétero.

Com a minha tia, eu podia mais! [...] Eu ficava longe dos meus pais, dos meus irmãos, de quem eu tinha vergonha, um pouco de vergonha de estar fazendo qualquer movimento que fosse diferente de estudar. [...] A gente nunca conversou [sobre a sexualidade]. [...] Eu acho que num primeiro momento, eu na minha cabeça, ela não se importava. [...] Para mim era bom! Nem é que ela aceitasse ou que não aceitasse. Ela simplesmente passava para mim, [...] que eu não precisava esconder dela, passava despercebido, ficava à vontade, pronto! A verdade é essa!

O Forseti-de-ontem não revelou a tia sua sexualidade. Não em palavras. Não achou necessário. Simplesmente, sentiu que podia ser quem realmente era quando estava com a tia. Apenas anos depois, Forseti descobriu que a tia também era homossexual, então, provavelmente, não era que “*ela não se importava*”, apenas compreendia as dificuldades e preconceitos que seu querido sobrinho estaria suscetível a enfrentar ao assumir sua sexualidade e o permitia ser quem era, sem julgamentos, pelo menos ao seu lado.

Importante ressaltar que, até o alcance de sua independência financeira, assim como Severina, que prefere encapsular a “vingadora” após o casamento e agir de acordo com o padrão da identidade feminina convencional e se tornar a esposa/dona de casa/mãe, deixa velado o Forseti-gay, permitindo que a família e a sociedade o projetassem dentro do padrão de identidade pressuposta masculina de se tornar esposo/dono de casa/ pai.

Com relação a minha sexualidade, você também já entendeu que eu “botava” muito como foco a minha independência financeira [...]. Se eu tinha independência financeira, eu podia ser feliz, sem independência financeira não podia nem assumir quem eu era!

Agora, deixemos que Forseti nos conte o dia exato que decidiu que seria, algum dia, professor:

E aí eu comecei a ir para as aulas com ela e lá nas aulas [...], eu acho que eu fiquei fascinado! Eu lembro a primeira vez que eu vi uma aluna dando um presente para o professor. Eu não lembro quem era, eu lembro o bloco [da IES], eu estou vendo a imagem na minha cabeça. Eu lembro do professor saindo da sala de aula de Direito [...] e uma leva de alunos, uns quatro ou cinco, assim ao redor dele, andando. Ele parecia importante! Ele saindo da sala e os alunos querendo conversar, o chamando para pagar um café, o chamando para pagar um lanche, dando presente, aquela figura [...] e aquele monte de gente, que já era profissional, que já era gente elegante, era gente bacana [...], a minha tia estava naquele meio ali [...], todos eles pareciam ali [...] babar! [...] Parecia um astro aquele cara ali, o professor! Ele era alguém importante! Quando eu vi aquela figura, eu digo, esse cara é importante! Eu era bem novo, mas eu vi que ele era importante! Naquele dia, eu desejei ser professor!

Nessa época, Forseti tinha por volta dos dezesseis anos. Frequentou por mais de três anos as aulas de Direito como ouvinte, no mínimo, uma vez por semana. A tia ia buscá-lo no interior em que morava, que ficava próximo a capital. *“Eu já tinha esse contato com a minha tia muito, muito grande, porque [...] eu ia para a faculdade com ela, mas morar mesmo demorou um pouquinho”.*

Lembra que estudou todo o ensino médio em uma escola particular na capital. *“Era uma viagem! [...] Era horrível, porque era longe, tinha dificuldade de ônibus, tinha um horário certo de ônibus [...] perdeu o ônibus daquele horário, perdeu o dia!”.* Quando chegou a época de estudar para fazer vestibular, com a justificativa aos pais de que precisaria de mais tempo para se dedicar aos estudos, passou a morar com a tia.

[...] aí quando eu estava lá, um dia por semana [...] indo lá, eu percebia que o professor...eu consegui perceber que o professor também era alguém que passava conhecimento, que as pessoas queriam ouvir o que ele tinha para dizer. Ele distribuía conhecimento, eu não sei usar uma palavra mais adequada, porque naquela época a minha visão é de que aquele cara era um iluminado, sabe!

A figura do professor que na infância já parecia de grande importância, agora alcança outro patamar para o Forseti-ouvinte: era de um ser *“iluminado”*! Ele nos conta a imagem cristalina que tinha de um homem ao qual as pessoas seguiam por sede de conhecimento. O cenário de, muitas vezes, se buscar um diploma pela possibilidade de uma ascensão social ou qualquer outro motivo que não fosse o desenvolvimento intelectual, é levantado apenas pelo Forseti-de-hoje.

Tipo, ele estava passando uma coisa que estava [...] todo mundo ali para aprender com o cara! Isso era muito importante! Era muito importante que a gente fosse até um lugar ouvir alguém para saber o que aquela pessoa tinha para falar, para a gente aprender. Eu não tinha a visão, que talvez eu fosse ter mais tarde, de que a minha tia só queria, por exemplo, um diploma. Eu não tinha essa visão. Eu não pensava que ela só estava buscando o diploma. Até porque, ela já era uma profissional e bem-sucedida! Na minha cabeça, ela estava buscando conhecimento e buscar conhecimento com aquele cara ali era fantástico! Então eu tenho certeza que esse foi o primeiro momento que eu pensei: Um dia eu vou ser professor! Um dia eu quero ser professor, não tenho dúvida!

Forseti conta que foi no primeiro ano do ensino médio que passou a ter consciência da importância de ter uma educação superior: “[...] se eu quisesse um dia ser alguma coisa!”. Esse pensamento é circundado por duas experiências em sua vida: “[...] penso muito no dia do terreno, porque a gente perdeu o terreno e penso muito no [...] professor da minha tia, eu junto essas duas coisas [...]”. Surge um projeto: cursar Direito!

Ao contrário do que se pode esperar, Forseti tentou, mas não passou para o curso de Direito de uma IES federal pública, passou para o curso de História em uma IES estadual. Não ter passado no vestibular para cursar Direito o assombrou por boa parte do início de sua vida adulta. Veremos que a partir daí, ele começa uma verdadeira peregrinação em cursos de nível superior, assumindo a identidade de Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito.

4.1.3 O estudo como esconderijo e possibilidade de independência

É interessante, porque eu sabia que eu queria Direito. Eu digo isso, mas é naquela convicção que eu te falei, que eu tinha que fazer algo [...] relacionado à justiça [...]. Eu não tinha ainda um pensamento de se eu ia ser advogado, delegado, juiz, promotor. Para mim, eu queria estar fazendo parte daquele núcleo da justiça [...]. Eu sabia que eu queria fazer parte da justiça, daquele núcleo que era ligado à justiça, que era uma pessoa importante [...].

Vemos, mais uma vez, Forseti trazendo à tona o que era para ele a visão de uma “*pessoa importante*”, que resultou na construção da personagem Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito. Percebemos isso na infância, a partir da figura da avó como professora e depois no final da adolescência, como Forseti-ouvinte, também relacionando à figura do professor, mas de nível superior e oriundo da área do Direito.

Forseti não podia cursar uma IES privada, pois nem ele e nem seus pais podiam pagar, então sua única alternativa era continuar tentando uma IES pública. Em seu período inicial de tentativas, independente das questões educacionais,

políticas e econômicas envolvidas, não se tinham as oportunidades de acesso à educação superior que se tem hoje, ligadas às IES privadas, como é o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que concede financiamento para cursar uma graduação, criado em 1999, e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferta bolsas de estudo integrais e parciais de graduação, criado em 2004.

Nesse momento de construção de sua identidade como Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito, é importante trazer a sua fala quanto ao que realmente significava para ele entrar na educação superior.

Nesse momento que eu não passei, eu já tinha uma outra convicção, porque aqui nós já estamos falando de dezoito anos, então eu tinha uma convicção para o seguinte: eu era gay e eu não podia ser gay na casa dos meus pais, então eu já tinha [...] algumas convicções. A primeira delas é que eu tinha que ganhar dinheiro. Eu sempre vi como uma coisa muito certa, que eu só podia assumir minha sexualidade, quando eu pudesse me manter financeiramente. Para mim, isso era básico. Então eu corria muito! Acho que eu não queria mais perder tempo. Eu tinha muita ansiedade, muita ânsia para começar a ter meu emprego. A segunda é que eu tinha, finalmente, a oportunidade de, se eu viesse estudar [na capital], sair de casa e ficar definitivamente morando com a minha tia, o que me daria mais assim, vamos dizer, privacidade! Eu poderia conhecer alguém, poderia sair em algum momento, sem que os meus pais soubessem. Pronto! Eram as duas coisas que giravam em torno disso!

Vemos aqui, como a construção da identidade profissional de Forseti se entrelaça com a sua identidade sexual ou, pelo menos, como ele planejava assumir essa identidade. Mas antes, Forseti nos traz uma retrospectiva de como foi esse entrelaçamento em sua adolescência.

[...] e antes disso eu comecei a me esconder muito no estudo! Eu sempre fui um aluno que se destacou, ganhou estrelinha em casa, na escola, porque eu tinha um pavor de sair com os meus amigos, porque sair com os meus amigos ia significar que as meninas iam ficar dando em cima de mim, que eles iam ficar me empurrando para cima das meninas. Então eu evitava e os meus pais, eu não sei se já percebiam ou não, mas eles achavam muito bonito, muito legal, que eu era o único da turma que trocava a festa pelo estudo e eles diziam: “Não pode! Olha aí! Todo mundo saindo dia de sábado e esse menino estudando!”. [...] Eu estou falando de quinze até os dezenove anos, nisso aí! [...] Se dedicando ao estudo, escondendo a sexualidade, não querendo ter contato com ninguém, escondendo de mim mesmo, escondendo de todo mundo, porque eu tinha isso em mente, enquanto eu não tiver independência financeira, não posso assumir! [...] e para ter a independência financeira que eu quero, eu tenho que estudar muito e estudar muito significa abrir mão de sair, então era tudo ligado.

Forseti faz essas colocações, enfatizando que são muito importantes, “porque isso definiu também o que eu ia fazer”. Como não passou em Direito, foi fazer História e essa escolha não foi ao acaso. Para entrar nos dois cursos, os conteúdos

específicos se aproximavam e também, porque ele sabia que quando entrasse no curso desejado, poderia solicitar o aproveitamento de várias disciplinas. *“Se você quisesse fazer Direito, [...] você tinha que estudar história e português, [...] na minha cabeça, se eu estudasse muito história e português, eu poderia passar para Direito, por isso eu fiz História, que era o mais parecido”.*

É interessante o relato que faz, de quando contou à mãe que passou para o curso de História:

Quando eu passei, [...] quando saiu o resultado do vestibular de História, a minha mãe estava viajando [...] e eu liguei para a minha mãe: Mãe, estou aqui com o jornal! Acabou de sair o resultado de História! E ela disse uma coisa para mim, que parece piada, mas ela falou de verdade: “Meu filho, não se preocupe, o importante é entrar!”. Ela disse: “Não, não se preocupe não! Não tem problema ser História!”. Obviamente, eu percebi na hora que ela desvalorizava o curso de História! Que aquilo não era para quem queria se dar bem! [...] Que era um subcurso, que era uma coisa que [...] era uma porta de entrada, como ela mesma disse, ela deixou muito claro, uma porta de entrada para o nível superior, mas não que eu devesse fazer aquilo!

Será que o comentário da mãe de Forseti tem relação com o imaginário e a valorização que a sociedade dedica à alguns cursos, ligando-os a posições de prestígio e estabelecendo barreiras frente a outros? Será que seu raciocínio reproduziu a questão da hierarquia de carreiras que o mercado de trabalho estabelece? Forseti nos esclarece:

[...] meu pai e minha mãe sempre diziam ou se não diziam de forma muito clara, para mim, era algo que eu entendia muito bem! Todo mundo sempre entendeu isso! Tinha que ser ou Direito ou Medicina ou Engenharia, pronto! Qualquer um dos outros cursos não valia! É tanto que [...] quando eu [...] estava fazendo História, minha mãe sempre perguntava: “Mas dá para transferir dentro [do curso]? Você consegue transferir para Direito?” Sempre achavam que tinha essa história de transferir ou que era realmente só uma porta de entrada, mas mesmo assim, eu pensei: Bom, eu vou fazer História, enquanto eu estiver aqui não vou desistir do curso de Direito!

Como veremos, Forseti nunca desistiu! Cursou dois anos do curso de História, iniciou Filosofia, iniciou Administração, entrou no curso de Turismo de um Instituto Federal e ainda passou a estudar Francês. *“Eu estava fazendo tudo! Estudando muito!”.* Abro aqui um parêntese para o curso de História, pois o Forseti-de-hoje acrescenta que *“foi onde eu conheci meu marido, meu atual esposo!”.*

Então Forseti se percebe fazendo muita coisa ao mesmo tempo. *“[...] Eu estudava à noite, eu virava a noite, [...] virava a madrugada, eu e minha tia estudando as coisas [...]”.* Mas por que Forseti se envolveu em tantas coisas se o que realmente

queria era fazer Direito? Vamos deixar que o Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito desenvolva a reflexão:

[...] Eu, eu acho, [...] eu não tenho certeza...que eu tinha medo de tentar de novo [...] Direito e não passar. Eu morria de medo de descobrir [...] que eu não tinha condições de passar. [...] Eu acho que já estava fazendo História, acho que está tudo vinculado, eu achava que tinha relação com o Direito, que se eu fizesse disciplinas de cursos que estavam relacionadas ao Direito....se você olhar: Filosofia, Administração, História [...]. Eu pensava assim: eu vou conseguir aproveitar o máximo de cadeiras dessas, porque um dia eu vou fazer Direito! [...] Então para mim era isso! Eu ia para onde eu achava que um dia ia aproveitar [disciplinas] no Direito [...].

Acabou que o curso de Turismo foi escolhido por dois motivos: lá ele poderia estudar idiomas gratuitamente, tanto que fez Inglês e Francês e conta que todo mundo falava que quem fazia escola técnica, já saía com emprego garantido. *“Lembra que eu te disse que eu tinha muita urgência de ganhar dinheiro? Então eu tinha que ter uma profissão!”.*

Para o Forseti-de-ontem, essa sequência de escolhas representava uma diversidade de oportunidades para conquistar a independência financeira tão almejada. Já o Forseti-de-hoje conclui que nesse período estava *“perdido”*, porque não conseguia passar no vestibular para cursar Direito, seu grande sonho.

4.1.4 A “gota d’água”: o professor que anda de ônibus

Apesar de ter assumido a identidade de Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito e de todas as atividades simultâneas que desenvolvia freneticamente, na busca por alcançar sua tão desejada independência financeira, a vida não para e mesmo sem ele querer, o *“fez parar tudo!”*.

Por volta dos dezenove anos, Forseti passou pelo que considerou umas das piores experiências de sua vida: o risco de perder o pai e ter que abandonar os estudos para sustentar a família. Era o primogênito e a mãe não esperava menos que isso.

Seu pai teve um derrame ocasionado por um grande tumor no cérebro e passou trinta dias internado em um hospital público. Ele então, não abandona sua identidade de Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito, mas a deixa, digamos, em *stand by* e assume a de Forseti-o-primogênito.

Assim como Severina, no início de sua vida adulta, se agarrava como forma de sobreviver a sua personagem de *vingadora-briguenta*, mesmo lhe sendo imposta a realidade objetiva, de não ser a vingadora, mas a escrava, Forseti também não abria mão de se tornar o Forseti-justiceiro.

Então, abandona todas as atividades acadêmicas e culturais que desenvolvia e fica no hospital público acompanhando o pai. Dormindo em uma cadeira desconfortável todas as noites e em um ambiente que retratou como ruim, sujo, desumano e sem os aparelhos médicos necessários, Forseti atribui mais um elemento motivador à busca pelo sucesso profissional e financeiro.

Quando o pai se recupera e assim pode retomar suas atividades, percebe que não conseguirá acompanhar o conteúdo dos diversos cursos nos quais está matriculado e entende que não é possível fazer tantas coisas ao mesmo tempo. Reflete de forma objetiva e decide continuar apenas com o curso de História.

Deu-se então continuidade a sua peregrinação rumo ao Direito. No entanto, Forseti não era o mesmo, já era outro. Um tempo já havia se passado desde sua primeira tentativa de entrada no curso e parte da esperança já tinha se esvaído.

Eu continuava querendo Direito, eu só não tinha mais coragem! Eu estava [...] acovardado de fazer o vestibular de Direito na [IES pública federal] e não passar. Eu morria de medo de descobrir que eu não era capaz de passar no vestibular, porque eu passava em tudo e não passava no Direito!

Entretanto, uma experiência vivenciada na Faculdade de História produziu em Forseti um novo ânimo. Adianto que essa nova motivação está diretamente relacionada a construção de uma identidade fetichizada, orientada por valores reificados, submetidos à lógica perversa do capital, que como afirmam Karl Marx (2013) e István Mészáros (2011), é profundamente destrutiva e desumanizante e converte todas as coisas em mercadoria, tudo passa a ser visto pela ótica mercadológica, havendo uma quantificação perversa de tudo, inclusive das relações.

Forseti já cursava História há dois anos e um de seus professores reuniu os alunos em um sarau. Dentre as diversas atividades que ocorreram, como recitar poesia, acender fogueira e colocar adereços diferenciados como “*um pano na cabeça*”, também “*começaram a fumar maconha!*”.

Nossos professores! Olha, eu achei aquilo muito estranho! Eu era outra cabeça, né! Uma cabeça com preconceito, com tudo...aquilo para mim, foi uma das maiores [...] decepções que eu tive! Olhar para os meus professores, olhar para o que eu ia ser, né! [...] que eu estava me formando para ser [...] e

eles estarem fumando maconha! Aquilo para mim, mexeu muito com a minha cabeça. Depois eu entendi que não tinha nada a ver, mas naquela época, com aquela idade, foi um baque!

Depois disso, conta a situação que caracterizou como a “gota d’água” (Forseti conta essa parte da história em meio a risos!). Um dia qualquer depois da aula, ele seguiu para a parada de ônibus. Quem ele encontrou? O professor da Faculdade de História que ele mais admirava, que achava inteligente, bonito! Mas vamos deixar que Forseti dê prosseguimento ao relato:

[...] entrou no ônibus comigo! [...] Quando o professor entrou no ônibus comigo e foi comigo segurando na barrinha! Eu lembro! Eu estou vendo o cara! Segurando aqui na barra de ferro em pé, de noite! Dez horas da noite! Eu fiquei arrasado! Porque eu pensei: eu estou me formando para ser professor de História e quem eu mais admiro, que é esse cara aqui, ou seja, que é o top, é o que eu quero ser, ele anda de ônibus junto comigo! [...] Eu não quero isso para mim! Eu não vou ter a independência financeira que eu quero! Eu vou ter vergonha! Eu vou ser um fracasso, lá no meu pai, na minha mãe, nos meus irmãos, que esperam que eu faça ou Direito ou Medicina ou Engenharia. Eu além de fazer um curso que eles já não valorizam, eu vou andar de ônibus, eu não vou ter grana, não vou ter um carro bacana, não vou ser motivo de orgulho, eu vou passar vergonha!

É assustador perceber o quanto nossa forma de existência e de vida se concentra em uma perspectiva econômica, o quanto estamos inseridos em uma realidade que é produzida pelo capital e acabamos presos a uma identidade pressuposta que despreza a essência em detrimento da aparência. Nos encontramos presos a uma mesmice, que tem nos conduzido a sempre repor uma personagem fetichizada, submetida a uma condição de mercado. Por isso, a importância da busca por uma identidade emancipatória, que nos permita outro modo de existir, outro modo de viver.

Forseti coloca como um agravante à forma como deu sentido àquela situação, o fato da experiência que teve por anos, de frequentar uma IES particular com a tia, onde professores e alunos se destacavam por suas condições econômicas.

[...] eu via os professores nos carros que eles andavam, a forma como eles se vestiam, os professores andavam de terno! O professor saía no final do dia, às dez horas, num carro que ninguém sabia o nome, um carro bacana, com um relógio bacana, ganhando presente de aluno...relógio! Era um mundo muito diferente! Aquilo ali, para mim, foi a gota d’água! Foi quando eu disse, não vou mais! Não quero mais o curso de História, o que eu tinha que fazer para aproveitar eu já fiz e eu desisti do curso de História! [...] Fiz dois anos, completei a metade do curso. [...] No começo, até tranquei com medo de me arrepender e voltar, mas eu nunca voltei!

Esta “porta aberta” que deixou, talvez seja uma indicação de sua intenção acadêmica genuína que foi minada pela busca de um reconhecimento perverso, que valoriza apenas aquilo que provém de critérios utilitaristas, conforme a cartilha do capital, impedindo que o sujeito seja algo mais.

Finalmente, aos vinte e três anos, deixa de ser o Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito, ao conseguir um financiamento para os estudos, após o lançamento do FIES. Se tornou o orgulho da família, mas especialmente para a tia, pois foi estudar na mesma IES, fazendo o mesmo curso.

Quando finalmente entrou no curso de Direito, qual foi sua sensação predominante? “[...] *estou atrasado!*”. Já iria terminar o curso aos vinte e oito anos! Forseti era um sujeito de desempenho, não tinha mais tempo a perder, tinha que fazer parte da classe elitizada o mais rápido possível!

Apesar de ter conseguido entrar no curso dos seus sonhos, não foi alcançado pelo ponto de repouso da gratificação, mas pelo sentimento de que deveria superar a si mesmo, forçar-se mais. Iniciou uma concorrência consigo mesmo e com os alunos mais novos de sua turma de ingressantes do curso de Direito.

Então Forseti, rapidamente, se destacou em meio aos alunos. “*Os outros ainda não tinham aquela ganância, aquela vontade! [...] Eu tinha muito definido o que eu queria!*”. O “trauma de infância” vem à tona:

Eu sabia que o curso de Direito era um instrumento, [...] não era uma finalidade, era um instrumento para me levar onde eu queria, que era voltar lá naquele dia no passado e dizer para o meu pai: “Você não vai perder o seu terreno! Não por isso! Você não vai perder, porque não tem alguém [...]”. Eu sabia que eu ia poder voltar naquele dia, na sala de aula com a minha tia e dizer: Olha! Eu sou assim também! [...] Eu pertencço a isso aqui também! Eu [...] não estou excluído aqui!

Agora sim! Tinha se tornado o Forseti-acadêmico-de-Direito. Era considerado a promessa da família, iria conseguir um bom emprego depois de formado, alcançar sua independência e finalmente poder namorar!

4.1.5 O namorado da professora

Como Forseti-acadêmico-de-Direito, era extremamente dedicado. Passava o dia na faculdade, quando não estava em aula, estava na biblioteca estudando.

Inclusive, não namorou por um bom tempo, para não correr o risco de prejudicar o andamento dos estudos.

Diante de sua dedicação, logo construiu uma boa relação com os professores e na metade do curso, foi estagiar na Procuradoria Geral do Estado, com uma professora que mudou sua vida. “Para mim, a minha vida é uma antes e depois dela!”. Mas ainda existem algumas coisas a serem ditas, antes de falarmos sobre a experiência do estágio.

O Forseti-acadêmico-de-Direito se apaixona no primeiro dia de aula pela professora da disciplina de Teoria Geral do Processo. Era uma paixão platônica! Para Forseti, ela era o que ele queria ser, mas que nunca alcançaria. A considerava dona de um intelecto inalcançável e a única forma de chamar sua atenção, era se dedicando totalmente a suas aulas e as leituras que indicava.

Se torna, rapidamente, amigo da professora. Fez de tudo para que isso acontecesse, planejou, se aproximou de pessoas que eram próximas a ela. Se aproxima, especialmente, de uma monitora voluntária que era tão próxima à professora que frequentava sua casa.

Em um dos dias de aula, a professora-inalcançável anuncia que vai abrir um edital para que a monitora, ainda informal, possa ser oficializada. Forseti não perde tempo, faz a prova para concorrer a vaga. Vamos ver, nas palavras de Forseti, como tudo aconteceu:

Fui concorrer! Eu estudei! Acho que foi o que eu mais estudei na minha vida! Fui concorrer para a vaga! No dia [...] do resultado, a [professora] me chamou. [...] Eu lembro a questão que eu acertei a mais que a [aluna-amiga-da-professora]. A [professora] disse assim para mim: “Eu chorei muito, porque essa vaga, eu abri para a [aluna-amiga-da-professora], mas você fez melhor do que ela a prova e eu chorei, porque eu queria ter tido coragem de fazer algo que eu achava que é errado, que era dar a vaga para a [aluna-amiga-da-professora] [...], mas eu não posso fazer isso, a vaga é sua!”

A professora-inalcançável se torna seu ideal de justiça, depois dessa atitude, “*era o ideal de pessoa correta!*”. Importante acrescentar que Forseti tem várias outras histórias que comprovam a ética e caráter ilibado da professora. “[...] *Era muito honesta, muito justa, às vezes, exageradamente! Muito letra da lei!*”.

Quando já atuava como monitor da disciplina, surge a oportunidade de estágio junto a professora, que também era Procuradora Geral do Estado. Concorreu e passou nos primeiros lugares. A partir daí, o aprofundamento na relação entre Forseti e a professora se tornou inevitável.

[...] aí eu passei a admirar a [professora] de um jeito, que a gente chegou a confundir se era paixão [...], confundimos tudo, né! Porque como tinha aquela relação de muita [...] eu tinha muita admiração por ela, então eu também confundia, né! Então a gente, eu hoje posso dizer que a gente namorou! Não um namoro convencional, como todo mundo acha que é um, mas nós chegamos a namorar. A gente foi muito apaixonado, foi muito lindo!

Forseti descreve a relação com muito carinho. “A gente via o pôr-do-sol juntos! [...] Com a [professora], eu virei uma outra pessoa! Eu ganhei confiança, eu passei a me admirar mais! Eu comecei a gostar de coisas que eu gosto até hoje!”.

No entanto, um episódio estremece a relação, não da parte da professora-inalcançável, mas da parte de Forseti. Ele conhece um rapaz, que também era aluno do curso de Direito, com quem manteve um caso rápido. Forseti estava focado na carreira e não tinha segurança ainda de apresentar um homem à família, afinal, ainda não tinha alcançado a independência financeira almejada.

Quando diz para o rapaz que não quer manter o relacionamento, ele fica chateado e como forma de se vingar, vai falar mal de Forseti para a professora, “queimar o filme”. Ela imediatamente sai em sua defesa. “Só que ela saiu em minha defesa da pior forma possível. Eu [...] nunca vou esquecer isso, porque [...] a intenção dela foi boa, mas me ofendeu profundamente!”. Se inicia uma nova metamorfose.

Como forma de defendê-lo, a professora afirma que ele é hétero e que ela garante! “Eu senti que ela estava me defendendo de mim mesmo!”. Essa postura leva Forseti a uma extrema decepção.

[...] como se na cabeça dela fosse motivo de vergonha, eu ser o que eu era, como se eu precisasse de defesa! Vixi! Aquilo ali acabou comigo! Aquilo ali me destruiu! Quando eu entendi que a [professora], de alguma forma, entendia que eu precisava... que era bom eu esconder aquilo, que de alguma forma ela mostrou, que para me defender dos outros, ela tinha que mostrar que eu era hétero, ou seja, negar a minha sexualidade, [...] negar a minha identidade.

Depois desse episódio, Forseti não conseguiu expressar como se sentiu e simplesmente brigou com a professora. Até hoje ela não entende o que aconteceu. Essa relação tem uma pausa e outra é restaurada. Diante de tamanha decepção, reata a relação com seu atual esposo, que desde a época do curso de História não tinha contato.

Prestes a se formar, indicado pela professora, agora alcançável, recebe um convite para trabalhar na Prefeitura Municipal. Consegue a aprovação na Ordem dos

Advogados do Brasil (OAB), entra com um mandado de segurança e assume o cargo. Reatou a relação com a professora, mas nunca mais foi a mesma!

4.1.6 O aprendiz da professora-inalcançável

Forseti inicia uma nova fase da vida. Já com vinte e oito anos, terminando o curso de Direito e já empregado na prefeitura como advogado, dá um salto em sua condição financeira. Contudo, declara que a partir desse cenário, comete um grande erro. Ao invés de continuar sua dedicação aos estudos e tentar passar em um concurso público, vai aproveitar tudo que não pôde na adolescência. Compra um carro, viaja com o namorado, faz tudo que por anos não pôde fazer. *“Não queria outra vida! [...] Uma época muito boa!”*.

Acabou que eu [...] curti nessa época [...]. Eu sempre falo, a gente tem um atraso, nós gays, a gente tem um atraso! Na minha geração, a gente tem um atraso. A gente não pôde curtir mais novo, a gente não podia andar de mão dada na rua, não podia namorar. Então a gente demorou muito! A gente postergou isso, para quando tivesse independência financeira. Sempre foi assim!

Reafirma que se pudesse retroceder no tempo, se pudesse mudar alguma coisa na sua trajetória, teria investido mais nos estudos, na busca por ascender mais na profissão.

O tempo que passou na prefeitura, foi um período áureo, de rica experiência e conquistas materiais para o Forseti-advogado. Foram cinco anos. Amadureceu muito, conseguiu aplicar boa parte da formação aprendida com a professora-inalcançável, uma mentora que considerava uma verdadeira *“santa”*, com quem aprendera princípios éticos e fortes valores de honestidade e justiça. Ora, ela tinha enfrentado até o governador em nome do que acreditava! Mas essa história fica para depois.

Desse período, fez questão de contar uma determinada experiência. Na cidade em que trabalhava, ocorria um evento carnavalesco tradicional todos os anos. Na época, cinco advogados trabalhavam para a prefeitura, incluindo Forseti. Um dos organizadores ofereceu abadá, camarote etc., tudo de graça! *“[...] Essa história mexeu comigo na época, porque os meus colegas todos receberam e eu não quis receber, e eu fui, de certa forma, fui massacrado! [...] Eu achava errado!”*. Forseti confidencia, porque não aceitou tamanha “generosidade”:

Eles não pediam nada, mas na minha cabeça iam pedir! Porque ninguém dá presente, ninguém dá, te dá uma coisa, que era cara! Na época, um camarote do [...], é coisa cara! Por que ele estava me dando? [...] Porque amanhã eles iam chegar na Prefeitura pedindo alguma coisa! [...] e os meus amigos receberam e isso gerou um conflito entre o [Forseti] - advogado e os outros colegas de profissão, porque na hora que eu não recebo e eles recebem, eu estou dizendo que eles estão fazendo uma coisa errada, não é? Não é? Gerou um conflito na época.

A formação recebida pela professora-inalcançável vem à tona! Forseti paga o preço desse posicionamento com o estranhamento dos colegas. Depois disso, ele passa mais um ano na prefeitura e outro ciclo de trabalho se inicia.

4.1.7 Uma pessoa importante, mas não um professor

A professora-inalcançável é convidada a assumir um cargo importante no Governo do Estado e convida o Forseti-advogado para ser o chefe da procuradoria. Era um cargo muito importante, passou a ser muito respeitado, convivia com pessoas do Ministério Público, juízes, promotores, empresários.

Apesar da relação entre eles não ser a mesma, mantinham um vínculo. O interessante é que ela também convida o rapaz que foi o pivô do desentendimento entre os dois, para ser o subordinado de Forseti. Como a professora era muita justa e o rapaz muito competente, ignorou qualquer problema pessoal que pudesse existir.

Lá, conhece a amiga-de-sofrimento, sofrimento gerado pelo excesso de trabalho. Trabalhavam de domingo a domingo. Esclarece Forseti, que nunca sofreram por injustiça, porque a professora-inalcançável sempre os protegeram, pois o trabalho era de fiscalização e envolvia muita gente importante. Várias vezes, a professora-chefe-protetora foi chamada pelo Governador para dar esclarecimentos. Forseti nos conta um exemplo das situações com as quais ela se deparava:

A gente indeferia um processo, porque a gente achava que o correto era indeferir aquele processo. Não dar a licença [...], porque aquele cara estava errado! A [professora-chefe-protetora] nunca nos chamou para dizer: “Dê!”. Pelo contrário, [...] me chamava, eu e a [amiga-de-sofrimento] e dizia: “O correto é dar ou não dar?” É não dar! “Pois não dê! Agora segurem, segurem o que vocês estão dizendo, fundamentem, ‘botem’ no papel, porque eu vou ser chamada!”. E ela era chamada pelo Governador. Ela era muito corajosa! Ela era chamada pelo Governador e quando a gente ficava todo mundo angustiado, achando que ela ia ser demitida ou coisa do tipo, ela nunca foi, ela nunca cedeu!

Forseti sai de um trabalho de seis horas na prefeitura, no qual advogava muito pouco e ganhava razoavelmente bem, para um contexto de trabalho no qual

ganhava muito mais e tinha muita relevância. Tinha, finalmente, se tornado uma pessoa importante (mas ainda não um professor!). No entanto, esse trabalho lhe consumia dez horas por dia, de domingo a domingo.

Apesar do contexto de intensificação do trabalho, Forseti, como um exímio sujeito de desempenho, se sentia satisfeito. Ninguém o estava impondo que trabalhasse tanto, não precisava! Ele mesmo se obrigava a se autoexplorar. Ora, era senhor e soberano de si mesmo, não está submisso a ninguém, apenas a si mesmo!

Forseti-advogado-importante estava feliz, pois conseguia fazer o que era correto sob a proteção da professora. Não tinha medo de dar uma orientação, uma ordem e ser desfeita, não tinha medo de falar no que acreditava. Agia “[...] *sem medo de que meu chefe, fosse me chamar e dizer: Faça errado! Não faça do jeito que você acredita ser correto! [...] a gente tinha muito poder naquela época!*”.

O Forseti-de-hoje abre um parêntese importante: *“Isso lá na minha vida, lá na frente, na Universidade, é o que vai acontecer!”* É justamente falar coisas nas quais não acredita, coisas das quais sente vergonha, assumir posturas de lados que não considera corretos e ver suas orientações serem desfeitas pelas *“suas costas”*, que irão se concretizar em seu personagem de professor gestor em uma IES privada, na qual assume o cargo de Coordenador de Graduação do Curso de Direito. *“Isso não acontecia nesse meu trabalho. Tinha muito orgulho disso!”*.

Para o deleite de seu ex-aluno, a professora-chefe-protetora permaneceu com seu posicionamento de princípios, honestidade e justiça, mesmo tendo que enfrentar políticos, empresários e o próprio Governador, contudo, com dois anos de cargo, diante de tanta pressão, pede exoneração.

Forseti descreve o momento com muito orgulho. A professora além de *“santa”*, se tornara uma *“luz”* no seu caminho.

[...] a gente fez algo que o governador não concordou, ela não desfez! Ela nos chamou, ela não desfez e ela pediu exoneração do cargo. [...] Manteve a postura até o final! Ela pediu exoneração do cargo! Então, para a gente, isso foi o sinal de que realmente, a gente tinha a [professora] como uma luz! Ela era o que a gente acreditava que devia ser, como as coisas deviam ser.

Forseti e a amiga-de-sofrimento também tiveram que sair do cargo, mas considera essa experiência de trabalho como o *“ápice”* da crença de que podia ser honesto, mesmo todos ao seu redor afirmando que no mundo da advocacia, se o juiz pedir, se o governador pedir, você tem que fazer errado. Com a professora-chefe-exonerada, ele nunca precisou fazer isso!

No entanto, apesar desse sentimento de poder fazer justiça aflorado, também sentia muita decepção. Ele e a amiga-de-sofrimento tinham percebido que se fossem depender de cargo político, ser honesto e justo, custaria um preço. Decide não assumir mais nenhum cargo de confiança ligado à política, seria ou cargo público ou iniciativa privada.

4.1.8 Ser professor: um resgate da dignidade

O Forseti-advogado-desempregado se encontrava em um momento de reelaboração de sua vida profissional, mas tinha muitas opções de trabalho, especialmente no setor privado. Seu último cargo o tinha rendido muitos contatos e logo recebeu várias propostas de grandes escritórios de advocacia.

Dentre essas propostas de trabalho, recebeu uma de um representante do prefeito que tinha assumido recentemente. Vejamos a reação de Forseti, mesmo com uma proposta de salário melhor que a do cargo anterior, que já era muito boa!

[...] Quase que me deu uma diarreia! Porque eu falei: Não vou! Aí a pessoa que estava fazendo o contato disse: “Mas por que você não vai?” Não, porque eu não quero mais cargo público! Eu quero fazer outra coisa, não sei o quê! Aí: “É dinheiro?” Eu disse: Não, não é dinheiro! “Se for dinheiro, diga o preço!”. Eu nunca vou esquecer: “Diga que a gente aumenta! Quanto é que você quer para vir?”

O Forseti-advogado-desempregado rejeita as outras três tentativas de negociação e todas as demais ofertas de trabalho que surgiram e decide que chegou o momento de se dedicar à construção da carreira com a qual sempre teve uma relação de muito respeito e importância: a de professor.

Nesse momento eu disse assim: Sabe o que que eu vou fazer? Eu nem vou para o escritório e nem vou para o cargo público, eu vou ser professor! [...] É algo que eu não via como ser pressionado para fazer algo que eu não acreditava, algo errado. Professor era uma coisa que eu já tinha orgulho, desde sempre, e eu achava que eu podia desenvolver minha carreira.

Logo, um colega que já era professor de uma IES privada há algum tempo lhe advertiu: “Não é como você está pensando! Você aqui vai sofrer! Não tem cargo, não tem salário, às vezes, não tem disciplina!”

Forseti não se abalou! Tinha a convicção de que iria conseguir viver muito bem financeiramente sendo professor, além de considerar a questão simbólica da profissão. Acreditava que quando chegasse em uma IES e mostrasse seu currículo,

até as disciplinas iria poder escolher, vejam só! Ser professor representava para ele, uma grande mudança de vida! Que fique claro: para melhor!

Eu sabia que eu ia ter muito prazer nessa profissão e eu achava que eu ia poder envelhecer nessa profissão. [...] Eu dizia para minha mãe, eu dizia para os meus irmãos, para os meus primos: Olha, se tem uma profissão que você pode ficar velho e bem, é sendo professor! Eu não vou ser um advogado velho, porque ninguém vai confiar no advogado velho. Eu não vou ter um cargo comissionado velho, eu não vou ser servidor público velho, que ninguém gosta, mas professor velho, as pessoas admiram! Eu posso trabalhar até os sessenta e cinco anos, setenta anos como professor, porque quanto mais eu tiver experiência, mas eu vou ser admirado! Eu posso ficar velho! [...] Acreditava, piamente, nisso! Então eu escolhi, naquela hora eu disse: Já sei! Chegou a hora de fazer o que um dia, eu sempre quis, ser professor!

O Forseti-aspirante-a-professor acreditava que ser professor iria lhe restaurar algo que estava prestes a perder: a dignidade no trabalho. O que tinha acontecido com a professora-chefe-exonerada ainda lhe trazia muita reflexão, pois *“[...] a mulher mais honesta que eu vi, não quis perder a dignidade, perdeu o cargo!”*.

Outro questionamento também era insistente em Forseti: até onde iria para conservar sua dignidade? *“Será que eu estou preparado para abrir mão do dinheiro, abrir mão da comida, abrir mão da vida que eu levo, do apartamento que eu tenho, de tudo, em nome da dignidade no trabalho, em nome de fazer o que é correto?”*.

O Forseti-de-ontem tinha a convicção de que o trabalho que iria resgatar e preservar a sua dignidade, seria o de professor. Toma o primeiro passo rumo à carreira universitária e se inscreve no processo seletivo para fazer um mestrado.

Ainda com o trauma de nunca ter passado no vestibular para Direito de uma universidade federal, faz a seleção para uma IES privada, a mesma da graduação, nem tentou na pública. *“Eu inventei várias desculpas para mim! Eu disse para mim mesmo, que é porque lá, é tudo carta marcada, porque as pessoas já se conhecem [...] a verdade é que eu não quis perder tempo, eu não quis nem arriscar”*.

Como era uma pós-graduação paga e não muito barata, acreditava que iria passar sem nenhum esforço, sem estudar e é reprovado. Seis meses depois, tenta novamente e passa em 1º lugar. Isso lhe rendeu uma bolsa de 50% do valor total do curso.

Concomitantemente ao mestrado, aceita uma proposta para trabalhar em um escritório de advocacia, mas sem horário fixo, recebia por serviço prestado, não queria comprometer muito do seu tempo. Tinha suas economias e o esposo

concordou em pagar a maior parte das contas, então assim conseguiria pagar o mestrado, sem precisar se dedicar tanto ao trabalho.

Diante desse cenário, podemos ser levados a acreditar que a personagem Forseti-aspirante-a-professor superou a personagem Forseti-advogado-importante, mas na verdade o movimento foi de reposição do mesmo, mas que parece “outro”. Forseti mantinha sua identidade aprisionada a personagens fetichizadas, não houve a construção e superação da personagem pressuposta.

Ele parecia estar se tornando outro, quando se nega a aceitar todas as ofertas de trabalho que acreditava que colocaria sua dignidade em risco, mas isso dura pouco tempo! Sua necessidade de ter uma condição financeira confortável, de ser *“uma pessoa importante”* e impor respeito, a partir de sua posição na sociedade, falam mais alto.

O medo de não ter uma condição econômica confortável começou a tomar conta de Forseti, começou a lhe preocupar: *“[...] eu estava voltando numa situação, que para mim era uma situação do passado. Eu não ter grana para trocar carro, eu não ter grana para ajudar, eu passei um tempo sem ajudar em casa. Então isso começou a mexer comigo!”*.

O Forseti-aspirante-a-professor então consegue um trabalho no segundo maior escritório de advocacia do Estado, em um cargo de chefia e com um salário considerável, mas veremos que lá, irá experienciar mais situações que testarão até onde vai o seu senso de ética, justiça e honestidade.

4.1.9 A fuga da morte simbólica: ser professor

Forseti já tinha ouvido falar muito sobre esse grande escritório que o contratou, mas de uma forma negativa. Ouviu que eram corruptos, subornavam juízes, estagiários, quem quer que fosse.

No período em que começou a ficar temeroso por sua condição financeira, deixou o currículo em alguns escritórios. Quando chegou neste, foi chamado por um de seus futuros chefes que disse: *“Eu lembro de você trabalhar na [órgão de fiscalização do Estado], né?” [...] Eu já fui lá, atrás de você na [...]! Queria que você tivesse falado comigo, assim como você está falando hoje, naquele dia!”*.

Forseti, claramente, percebeu que era muito provável que tivesse negado alguma coisa ao escritório, quando estava no cargo de chefia do órgão público de fiscalização e “[...] *agora ele estava tendo a oportunidade de passar na minha cara!*”.

Ele então não deixa seu currículo, não fala que estava procurando emprego. “*Eu não entreguei para ele, eu não disse para ele que eu estava indo pedir emprego, porque me faltou coragem. Voltei! Me senti humilhado! [...] Me senti humilhado e voltei!*”.

Depois desse episódio, recebe uma ligação do advogado-ressentido o convidando para almoçar. O almoço aconteceu em um lugar caro, todos muito bem arrumados, se “*amostrando*”. Forseti ainda se sentindo muito humilhado, não disse, novamente, que estava procurando emprego e o advogado-ressentido, muito orgulhoso, não quis oferecer um cargo. Vamos deixar que Forseti descreva a situação inusitada:

Aí ele vai, ele e o sócio, me perguntam assim: “Olha, a gente chamou você, porque a gente queria que você indicasse alguém para assumir [...] o cargo! É óbvio que eu entendi que ele estava perguntado se eu queria! [...], mas eu estava magoado com a última conversa, porque eu tinha me sentido humilhado. Falei: Não tenho ninguém para indicar! [...] E digo mais! Isso daí, nem que eu tivesse, eu não indicaria! Aí ele: “Por quê?” Não, porque esse cargo é difícil indicar alguém. É uma coisa que você coloca também o seu nome quando você indica! Cargo difícil! Eu não indicaria não! Ele não teve coragem de me chamar, ele levou o amigo, para o amigo dizer: “E tu? Não quer não? Você não aceita não?”. O outro sócio que disse, porque ele tinha me humilhado, né! Aí eu falei: Eu não sei, eu iria pelo dinheiro! Desse jeito! Quanto é? [risadas]. Aí a gente acertou o dinheiro e eu fui.

Forseti, por questões econômicas, por receio de ver seu padrão de vida diminuído, aceita o trabalho que tomaria boa parte do seu tempo. Faz uma única exigência: liberação de duas manhãs para ir às aulas do mestrado. Vejamos o quanto significava para o Forseti-de-ontem e o quanto significa para o Forseti-de-hoje, ter um padrão de vida confortável:

Eu falo muito [...] com os meus amigos, com quem eu amo, com quem eu gosto, que eu tenho muito medo... eu não sei qual é a palavra [...], eu não sei [...] definir a palavra, às vezes, eu digo que é medo, que é culpa, que é consciência! Eu não sei dizer [...], mas eu tenho muita convicção de que eu tenho muito! De que [...] eu vivo muito bem! Eu tenho muito, então eu tenho um pouquinho de medo de perder isso, porque a minha vida é muito boa! E como a minha vida é muito boa, eu tenho medo de perder!

Um dos sócios fez questão de ressaltar que sua contratação tinha ocorrido, prioritariamente, devido a seu conhecimento técnico, diferente de seu antecessor que

tinha mais questões relacionadas a influência para oferecer. Inclusive, Forseti relata que tempos depois, descobriu que seu antecessor tinha saído para montar seu próprio escritório, mais não sem antes “roubar” os clientes para si.

Em seu primeiro dia de trabalho, acontece algo que ele descreve como “*um negócio bem doido!*”. Seu chefe o chama, o coloca em sua cadeira, pede para aguardar e quando volta traz um cliente. O cliente relata que tem um processo junto ao órgão de fiscalização no qual Forseti tinha sido chefe. Expõe que uma pessoa desse órgão, tinha solicitado dez mil reais para dar um “*parecer favorável*” ao processo e pergunta: “*É o senhor que vai entregar?*”. Mais uma vez a honestidade de Forseti é posta à prova.

Forseti entende como um teste, para que o chefe soubesse até onde poderia ir em suas solicitações, mas que a situação de fato era real. Ele então, aconselha o cliente a não entregar a propina e explica todas as consequências que essa atitude pode gerar, inclusive uma sanção penal, caso fosse descoberto.

[...] Então, nessa hora aí, eu não sei se foi só um teste para ver se o [professor gestor] é honesto. Não podemos “botar” essas coisas para ele ou se o [professor gestor] topa qualquer coisa. “Arrocha!” Bota pra ele!”. Eu não sei, eu não sei o que foi! Eu sei que para mim foi muito bom! [...] Porque eu passei seis meses tranquilo sem receber nenhum tipo de proposta dessa. Mas só passei seis meses!

Depois disso, seis meses se passaram. Forseti, volta a ser o Forseti-advogado-importante. O escritório era muito grande, “*bonito*”, “*bacana*”, mais de quarenta advogados, dentre esses apenas cinco eram coordenadores e Forseti era um deles. Recebem muitos clientes importantes, participam de muitos eventos e diante disso, há a exigência de que os advogados se vistam de forma impecável, de terno etc.

Forseti volta a ser “*alguém importante e ganhando bem*”, está em um ambiente privilegiado, tendo contato com pessoas de alto nível social e ainda está fazendo o mestrado. “*Estou lá no escritório, satisfeito da vida, seis meses e terminando o mestrado, me preparando para terminar o mestrado!*”.

Nessa etapa da vida, em meio ao processo dinâmico de construção de sua identidade, que afirma a dialética dessa própria construção, Forseti desempenha diferentes papéis sociais por meio de diferentes personagens e dentre elas representa, simultaneamente, o Forseti-advogado-importante e o Forseti-aspirante-a-

professor. Estava ansioso para terminar o mestrado e começar a ministrar aulas. *“Uma coisa não saía da minha cabeça: Agora eu vou ser professor!”*.

No entanto, a tranquilidade no trabalho só dura seis meses. Voltou a acontecer *“coisas entranhas”* no escritório. Vamos deixar que Forseti nos diga, porque caracterizou a situação dessa forma:

Um dia eu chego na minha sala, tem um juiz me esperando. Não é comum! O juiz não espera o advogado, é o advogado que vai falar com o juiz! É a gente que espera ele! Tinha um juiz ali esperando. Achei aquilo muito estranho! E aí o meu chefe disse: “É para você explicar para o doutor fulano, aquele processo lá!”. Aí eu digo: Tá bom! Aí eu expliquei. Nunca vi isso! Um juiz ir atrás do advogado para entender processo! [...] Depois eu entendi que o juiz estava sendo comprado pelo escritório e ele queria entender o que é que ele devia fazer no processo [...].

Forseti interpretou que, como o chefe sabia que ele era honesto, enviava as pessoas apenas para entender o que devia fazer no processo. *“Ele meio que fazia assim: ‘Não fala para o [professo gestor] o que que é! Vai só entender o processo! Vai só ver o que é que você tem que fazer na sentença. Mas não fala para o [professor gestor] o que vai fazer!’”*.

Depois disso, outro episódio aconteceu, agora com um perito subornado por um cliente, que precisava saber como agir. *“Eu era o cara que sabia fazer o processo, então eu explicava para o juiz, para o perito ou para quem quer que fosse, o que que tinha que fazer, sem saber o que é que eu estava fazendo. Mas é óbvio que eu desconfiava!”*.

Diante da valorização que direcionava à honestidade e à justiça, que tinha aprendido com a professora-inalcançável e depois, na prática, com a professora-chefe-protetora, que pagou o preço por seguir a *“letra da lei”* e se tornou a professora-chefe-exonerada, Forseti tinha que tomar alguma atitude.

Então, naquele momento, eu disse: Não aguento ficar aqui não! Eu não vou ficar aqui bem! [...] Muita coisa começou a me incomodar. Então eu pensei assim: mais cedo ou mais tarde, eu vou perder o emprego, porque vai ter uma hora que eu vou dizer não e eles vão me dar um pé na bunda! Então eu tenho que me preparar. Eu vou terminar meu mestrado e eu não vou voltar para cargo público. [...] Não vou depender de cargo político, porque senão vai acontecer comigo o que aconteceu com a [professora-chefe-exonerada] e eu não vou ficar aqui no escritório, porque vai ter uma hora que eles vão me forçar e se eu estiver dependendo disso aqui financeiramente, vai ser difícil para eu dizer não. Eu vou correr atrás para eu ser professor!

Em meio a esse contexto, o Forseti-advogado-importante é deixado em segundo plano para dar espaço ao Forseti-aspirante-a-professor. Foi conversar com

a orientadora e procurou concluir o mestrado o mais rápido possível. Sabia que a dissertação não teria tanta relevância, não teria uma boa elaboração e nem seria publicada, mas isso não importava mais. Até aquele momento, tinha sido um mestrando exemplar, mas agora o mestrado tinha se tornado um instrumento para que pudesse desempenhar um novo papel.

Terminar o mestrado para Forseti, se tornou uma questão de sobrevivência. Ele pressentia que seus dias como o Forseti-advogado-importante estavam contados. Vejamos como ele desenha o momento:

[...] a palavra correta é a minha sobrevivência, porque aqui eu vou morrer! Eu estou me estressando, eu estou com medo e pior, com medo, estressado e vou ficar sem dinheiro! Porque vai acontecer! Eu tinha certeza que ia chegar o momento dele chegar diretamente para mim, porque o [...] círculo estava se fechando. Eu percebia que as coisas estavam acontecendo ao meu redor, com juiz que não sei o quê, que não chegava a mim, mas que mais tarde vai chegar. Chegou uma situação, de eu ir em uma reunião com estagiários e o estagiário saber mais do que eu! O estagiário sabia o que estava fazendo. Eu percebi quando o estagiário disse assim: “Não, doutor, mas o fulano já recebeu dinheiro para isso!” Como é que o estagiário sabe que o fulano recebeu dinheiro e eu não sei?

Vemos a que ponto chega Forseti. A morte que temia não era física, era simbólica. Ele se sentia aprisionado aquele trabalho por questões materiais, não estava mais vivendo, apenas sobrevivendo. Os elementos simbólicos que envolvem a questão do trabalho e que são geradores de prazer na realização das atividades, a partir do atendimento aos desejos e expectativas profissionais na tão sonhada carreira advocatícia de Forseti, tinham se transformado em fonte de sofrimento e angústia, em algo comparável a morte.

Forseti estabeleceu que ficaria pelo prazo máximo de um ano no escritório, para conseguir juntar algum dinheiro. Não aguentou, pediu demissão faltando um mês para cumprir esse prazo.

Nesse período, passa a se dedicar intensamente ao mestrado e desenvolve uma relação de “*troca de serviço*” com uma das alunas, que já estava no doutorado, mas fazia disciplinas em comum com os alunos do mestrado. Ela o ajudava a conseguir espaços para ministrar aulas no curso de especialização, já que já era professora na IES na qual estudavam, e ele colocava seu nome em todos os artigos que escrevia.

A partir dessa relação, surge a oportunidade de apresentar uma palestra na IES na qual, anos depois, iria ser coordenador de curso. A colega-oportunista é

convidada a ministrar uma palestra na IES e como não pode ir, pedi para que Forseti a substitua. Dessa palestra, Forseti já sai com a promessa de contratação feita pelo coordenador do curso de Direito. *“Sem nem eu pedir! [...] Eu fiquei todo cheio, porque aquilo significava que ele estava me chamando só pela palestra e realmente, eu tinha preparado uma palestra muito bacana!”*.

No semestre seguinte, Forseti já estava contratado. *“Eu fiquei muito satisfeito, [...] aquilo ali para mim foi a glória!”*. Já estava ministrando aula na especialização por intermédio da colega-oportunista, mas na graduação seria sua primeira vez.

O Forseti-aspirante-a-professor ainda conservava a ilusão de que escolheria as disciplinas que gostaria de ministrar, que ganharia muito bem etc. Chega na IES para conversar com o coordenador de curso sobre o andamento do semestre e tem a primeira surpresa. Quando diz as disciplinas que tem conhecimento para ministrar, o coordenador faz uma afirmação decepcionante. Vamos deixar que Forseti nos conte:

Aí cheguei lá, né? [...] mostrei para o professor [...]: Eu dou aula de Direito Ambiental, de Teoria Geral do Processo, que eu já fui professor! Aí ele: “Não tem vaga para ensinar isso, não! Você vai dar aula de Direito Civil!”. Coisa que eu nunca tinha visto! Eu não sabia que era assim! [...] Eu pensava que você escolhia suas disciplinas! [risadas] Quando eu cheguei lá, é a Coordenação que “bota” qualquer disciplina!

Forseti não desanimou, estava feliz demais para perceber qualquer tipo de incongruência. Agora está na casa dos trinta e poucos anos e se divide entre o escritório e as aulas na IES-primogênita. Fica responsável por duas disciplinas. Como ganhava muito bem no escritório, nem mexia no valor que recebia pelas aulas. *“Não sabia quanto é que eu ganhava, o dinheiro entrava na conta, eu nunca nem mexi!”*.

A vida de Forseti-advogado-importante e Forseti-professor se tornam muito intensas. Vejamos como ele se sentia diante de tantas atribuições. Será que estressado? Cansado? Esgotado?

[...] eu gostava daquela correria que eu vivia [...], eu morava dentro do meu carro [...], eu chegava na academia oito horas da manhã, no mesmo prédio do escritório, nove horas eu estava já à disposição do escritório. Saía de lá às dezoito horas para chegar dezoito e trinta na [IES-primogênita] e dar aula até às dez horas. [...] Era roupa pendurada, bolsa, sacola, tudo! [...] Mas eu gostava! [...] Era uma correria, mas eu gostava, eu me sentia útil! [...] Primeiro, no escritório, eu era muito respeitado. Tinha um lance de eu realmente me sentir importante, a forma como eu era apresentado para os clientes, a forma como eu era o representante do escritório, que ia para os grandes eventos,

os eventos que tinha, qualquer sindicato não sei do quê...tudo era eu! Eu representava o escritório no Ministério Público, as grandes ações, falava com o juiz. [...] Eu ganhava um dinheiro que para mim era muito satisfatório, porque o dinheiro, naquele momento, me servia muito!

Forseti era assim, não tinha limites para o trabalho. O trabalho lhe trazia respeito, o tornava uma “*peessoa importante*”, lhe permitia ter um lugar privilegiado na sociedade, o colocava em um patamar diferenciado.

O vínculo que construía com as organizações nas quais trabalhava, era tão profundo, que sentia dificuldade de se “*desligar*” de suas atividades laborais, afinal, quem seria Forseti se não fosse o trabalho e o que ele lhe proporcionava? Nem assumir sua sexualidade poderia! Diante disso, ele estabelecia com as organizações uma relação de quase dependência, que não se sabe se não queria ou não podia desfazer.

Podemos trazer novamente à discussão, a questão da sexualidade de Forseti. Sua situação financeira, o permite que ajude toda a família, pais e os três irmãos. Isso para ele trazia uma certa respeitabilidade. Mesmo que internamente, não aceitassem que fosse homossexual, não iriam querer entrar em atrito com seu provedor. Mas, Forseti é quem tem a palavra.

[...] E tem uma coisa que eu não posso romantizar, que é uma coisa verdadeira: Eu ajudo financeiramente, todos os meus irmãos e meus pais, então isso faz diferença! Isso mantém você num patamar ou num aspecto diferenciado! Você sente que vai ser ouvido, porque [...] aqui, sem romantizar mesmo, sendo um pouco cruel, se você não for respeitado ou se você for desagradado, corre o risco de você não ajudar mais e ninguém quer correr esse risco, ninguém vai correr esse risco. Então, às vezes, até balançam a cabeça, talvez por isso também, né? Para não correr o risco de deixarem de ser ajudados, é verdade!

[...] isso foi uma coisa que me perseguiu por muito tempo, o medo de não ser aceito, isso tem de novo relação com a minha sexualidade, o medo de não ser aceito e para ser melhor aceito, eu ajudar, eu comprar, eu ajudar com dinheiro. Por muito tempo, [...] eu tive esse medo de estar fazendo isso sem querer, porque eu vi pessoas fazendo isso, eu vi pessoas mais velhas fazendo isso, pessoas que ajudavam muito, para poder serem melhor [...] aceitas.

4.1.10 As “portas do inferno” se abrem

Agora o Forseti-professor está se sentindo realizado, finalmente estava ministrando aula na graduação do curso de Direito, no entanto, o Forseti-advogado-importante não está na sua melhor fase. Acontece *“um negócio bem ruim!”*.

Chega ao escritório um novo cliente, importante, internacional e seu chefe pede para que Forseti fique à frente do processo. *“Você comanda, quem você precisar, se precisar de estagiário, de outros advogados, pode comandar! Nesse eu não vou me meter! Confio que você vai ficar com ele!”*.

Em um certo momento, o chefe diz que a empresa do cliente está precisando realizar um estudo em uma determinada área. A mesma área na qual Forseti tinha sido chefe em um órgão de fiscalização. Ele se prontifica a indicar uma pessoa, mas o chefe não aceita: *“Não! Eu já tenho um [profissional] para indicar. Eles querem que você indique, porque eles confiam em você, mas você vai indicar esse aqui!”*.

Forseti então, sugeriu o nome do profissional que o chefe indicara. Algum tempo depois, descobriu um *“esquema”* organizado pelo chefe. Vamos dar a palavra a Forseti:

Passou um mês, aí eu descobri uma coisa. Ele tinha indicado essa pessoa, que não tinha nada a ver com nosso serviço. Era um serviço que essa pessoa ia fazer. Essa pessoa cobrou cento e cinquenta mil para fazer o serviço e o meu chefe disse para a pessoa [...]: “Pois você vai dizer lá, que você está cobrando trezentos e você vai me passar cento e cinquenta!”. Ou seja, estava roubando do nosso cliente! Nós, o escritório, roubando do cliente! Como é que pode?

O chefe de Forseti tinha assimilado bem a lógica capitalista e se tornado um indivíduo naturalmente egoísta, que para satisfazer suas necessidades e alcançar seus fins particulares, se tornava indispensável tratar os outros indivíduos como meios ou instrumentos de alcance dos seus objetivos. Não pensou duas vezes, quanto a se utilizar de Forseti e enganar o cliente. É o capital, passando à frente da pessoa humana.

No dia em que Forseti descobriu o que tinha acontecido, foi a sala do chefe-gatuno e disse que iria pedir demissão. No entanto, não quis expor o real motivo, disse apenas que queria mais tempo para se dedicar à faculdade e pretendia fazer um doutorado. O chefe não acredita! Insiste que lhe conte a verdade! Traz à tona um

assunto no qual nunca tinha tocado até aquele dia: a sexualidade de Forseti. *“Eu tomei um susto quando ele perguntou!”*:

“O teu companheiro sabe que você vai largar tudo isso que você tem aqui, para ser professor?”. Ele perguntou, desse jeito! [...] Eu disse: Sabe! Mas ainda que ele fosse contra, eu iria sair mesmo assim, porque dessa parte ele não pode dominar e nessa parte ele não pode opinar! Pode até opinar, mas quem decide sou eu e eu já decidi que vou sair!

Não foi uma decisão fácil para Forseti, mais uma vez deixaria de ser o Forseti-advogado-importante. *“Foi muito, foi muito difícil para mim! A gente conversava todos os dias em casa”*. O chefe-gatuno pede para que Forseti fique por mais alguns meses, mas ele só aguenta mais um mês. Todo o cuidado que o chefe tinha em esconder as falcatruas que fazia, não existia mais. Forseti diz que ele abriu as *“portas do inferno”*.

Como vimos até aqui, nunca faltaram oportunidades de emprego para Forseti e com cerca de quinze dias para sair do escritório, reencontra uma colega de infância que solicita seus serviços para uma prefeitura do interior. Com ojeriza a cargos comissionados, de imediato ele nega, mas fica esclarecido que será apenas uma prestação de serviço. Mesmo assim colocou um valor bem alto, para que não aceitassem, mas aceitaram!

Forseti trabalha até hoje para essa prefeitura. Depois do primeiro serviço, foi contratado. Financeiramente, fica tranquilo para se dedicar apenas ao desenvolvimento de sua carreira docente.

4.1.11 “Sou professor!”, não sou advogado

Os semestres foram passando e a dedicação do Forseti-professor só aumentava. Agora ele é contratado da prefeitura, não ganha muito bem, mas complementa a renda da IES-primogênita, um trabalho muito tranquilo e de forma remota, e presta serviços avulsos para um escritório. *“Então eu estou tranquilo [...] e já me identificando como professor! Já perguntam qual é a minha profissão e aí eu já digo: Sou professor! Já não me identifico como advogado”*.

Forseti trabalha a construção de duas personagens, uma que passa a ser vista como uma possibilidade de superação e outra que serviria como uma personagem de negação: o professor e o advogado. A primeira será constituída na esperança de resgatar valores que buscou cultivar durante toda sua vida profissional:

ética, justiça e honestidade; a segunda representava a decadência destes valores, simbolizava um inimigo que precisava ser derrotado.

Forseti já está a quase dois anos na IES-primogênita e recebe um convite para ministrar aulas também em outra IES. Ele é chamado por uma professora que tinha participado, junto com ele, da seleção para a IES-primogênita, mas que como sabemos, era um “jogo de cartas marcadas”. Ela tinha se tornado coordenadora de curso em outra IES.

Para introduzir uma situação pela qual passou na IES-segundogênita, Forseti interrompe a sequência da narração e traz à tona, novamente, a situação que estremeceu sua relação com a professora-inalcançável e que o fez deixar de representar a personagem Forseti-namorado-da-professora. Vamos deixar que ele nos traga um pouco mais de sua subjetividade, por meio de como se apropriou do significado construído a partir dessa experiência, lhe atribuindo um sentido pessoal:

Aí tem uma coisa bem interessante que acontece nessa época. Eu tinha uma das coisas que eu vivo dizendo em casa, na minha família, nas minhas relações familiares, com amigos. É que de alguma forma essa minha trajetória me [...] faz, às vezes, exagerar pelo que eu acho correto. Eu acabo de alguma forma não aceitando, lutando muito, quando eu vejo alguma coisa incorreta, inclusive em sala de aula.

[...] é óbvio que eu não sei, se o que eu vou responder agora é real! Porque é a impressão que eu tenho, mas, às vezes, eu acho que talvez seja só impressão, mas [...] eu acho que a desonestidade está relacionada à mentira e a mentira está relacionada àquele ponto, aquela defesa que a [professora-inalcançável] fez com relação a mim. A [professora-inalcançável] me defendeu com uma mentira!

[...] eu sempre relaciono o seguinte: então de algum modo, a minha aversão à mentira, a minha aversão à desonestidade, a minha aversão ao que é errado, eu lembro, eu vínculo, aquele momento em que a [professora-inalcançável] tentou me defender e desde aquele dia eu não quis mais mentir, porque sempre que eu acho que eu estou mentindo, sendo desonesto, [...] eu não sou eu! [...] Eu não sei, eu acho até que ficou algum trauma, sabe! Disso tudo! E, às vezes, eu exagero!

O Forseti-de-hoje expõe um exemplo do que ele mesmo considera como uma atitude exagerada. Ele descobriu que existia uma caneta que apagava. A partir disso, ele passou a fotografar todas as provas que os alunos realizavam. “*Porque na minha cabeça, algum aluno poderia apagar a resposta e depois pedir para eu corrigir. É um exagero!*”. O Forseti-de-hoje se questiona até que ponto lhe ofendia tanto um aluno o tentar enganar, para o Forseti-de-ontem era uma questão de justiça: “*[...] isso passou a mexer muito comigo, a ver a desonestidade ou a ver a injustiça sendo cometida e eu estar ali e [...] se eu posso afastar aquilo, por que que eu não afasto?*”.

Após esse relato, Forseti faz uma declaração penosa quanto a sua carreira na advocacia:

[...], mas isso passou a mexer muito comigo [...], mas, talvez, isso tenha a ver com a minha trajetória toda de escritório, de ter perdido [...], eu culpo o meu chefe, por eu ter perdido o amor pela advocacia. [...] Eu culpo essa minha passagem nesse escritório, a ter perdido o meu amor pela advocacia, porque eu relaciono assim: O que é que um advogado quer? Um advogado quer chegar aonde eu cheguei! [...] E eu cheguei, para descobrir que é ruim, eu cheguei nesse ponto máximo para descobrir que é algo ruim! Mas tinha que ser assim? Tinha que realmente ser isso? Porque eu fico pensando, será que todo escritório é assim ou foi só o meu? Eu levei a má sorte? Eu tenho a sorte de ter escolhido o escritório errado? Ou todo escritório é assim, por um lado ou pelo outro? Se todos são assim ou se foi só eu? Foi aquele escritório que me causou isso? Essa aversão à advocacia?

Aqui percebe-se claramente a construção da identidade do Forseti-avesso-à-advocacia. No caso, chegando ao extremo de perder todo o encanto pela carreira tão sonhada que tinha nutrido enquanto Forseti-aspirante-a-advogado, Forseti-acadêmico-de-Direito e Forseti-advogado-importante. Ele faz essa afirmação com profunda tristeza, nos mostrando como a narrativa suscitou uma reflexão emocional da experiência.

O Forseti-de-hoje evita falar de sua experiência na advocacia para os alunos. Então, opta por falar *“[...] que eles podem fazer concurso, que eles vão ser excelentes advogados, mas eu não falo de experiência minha de escritório, porque se eu for falar, é uma péssima experiência! Eu não quero passar isso para aluno!”*.

Para Forseti, a figura do professor sempre foi muito importante, ele era um *“iluminado”*, então acreditava que tudo que dissesse, poderia influenciar positiva ou negativamente seus alunos.

[...] Eu sei da importância de um professor em sala de aula, porque para mim foi muito importante! Então, quando eu estou lá na sala de aula, eu não posso passar desespero, não posso passar tristeza, eu não posso passar algo que remeta a eles entenderem que é assim mesmo a vida! Eu quero passar para eles motivação, eu quero que eles achem que podem mudar o mundo, [...] eu quero passar coisas boas, mesmo no ramo da advocacia, eu não acreditando mais! [...] Eu sei que eu tenho essa responsabilidade, eu sei que ela é real! Eu sei que os alunos, alguns vão olhar para mim, vão se apaixonar por mim! Eu sei que alguns alunos vão me admirar, então eu tenho uma responsabilidade no que eu falo. Então, eu não posso chegar numa sala de aula e dizer: Pessoal, para você ser grande num escritório, você tem que ir para escritório que lida com desonestidade, senão você nunca vai crescer! Eu não posso dizer isso! Mas em algum momento, é o que passa na minha cabeça.

Percebemos na fala de Forseti a contradição entre o que é a realidade e o que tenta transmitir na sala de aula para os alunos. É possível, a partir de sua fala, trazer o questionamento referente ao efetivo papel do professor.

Se partirmos da perspectiva de uma pedagogia em que o professor é o profissional que deve buscar desenvolver um processo de ensino-aprendizagem transformador, e não apenas adaptador, estimulando os alunos a tomarem um posicionamento quanto a sua realidade social, despertando assim a possibilidade de assumirem um novo ponto de vista, será que “*só passar coisas boas*” é o melhor caminho? Não deveria desenvolver uma visão contextualizada das relações sociais de trabalho e construir um conhecimento em que os alunos possam, em um processo dialético, interrogar sobre as certezas e incertezas da realidade ampla da advocacia?

Apesar de suas desilusões com a advocacia, diante de ter testemunhado a professora-inalcançável ser forçada a pedir exoneração e de ter vivenciado as desonestidades do seu chefe-gatuno, Forseti acredita que a carreira de professor da educação superior irá resgatar sua dignidade: “[...] *ser professor, [...] eu entendo ainda hoje, que é o único lugar onde eu posso ser honesto, justo, direito!*”.

4.1.12 “Mas não é possível que até aqui!”

Para o Forseti-professor, ser professor é o seu “*porto seguro*”. O ambiente acadêmico é o espaço em que pode falar no que acredita, onde pode influenciar de uma maneira boa. Novamente, traz a experiência do escritório de advocacia, reforçando que é algo que permeava o pensamento do Forseti-de-ontem e continua diligente no Forseti-de-hoje.

[...] eu posso influenciar [os alunos] com algo bom, sem que ninguém me peça para fazer nada errado. Sem que venha um chefe e me imponha coisas erradas, coisas difíceis ou coisas em que eu vou ter que escolher entre o meu cargo, entre custar minha profissão ou eu ter que atender ao pedido do chefe. Hoje, [...] eu sei que estar como professor pode me proporcionar isso!

Guardem essa colocação de Forseti. Será que no ambiente acadêmico, enquanto professor gestor, ele irá conseguir preservar as tão valorosas ética, honestidade e justiça? Será que o ambiente acadêmico é esse lugar tão idealizado e imaculado que descreve? Nas IES privadas nas quais trabalha, também existem chefes. Eles irão defender o que é “*correto*”, independente das determinações impostas pelo empresariado da educação superior?

Forseti tem lembranças muito boas da IES-segundogênita, coloca que era valorizado por meio do reconhecimento simbólico e financeiro. No entanto, quando faz uma comparação com a IES-primogênita, descreve uma situação difícil que caracteriza a corrosão do trabalho docente na educação superior: a precarização, superexploração e intensificação do trabalho.

Ele conta que na IES-primogênita o valor pago pela hora-aula era melhor que na IES-segundogênita, mas que praticamente não recebia nada além disso, mesmo desenvolvendo diferentes atividades fora da sala de aula e fora do horário das disciplinas que ministrava, como em Semanas Acadêmicas, colaboração em atividades administrativas, organização de eventos, palestras, reuniões do Conselho de Curso (CC), do Núcleo Docente Estruturante (NDE) etc., diferentemente da IES-segundogênita.

No entanto, apesar de toda a satisfação que tinha em trabalhar na IES-segundogênita, coloca que foi “[...] *onde eu passei uma situação que eu nunca tinha passado, bem inusitada!*”. Antes de nos contar, destaca que a condição econômica dos alunos das IES era bem diferente. Os da IES-primogênita eram de periferia, mais humildes. Já os da IES-segundogênita o “*público era mais rico*”.

Forseti nos conta, que uma de suas alunas, já quase terminando o curso, o procura para solicitar seus serviços como advogado: “*Ó professor, o senhor aceitaria dar seu contato, porque tem uma pessoa que precisa muito da parte de Direito [...] e como eu estou sendo aluna, me perguntou se eu conhecia alguém e eu queria saber se eu posso dar o seu contato!*”.

Quando Forseti recebe a pessoa no escritório em que ainda prestava serviços avulsos, identifica que é uma pessoa muito rica, muito conhecida na cidade e que faz questão de deixar seu *status* social muito claro. Mas vamos deixar que Forseti nos conte quem era:

Ele era o esposo da aluna. Estava com medo da aluna ser reprovada e queria saber o que é que eu podia fazer para a aluna não ser reprovada, porque era o último semestre dela. Era esse o assunto todinho que ele queria! [...] Eu disse [para ele mesmo]: Mas não é possível que até aqui! [...] Aí na hora eu quis ficar com raiva, mas eu fui respeitoso e disse: Olha! Primeiro você veio aqui no escritório, me tirou lá do horário da aula, eu achando que era coisa do escritório e você... assunto da faculdade? Esse assunto [...] você deveria procurar a coordenadora do curso!

Mais uma vez a honestidade de Forseti é posta à prova. Ele não só, não fez o que o homem lhe pediu, como relatou o caso a Coordenação do Curso. “*Me senti*

na obrigação de relatar! Mas foi uma coisa que não tinha acontecido comigo nunca ainda e aconteceu lá, alguém me propor propina para aprovar aluno!”. Só como informação adicional: a aluna passou na disciplina, sem que ele tenha precisado tomar qualquer atitude antiética.

Aí nos vem à cabeça a conjectura do que se passa na cabeça de algumas pessoas que tem dinheiro e poder e assimilaram como natural a lógica capitalista desumanizante de todas as pessoas terem um preço: “Se eu posso assegurar o que eu quero, a partir de uma relação de troca de favores, por que não? Meu dinheiro e influência servem para isso!”

No capitalismo é assim, se comercializa tudo, cada momento da vida, tudo passa a ter um valor puramente mercantil, que depende do quanto aquilo interessa no momento. Ele faz parecer que não existe nenhum âmbito da vida que consiga se eximir da degradação das relações comerciais. A dignidade humana é fetichizada de tal modo, que sua natureza uma vez corrompida, é tomada (medida) a partir de um valor de mercado – afinal, tudo é mercantilizável no reino da *fantasmagoria* (Benjamim, 2009).

Era importante para Forseti que a gestão soubesse da situação, mas acima de tudo, era importante para ele a coordenadora “[...] *saber que eu não tinha feito! Eu queria também mostrar a minha postura para a Coordenação, diante do que tinha acontecido. Eu queria que ela soubesse o que aconteceu e como eu reagi*”.

No entanto, o Forseti-de-ontem considerou que a coordenadora não deu a devida importância à situação. “*Na época eu contei, ela não deu muita importância, mas eu contei! [...] Para mim, era importante isso! Não sei se para ela foi, mas para mim era*”.

O Forseti-de-hoje compreende a diversidade e a quantidade de problemas (“*o volume é tão grande!*”) com os quais a coordenadora da IES-segundogênita tinha que tratar todos os dias e que a situação só se somaria a outras questões mais emergenciais. “*Hoje eu sei que é porque o coordenador não tem como agir diferente em muitos momentos*”.

Mas eu confesso que, [...] talvez seja os meus traumas, né? Talvez eu esperasse o quê? Que a menina fizesse o quê? Não tinha muito o que ela fazer! Esperasse chamar a aluna? [...] Então, na verdade, eu fiquei muito satisfeito de que ela soubesse da minha postura, do que tinha acontecido, mas também quando eu digo que ela não deu muita importância, talvez [...] foi uma falta de palavra dela [...] com mais apoio. Mas eu sei que, a nível de ação, não tinha muito o que ela fazer! Ela não podia fazer nada!

O Forseti-de-hoje considera que sua chefe tinha pensado objetivamente: *“[...] esse é um problema, a aluna ter te oferecido propina, mas que já está resolvido! Você não aceitou!... e a aluna passou! Está resolvido!”*.

Ele dá uma pista do trabalho intensificado e extenuante de um coordenador, trazendo sua própria experiência: *“Em outra situação, com mais tempo talvez, ela desse mais atenção para esse tipo de problema, mas agora não dá! Você tem que apagar outro fogo, está cheio de incêndio acontecendo!”*.

É importante lembrar aqui que Forseti tinha dois coordenadores que eram seus chefes diretos e que os considera honestos, diferentes de seu ex-chefe-gatuno: *“Isso para mim é muito importante!”*.

A experiência com o chefe-gatuno foi tão marcante para Forseti, que sempre o traz à narrativa. Assim como para Severina, seu ex-marido tinha sido um dos muitos instrumentos da destrutividade de uma sociedade desumanizadora, embora em seu caso particular tenha sido um dos principais, no caso de Forseti, seu ex-chefe parece ter sido esse instrumento principal de destrutividade.

[...] porque é o que eu tento afastar, porque eu vim, no meu histórico, de um chefe desonesto, um chefe que me força a fazer algo errado, que me pede para fazer algo errado, sob pena de perder meu emprego. Os meus coordenadores não me pedem isso!

[...] Que fique bem claro, que eu nunca achei, que nenhum, nem meu coordenador na [IES-primogênita], nem minha coordenadora da [IES-segundogênita], estavam me pedindo algo errado, desonesto ou que de alguma forma mexesse com a minha dignidade [...], mas eles fazem coisas que eu não concordo!

O Forseti-de-ontem é um crítico ferrenho de várias posturas de seus coordenadores, especialmente quando se trata da não dedicação às questões relacionadas ao ensino, à didática, à aprendizagem dos alunos etc. Ele faz um desabafo:

Eles são muito técnicos. A minha coordenadora sempre está muito “aperreada”, sempre está muito corrida, não tem tempo para discutir se aquela forma é a melhor de ensino, se eu posso fazer aula daquela outra forma, eles nunca tinham tempo para discutir o que eu achava que era importante [...], didática, a melhor forma da gente alcançar o aluno, o que a gente deve ensinar. Eles não têm tempo para fazer o que eu acho que devia ser feito pelo coordenador.

[...] Então, o primeiro ponto de decepção, quando eu olho para os meus coordenadores é: eles não fazem o que o coordenador devia fazer! Eles estão muito mais preocupados com [...]. Pô! Eu cheguei ao absurdo de encontrar o meu coordenador da [IES-primogênita] preocupado em cobrar aluno, porque estava atrasado! [na mensalidade]. [...] Fazer cobrança de aluno, “botar” professor para fazer a cobrança de aluno, que era o fim da picada! [...] Porque

como se não bastasse ele cobrar, ele também pediu para os professores cobrarem! [...] Pediu com muito jeito, mas pediu!

Aqui, percebe-se o desvio de atribuição do cargo de coordenador de curso e de professor. Seu papel não é o de cobrar aluno, de saber e apontar quem pagou ou não a mensalidade, mas na lógica da mercantilização da educação superior privada, “*vestir a camisa*” da organização significa colaborar para fazê-la ter um retorno lucrativo no “negócio” da educação, mesmo que para isso alguém que foi contratado para estar atento à legislação do ensino e aplicar e acompanhar as diretrizes curriculares relativas ao seu curso, tenha que desvirtuar sua função para algo que se aproxima muito mais de um setor de cobrança, que da área acadêmica. O coordenador de curso tem que ser “pau para toda obra!”.

Forseti disse que tentou, muitas vezes, discutir com o coordenador da IES-primogênita questões de como poderia melhorar o andamento da disciplina, de como poderia desenvolver uma aula mais diferenciada e o coordenador sempre encarava essas indicações como uma possível afronta ao que já estava estabelecido. Vamos deixar que Forseti nos descreva uma dessas conversas:

Forseti: “Professor, será que não é melhor a gente pegar, fazer um seminário em vez de falar [...]”.

Coordenador: “Não, não, não! Não faça seminário, não!”.

É uma postura que o coordenador assume que eu critico. Ele sempre traz para mim, dizendo assim: Ó, não fuja da regra! O que você foge da regra você traz problema para mim! Eu estou dizendo que só pode dar um trabalho de dois pontos e a prova valer oito. Se você passa um trabalho de três pontos, você traz problema para mim!

Forseti: “Professor, mas eu sou o professor da disciplina! Eu tenho melhor condições de avaliar isso! Deixa eu fazer diferente!” [...].

Coordenador: “Não! Porque quando você faz diferente, você traz problema para mim!” [...].

A partir da fala de Forseti, podemos suscitar um elemento que tem invadido não só as IES privadas nas quais trabalha, mas a educação como um todo: o fenômeno da *accountability* educacional. O professor, seja ele gestor ou não, é responsabilizado pelos resultados alcançados pela IES, independentemente de estarem relacionados a questões acadêmicas. Nessa distopia, o trabalhador é incitado por um *erotismo organizacional* (Menezes, 2023), a buscar resultados e metas, internalizando assim a responsabilização.

Diante disso, rumo à construção da identidade de um homem *accountable*, ele precisa demonstrar que é útil, rentável e produtivo. Então, tudo o que escapa ao

que é formalmente estabelecido para o alcance dos resultados, coloca-os em risco, gera algum tipo de transtorno, então não é bem-vindo.

Diante desse contexto, os professores têm passado a conviver, de forma predominante, com o sofrimento no trabalho, têm sido acometidos de adoecimento físico e mental, com a falta de tempo para o preparo de aulas e para o seu próprio desenvolvimento intelectual, pois uma parte considerável de sua jornada de trabalho tem sido ocupada, por exemplo, por uma infinidade de e-mails informativos, demandas institucionais, preenchimento de formulários e entrega de relatórios.

Se o professor tem essa grande demanda burocrática, gerada pelo tripé avaliação, responsabilização e prestação de contas, que dirá o gestor do curso! Reforçamos aqui, o fato de que Forseti ainda não assumiu o cargo de coordenador de curso, então sua perspectiva nessa etapa de sua vida profissional, parte do desempenhar de seu papel como o Forseti-professor.

[...] a gente fica amarrado com regras que ele impôs, não pode fugir, mesmo que seja no melhor interesse da educação. Mesmo que eu esteja fazendo uma coisa que eu acredito que é melhor para o meu aluno, para o processo de ensino-aprendizagem, eu não posso fazer! Porque o meu coordenador, ele prefere a burocracia de um sistema já traçado! Ele não tem como discutir isso! Ele não quer discutir isso! Ele tem pavor de discutir isso!

Podemos trazer aqui um questionamento: Será que o coordenador realmente “*prefere*” a burocracia? São regras que ele próprio impôs? Mais à frente, veremos que o Forseti-de-hoje tem um outro pensamento quanto a essa questão, que assim como o seu coordenador, para atender a todas as exigências burocráticas e de *performance* atribuídas ao cargo, precisará estender sua jornada de trabalho, além da sua carga horária formal, subtraindo seu tempo de descanso e de convívio familiar...precisará subtrair o seu tempo de vida!

No entanto, o Forseti-professor faz uma ponderação da relação que manteve com os coordenadores e consegue indicar também pontos positivos, comparando-a a relação com o chefe do mal afamado escritório de advocacia, apesar de ainda considerar que os coordenadores “[...] *estão enquadrando os professores numa caixinha assim, bem certinho!*”.

[...] Então, eles engessaram o nosso sistema de ensino-aprendizagem com regras, para que a gente não leve problema para a Coordenação, para que não aumente os problemas da Coordenação. Não tem como a gente discutir, mas também eles não trazem o problema que eu vinha do passado. Eles não me pedem para ser desonesto, eles não me pedem para alterar a nota de aluno. Nunca me foi pedido isso! Porque isso, para mim, seria um absurdo!

Um coordenador chegar para mim, dizer assim: “Ó, aprove o aluno que está reprovado!”. Isso para mim seria absurdo, se ele me pedisse isso! Nunca me foi pedido! Para mim seria o mesmo, a mesma coisa que aconteceria, o que aconteceu lá no escritório! Para mim, seria do mesmo nível! [...] Porque ia “botar” em risco [...] o meu trabalho é fazer uma coisa que eu não acredito que está correto. Então, eles nunca fizeram isso! Eu não tenho essa queixa do meu coordenador, nem da minha coordenadora. A queixa que eu tenho é: eles não têm tempo ou não querem fazer o que eu acredito que um coordenador deve fazer, que é traçar o processo pedagógico, que é discutir o processo pedagógico.

Forseti então nos relata, com muita clareza, o que é para ele a figura do coordenador de curso: “um administrador”. Importante ressaltar que para o Forseti-de-ontem os coordenadores eram “desinteressados”, mas essa visão “[...] só mudou depois que eu me tornei coordenador!”.

[...] um chefe que olha se eu estou fazendo a formalidade, um chefe que carimba! Não tem aquele chefe do carimbo: Cara crachá! Carimba! É o que ele está fazendo! Ele não é um coordenador pedagógico! [...] Ele controla! [...] É um cara que bate um carimbo para ver se eu assinei o ponto certo, [...] se eu cheguei na hora certa da aula, se eu saí na hora certa da aula, se eu coloquei lá o programa da disciplina no local correto, se eu terminei no dia certo, se eu não saí antes, se eu não terminei antes. Ele não está preocupado com o [...] processo de ensino-aprendizagem, ele está preocupado em cumprir com as formalidades que a instituição impõe. Ele então, não é um coordenador pedagógico, ele é um administrador!

Diferentemente da professora-inalcançável e da professora-chefe-protetora, Forseti não nutriu nenhuma admiração por seus coordenadores ou foi inspirado por eles: “De maneira alguma! [...], mas eles não me inspiraram de maneira alguma, em momento algum! Muito, pelo contrário! [...] Eram administradores!”.

Será que o Forseti-coordenador-de-curso conseguirá fazer diferente e priorizar o processo pedagógico em detrimento do burocrático ou se tornará a figura do administrador que tanto critica? Veremos nas cenas dos próximos capítulos!

4.1.13 A confirmação do doutor-que-não-é-doutor

Agora, Forseti como sempre está muito ocupado: trabalha na IES-primogênita, na IES-segundogênita, na prefeitura como contratado e ainda presta serviços avulsos em um escritório de advocacia. No entanto, algo acontece que o pega de surpresa. Não só a Forseti, ao mundo! Em março de 2020 se inicia a pandemia de COVID-19.

A primeira coisa que ocorre nas IES nas quais trabalha, é uma reunião com os professores para expor o novo cenário: “Ó, pandemia! O salário vai diminuir, porque

as aulas vão virar remotas, turmas vão ser menores, alunos não estão se matriculando, não tem dinheiro, então nós vamos diminuir disciplinas e vai ser tudo remoto agora!”.

O medo do declínio financeiro tomou conta de todos os professores, inclusive de Forseti. *“Então, [...] estávamos nos preparando para diminuir pela metade o número de disciplinas e isso era real! Eu mesmo sabia que agora o meu salário ia cair pela metade e dos outros colegas também!”.*

Em meio a pandemia, ocorre uma mudança administrativa na IES-primogênita e o coordenador do curso de Direito é demitido, porque assumi uma nova reitora, a primeira mulher na Reitoria da IES, e ela faz uma mudança no quadro de pessoal. Forseti soube que essa nova reitora já tinha sido professora e coordenadora de curso na IES e tinha alcançado excelentes notas nos instrumentos avaliativos do Sinaes. A conhecia de vista, mas sem nenhuma proximidade.

Forseti comenta que não tinha uma relação próxima com seu agora, ex-coordenador, mas que matinha uma relação de respeito. No entanto, nos bastidores, ouvia dizer, *“[...] eu nunca presenciei! Mas tinha muito relato de que ele gritava, de que ele chamava ‘nome feio’ com os outros colegas, com os alunos, chamava os alunos de burro! [...] Eu nunca presenciei, mas ouvi muito!”.* Soube ainda que ele era um desafeto da nova reitora, então viu como natural a sua substituição.

Diante de todo esse contexto de incertezas, os professores ficam naturalmente em polvorosos. *“Aí fica aquele buchicho todo [...], mas uma coisa é certa! É importante que eu fale isso! O salário vai ser menor no próximo semestre! Com novo coordenador, sem novo coordenador, professor vai ter salário menor [...]”.*

Em meio a esse cenário, *“pandemia, menos alunos, perder emprego”*, Forseti recebe da nova reitora, um convite que considera irrecusável: ser o novo coordenador do curso de Direito. Quando *“[...] eu fui chamado, a primeira coisa que veio na minha cabeça: Não posso negar, porque se eu negar, eu vou ser demitido!”.*

Várias coisas passaram pela cabeça de Forseti referente as consequências negativas, caso decidisse aceitar o pedido. Ele não tinha uma impressão boa de seus coordenadores, lembrou que iria ter que cobrar alunos, *“tinha pavor a fazer cobrança de aluno”* e teria que ir as instituições de ensino médio para angariar alunos, coisa que considerava *“degradante”*. Não queria aceitar a proposta.

No entanto, Forseti pondera: *“Pandemia, todo mundo com salário diminuído, aí você vai e chama alguém para ser coordenador, o que é que fica*

parecendo se você diz não? O cara não quer vestir a camisa, o cara não está disposto a ajudar!”.

Mediante essas colocações, Forseti declara seu maior medo em se tornar coordenador de curso, a origem de sua “*aversão a ser coordenador*”, mas vamos deixar que ele mesmo nos conte:

[...] embora o [coordenador-antecessor] não fizesse nada desonesto, pelo contrário, era tido como um homem sério para seguir a lei, para seguir as coisas certas, ele seguia ordens que ele também não concordava. Exemplo: Esse fato dele ter que cobrar aluno, era uma determinação da Direção. Pô! Então aquilo ali já me causava a seguinte sensação: então aqui também, eu posso até estar protegido como professor, mas o coordenador não está protegido, porque o coordenador também tem que seguir uma ordem de um diretor ou de uma Direção, que exige que ele faça coisas que podem até não ser ilegais, mas são coisas que ele não concorda! Porque quem é que vai concordar, enquanto coordenador, em você ter que cobrar aluno? E “botar” professor para cobrar aluno?

Forseti percebia, nitidamente, a diferença entre ser professor e ser coordenador de curso. Ser professor “*[...] era o meu lugar seguro, o meu porto seguro, que eu tinha orgulho, que eu queria! E agora, passar a ser administrador?*”. Ele não via essa mudança de cargo como uma ascensão profissional, mesmo sendo para um cargo superior, que iria lhe conceder um melhor salário. “*Eu via como quase um castigo! Eu via como um ônus!*”.

Ele lembra que como professor, não tinha a preocupação de saber como funcionavam os instrumentos de avaliação externa da educação superior, como o ENADE, as visitas *in loco* do MEC etc. Só sabia que todas essas notas eram importantes para o marketing da IES. Na verdade, ele não se preocupava com isso, só em fornecer uma boa formação aos alunos. Isso já não seria possível como coordenador, pois essas notas para a Direção da IES iriam indicar se estava realizando ou não um bom trabalho.

Forseti nos esclarece, por exemplo, o que representava para ele uma visita do MEC a IES: “*Para mim, era um dia a mais que você tinha que ir fora do seu horário, para falar com alguém. A gente estava pouco se lixando para essa nota! Essa era a visão do professor*”.

Contudo, Forseti relata que é justamente neste contexto de notas junto ao MEC que a reitora se destacava: “*[...] a gente escuta falar que é muito simpática, que todo mundo conhece, que fala com todo mundo, mas que ela carrega isso! Ela tem*

essas notas do MEC, que ela é muito boa com esse negócio do MEC, [...] é o que vem de lá para cá que a gente lembra!”.

Então, voltando ao convite para assumir o cargo, Forseti diz que recebeu uma ligação da nova reitora, que lhe faz o convite e prontamente aceita, mas uma fala da nova reitora lhe chama a atenção:

[...] disse que olhou nos meus prazos, eu não perdia prazo, eu colocava tudo direitinho, que isso aí é essencial para ser... que eu tinha que servir como exemplo! E isso me deixou muito satisfeito, porque eu tinha esse reconhecimento de mim mesmo, porque eu conversava com meus colegas e os meus colegas perdiam muito o prazo! E eu achava um absurdo! Colega perdendo o prazo, colega que não postava as aulas. Vou resumir: os colegas que não seguiam as regras, que a gente já sabia que tinha que seguir e era tudo igual, a gente não tinha reconhecimento de quem seguia a regra, de quem não seguia a regra. E olha que eu tinha sempre isso na minha mente, seguir as regras, fazer as coisas direitinho, né! Pronto! Então, naquele momento, eu senti como reconhecimento!

Finalmente, o reconhecimento que Forseti tanto esperava! *“Mais uma vez, eu tinha o orgulho de dizer, que eu estava sendo chamado pelo técnico que eu era! Não porque era conhecido ou porque tinha relação de amizade!”.*

Importante destacar que o reconhecimento de Forseti foi gerado, dentre outros, por sua obediência as regras e normas estabelecidas pela IES. Ele era um exemplo de obediência para os outros professores. Ele se adequou perfeitamente aos quadros normativos de reconhecimento exigidos pela instituição. Forseti não questiona as exigências de reconhecimento, apenas se ajusta ao instituído.

A identidade do Forseti-professor *não representava um perigo para a ordem estabelecida, ele não era visto como um problemático e desajustado* (Almeida, 2019) que resistia há algum tipo de enquadramento da IES, muito pelo contrário!

A identidade também é uma questão política e a partir das estruturas de poder em questão, existem certas identidades que são favorecidas em detrimento de outras. A do Forseti-professor se constituía, naquele momento, em uma identidade que merecia ser privilegiada, diante de tamanha obediência as normativas da IES.

Surge então o questionamento: que tipo de reconhecimento ele recebeu? Um reconhecimento acadêmico? Com certeza, não um oriundo de seus pares! O reconhecimento recebido por sua contribuição à organização do trabalho, estava muito mais relacionado há um julgamento de utilidade técnica e econômica, oriunda de seus superiores, que se beneficiavam da qualidade do serviço prestado por Forseti.

Mas agora ele traz um novo ator a sua história: o diretor acadêmico e dono da IES-primogênita. Apesar da reitora já ter lhe convidado e assegurado seu cargo, ainda tinha que passar pela aprovação do dono, que apesar de não o ser de fato, era chamado de doutor. Ele era um rico empresário que mantinha vários empreendimentos em diferentes ramos, entre eles, o “negócio” da educação.

Então, segundo Forseti, era uma empresa familiar em que os donos estavam muito presentes no dia a dia da IES e que inclusive *“tomavam decisões de Reitoria e de Coordenação”* e isso causava um *“grande mal-estar”*. Forseti nos dá um exemplo de como funcionava essa dinâmica:

Muitas vezes, coisas que eu só compreendi depois: “Vamos passar a ter aulas em formato EAD!”. Para nós, professores, isso era um absurdo! Para nós professores, isso causava um prejuízo na educação! E isso chegava a nós através do coordenador, então a gente podia pensar: Pô! É o coordenador que está tomando essa decisão! A gente sabia que não! A gente sabia que não era uma decisão pedagógica unicamente, era uma decisão que incluía o financeiro! Então essa decisão era passada pela Reitoria e na verdade, da Reitoria já vinha da Direção! Então era uma decisão do [doutor-que-não-é-doutor], do diretor, que fazia respingar lá na parte pedagógica!

Na conversa de confirmação de Forseti como coordenador, um dos pontos colocados pelo doutor-que-não-é-doutor, além da importância do coordenador de curso, do conhecimento da legislação que rege o curso de Direito, das normativas do MEC etc., lhe chama atenção a seguinte fala: *“Eu nunca vou pedir para você fazer algo fora da lei!”*. *“Ele me falou isso. Eu guardei. Talvez ele tenha falado à toa, mas pelo meu histórico, que você acabou de ouvir, isso fez toda diferença! [...] me deu um pouco de tranquilidade”*.

Vamos continuar acompanhando o transcorrer da história de Forseti e identificar se o doutor-que-não-é-doutor cumpriu sua palavra e o quanto durou essa *“tranquilidade”*.

4.1.14 Superexplorado, mas uma pessoa importante

Forseti começa na Coordenação em plena pandemia e com um grande desafio. Mas antes de falar sobre ele, é importante ressaltar que nesse momento inicial, ele não se identifica ainda como coordenador, mas como professor: *“[...] eu me identifico como professor, alguém que está indo para prestar um serviço no lugar de*

um coordenador em uma gestão nova. [...] Deixa eu explicar melhor!'. Vamos dar atenção à explicação de Forseti:

É que enquanto professor, nós tínhamos uma visão assim: não era Coordenação, Reitoria e professor caminhando junto, eram professores de um lado, Coordenação e Reitoria de outro. Sempre foi essa visão que nós, professores, tivemos. Como se a Coordenação e a Reitoria fosse alguém que olhasse para os professores e achasse a gente vagabundo, que a gente queria só se aproveitar, só queria ganhar dinheiro, não via a gente como parceiros, via a gente como alguém que estava contrário a eles, que eles tinham que controlar e segurar ali, para não enrolar a aula, para não sair mais cedo, para não ir embora, para não ganhar dinheiro à toa! De alguma forma, não vagabundar! Era como a gente olhava para a Coordenação e a Reitoria. Então, o meu desafio era como eu agora não ser visto assim e trazer meus amigos para perto de mim ou melhorar a situação deles. Como é que eu vou fazer isso? Era um grande desafio!

Vemos Forseti em um grande dilema, porque agora precisava prestar contas de suas atitudes e decisões à Reitoria e à Direção da IES. Além disso, os olhares de todos os professores do curso de Direito estavam sobre ele. Será que ele conseguiria trabalhar em prol dos interesses de seus colegas professores, mesmo sendo agora um representante da gestão?

Há um ponto importante a ser dito quanto ao cargo de Forseti. Ele teria que realizar o trabalho de três pessoas! Com a palavra, o novo coordenador do curso de Direito:

Para piorar a minha situação, a gente estava trocando três coordenadores por um. Antes era um coordenador e dois coordenadores adjuntos. Os três foram demitidos, quando assumiu a nova Reitoria e só eu fiquei fazendo o papel dos três e com uma carga [horária] menor. O coordenador tinha quarenta horas, eu entrei com vinte e cinco e sem adjunto!

Mesmo diante do contexto de superexploração, Forseti não desiste, se sente satisfeito, reconhecido pela IES. Surge a questão do quanto Forseti se encontra estranhado do seu trabalho, em meio ao processo de reificação. Invertem-se os papéis. A IES passa a ser quem vai predicar o sujeito. Forseti se transforma em um objeto, em uma coisa predicada, se subordina ao processo de desumanização - até porque considerava que não tinha saída mesmo! Mais uma vez o medo de se encontrar em uma situação financeira desconfortável bate à porta:

[...] assumindo a Coordenação, eu tiro da minha vida aquele risco de o salário diminuir, porque se eu vou ter menos disciplina, eu vou compensar com a Coordenação, que era um receio por conta da pandemia, diminuir o salário de todo mundo, o que aconteceu de fato com meus colegas, mas não aconteceu comigo! Nunca aconteceu, porque eu compensei com a Coordenação.

Após a tranquilidade da garantia de seus rendimentos, a principal preocupação de Forseti, como já colocado, “[...] *era como me movimentar como coordenador e não passar a mesma percepção que eu tinha. Como é que eu vou fazer isso?*”

Forseti é muito bem aceito pela maioria dos professores. Acreditava que grande parte deles tinham demonstrado essa aceitação, “[...] *porque eles realmente... Isso é importante para mim!...acreditaram que eu ia ser justo, que eu ia ser honesto, que eu ia trabalhar de forma decente e de forma igualitária para todos!*”.

Assim que entra na Coordenação, uma das primeiras coisas que percebeu foi que suas decisões influenciavam no quanto os professores iriam receber no final do mês. Uma das atividades de Coordenação na qual esse aspecto mais se destacava, era a alocação de disciplinas do semestre letivo. Forseti nos desenha o cenário de receio dos professores quanto às disciplinas:

Ser coordenador significa ditar quanto o colega vai ganhar e esse papel é muito importante, porque você distribui disciplina e é um receio, porque tinha uma reclamação do coordenador antigo, que o coordenador teria preferência por alguns professores, então daria mais disciplinas para alguns professores, melhorando o salário [...]. Quando eu assumi, parte dos colegas, uns quatro ou cinco, nós éramos praticamente vinte e quatro professores, quatro ou cinco ficaram muito tranquilos e chegaram para mim e falaram assim: “Eu sei que o [Forseti] vai ser honesto com isso, ele não vai causar desequilíbrio!”. Outra parte, ainda uns cinco ou seis, não mais [...], não ficaram muito satisfeitos, porque achavam que iam perder disciplina, porque faziam parte, do que a gente chama de “patota”, “panelinha” do coordenador. E a grande maioria, uns dez, ficaram indiferentes. Então eu percebi apoio de todo mundo! Indiferença até, porque não precisavam, tinha juíza, tinha gente aposentado ganhando bem, tinha coronel, esses não precisavam, não estavam preocupados com isso. Alguns ficaram satisfeitos, porque achavam que eu ia ser mais justo e outros preocupados, porque talvez fossem perder alguma vantagem que tinham. Então era esse o cenário.

Os professores da “panelinha” deram muito trabalho à Forseti, porque queriam continuar com regalias, mas ele enfrentou a situação e seguiu em busca do seu objetivo de tentar preservar, ao máximo, o salário dos professores durante a pandemia.

Interessante que Forseti faz uma afirmação, que nos faz lembrar as críticas que teceu aos seus ex-coordenadores. Abro aqui um parêntese para esclarecer que os dois eram ex, porque quando ele assume a Coordenação, a IES-segundogênita diz que não pode mantê-lo, afinal se tornou um concorrente. Pois bem, vejamos a colocação de Forseti:

[...] eu via as disciplinas diminuindo e o meu trabalho agora, para mim, tinha um trabalho mais importante do que qualquer outro. Eu nunca falei isso, mas o trabalho que eu tinha mais importante não era ser o coordenador pedagógico, era manter o salário dos colegas. Eu sempre olhei isso assim: custe o que custar, eu tenho que manter o salário dos colegas!

Forseti já demonstra uma certa mudança na sua forma de pensar. Começa renunciando a uma de suas convicções e fonte de grande crítica aos seus ex-coordenadores quando era professor. Detalhe: ele já assumiu o cargo com a tarefa de demitir metade dos professores! *“Eu fui chamado para escolher, não quis escolher, acabei escolhendo quem ficava, mas na hora que você escolhe quem fica, você está, de consequência, escolhendo quem não fica!”*.

O Forseti-coordenador-de-curso, diante da solicitação de demissão dos professores, não questiona a ordem: *“[...] honestamente, eu sabia que era necessário. Eu sabia que não tinha como ser diferente. A única coisa que eu tentei fazer e que acho que, de certo modo deu certo, foi demitir quem eu achava que tinha outra fonte de renda”*. Ele optou, por exemplo, por demitir uma professora que também era juíza e outro que era procurador federal. Acrescenta ainda que considera que a IES não tinha escolha, diante do cenário econômico resultante da pandemia.

Não era uma questão de escolha nesse momento. Arrisco dizer que não era questão de escolha nem da Direção, não dava para “botar” a culpa em Reitoria, nem em Direção. Era o momento! Não tinha mais alunos! [...] A gente tinha um número de sei lá, de [...] quanto, de quatro mil, de três mil e poucos alunos que diminuiu para dois mil alunos, a metade! Então era uma consequência necessária, o ruim é que eu estava entrando e a escolha era nossa! Mas o que a gente tentou fazer foi isso, diminuir de outro jeito, deixar quem só tinha aquela fonte de renda.

De acordo com a visão de Forseti, a maioria entendeu a situação, salvo alguns que ficaram revoltados e foram tirar satisfação. *“Um ou outro sofreu mais, óbvio! Mas sim, eu quero, eu quero, eu quero acreditar que foi compreendido, de modo mais geral”*.

Diante de todo esse cenário difícil já esboçado, desde quando assumiu o cargo, Forseti se sente reconhecido, apesar de novamente entrar em contradição com o que defendia na época em que era professor. Mas vamos deixar que ele exponha como se sente nessa etapa inicial de sua carreira como professor gestor.

Aí então, quando eu cheguei na Coordenação, então eu cheguei com esse sentimento. Eu estava numa obrigação que eu não podia abrir mão, uma obrigação, um ônus - ser coordenador. Tinha que vestir a camisa [...], estava sendo reconhecido! Isso era muito importante para mim! Eu estava mantendo meu salário e eu estava sendo reconhecido! Acho que o mais legal foi ser

reconhecido! E eu tinha a oportunidade de ser justo com os meus colegas. Foi a primeira sensação que eu tive! Eu não tive nenhum momento no início, preocupação em ser pedagogicamente adequado para os meus alunos, não foi minha preocupação inicial! Minha preocupação inicial era com os meus colegas! Porque eu estava vendo todo mundo sendo demitido ou quem ficava, ficar com o salário mais baixo. Era o contexto. Então a minha preocupação era: eu vou manter meus colegas!

No entanto, Forseti e os professores experimentavam uma angústia constante a cada início do semestre letivo, pois mesmo ele tentando equilibrar as disciplinas com a quantidade de professores, caso não se matriculasse a quantidade de alunos que a Direção considerasse suficiente, sob a perspectiva de lucratividade e rentabilidade, a disciplina seria encerrada e, conseqüentemente, o professor teria uma queda no salário.

Então o professor não sabia se suas turmas, realmente, iriam permanecer após a alocação, pois se tinha “[...] o número mínimo [de alunos], o número de corte lá! dez, quinze, doze! [...] Isso é uma angústia, porque a gente sabia que nem todas as turmas vingavam, dez por cento, no mínimo, vinte por cento das turmas iam ser cortadas ou mais!”

Forseti expõe que referente a essa questão de “corte” de turmas, a visão que tinha da Direção da IES mudou, ela não era mais uma “grande vilã”, que ficava “[...] fechando as disciplinas, porque não quer manter! Quer superlotar as salas, não quer pagar professor! A gente via isso!”.

Em meio a esta narrativa, Forseti nos expõe uma situação, no mínimo, inusitada que envolve a Reitoria da IES.

Com essa nova reitora, a gente passou a compreender melhor a situação [...], porque a reitora fazia com que a gente participasse de muitas decisões, trazia a gente para discutir, mostrava os números! “Olha aqui, ó! É isso que têm!”. Então a gente compreendia mais e, ao mesmo tempo, a reitora fazia algumas coisas que eu nem sei até hoje como é que eu julgo isso! Eu julgo como uma boa ação!

A reitora chegava a enganar e a mentir para a Direção! Enganava para tentar manter disciplinas que tinham que ser cortadas! A Direção estabelecia o número de cortes, a reitora mentia! Às vezes, até dizia que tinha mais alunos, sem ter! Deixava alunos matriculados, não fazia logo o ajuste de disciplina, não excluía para manter até um determinado tempo!

Então, tinha essa situação de parceria com a Reitoria, que a gente estava vendo o movimento, o que fazia a gente...se por um lado, antes a gente via a Direção como vilã, a gente passou a compreender melhor que era uma questão financeira de sobrevivência.

Afinal, esta reitora estava realmente fazendo uma “boa ação”? Esta atitude beneficiava a quem? Esta situação está inserida na categoria de trabalho real, na qual ou se faz ajustes e acaba-se transgredindo à organização prescrita, encarando suas contradições, ou não se consegue trabalhar?

A questão quanto ao não se conseguir trabalhar colocada aqui, se refere ao fato de que, sem a cooperação dos coordenadores na condução destes “quebra-galhos”, a Reitoria não conseguiria iniciar o semestre, minimamente, organizado.

Então, se pensar pelo lado dos professores, a reitora estava tentando preservar ao máximo seus valores ao final do mês, conseguindo assim sua cooperação e se pensar pelo lado da Direção, estava cometendo uma grande infração, que para ela, diante da situação, poderia parecer inevitável e que, provavelmente, era fonte de grande sofrimento no trabalho.

O fato é que apesar da transgressão da reitora, os coordenadores estavam comprometidos com ela. Era a contrapartida que precisava, o reconhecimento de seus pares quanto a sua contribuição à organização do trabalho - um reconhecimento a partir de um julgamento de utilidade, mas um reconhecimento!

4.1.15 A reitora subversiva

Agora, Forseti abre a narrativa para falar um pouco da reitora-subversiva. Ele faz algumas colocações sobre o antigo reitor, para indicar o contexto complicado de gestão, por uma mulher ter assumido o cargo.

Primeiro era mulher! Tinha acabado de sair um reitor homem, que era visto como muito duro, como muito seguro, machista! E aí entrou uma mulher. O fato de entrar uma mulher, já causou alguns questionamentos sobre a capacidade de ser reitora. Tinha uma intenção, algo que se ouvia falar, que a própria Direção tratava diferente a reitora, porque era mulher! Então primeiro ponto: tinha um tratamento diferente, uma visão diferente, pelo fato de ser mulher, ponto!

Forseti coloca que todos tinham a impressão, coordenadores e professores, de que por ser mulher, não iria conseguir “[...] impor uma decisão dela! Ela como mulher, não conseguiria, porque o [doutor-que-não-é-doutor] não iria deixar!”.

Uma das situações em que Forseti acredita que isso aconteceu, foi no período de implantação de disciplinas EAD nos cursos presenciais: “E isso teria uma

consequência negativa pra gente, porque se por um lado a gente convencia a reitora de que o melhor era não ter disciplinas EAD, de nada adiantava, porque ela não iria conseguir impor isso!”.

Como coordenador, Forseti desenvolveu uma inevitável aproximação com a Reitoria. Com isso, passou a compreender mais os processos internos da IES e mudou sua visão quanto a dificuldade em se impor da reitora. No entanto, admite que essa dificuldade se concretizou “*muitas vezes*” e que os professores, por estarem mais distantes do dia a dia da Reitoria, não tinham a mesma compreensão de Forseti. Ele nos conta o porquê de ter mudado de opinião:

Então vamos lá! Tinha, muitas vezes, que nós coordenadores, sabíamos que a professora, a reitora, não conseguia impor a ideia dela, mas, provavelmente, não porque era mulher! Então a gente já conseguia separar isso, por outras questões, como por exemplo, a [questão] financeira da própria instituição! E aí vem a transgressão da reitora, na tentativa de fazer o que ela acreditava ser correto e fazer o que ela acreditava ser uma decisão em conjunto com os coordenadores, ela tentava impor, segurar aquilo!

No entanto, a Direção se mostrava irredutível quando a Reitoria propunha algo em benefício dos professores e/ou dos alunos, que de alguma forma afetasse o aspecto econômico da instituição, no sentido de perda de lucratividade.

Forseti começa a lembrar algumas situações de conflito entre a Reitoria e a Direção e percebe o absurdo de várias posturas que a reitora optava por assumir, frente a irredutibilidade dos donos.

A Direção não admitia! A Direção, tirava, trocava, desrespeitava, fazia mudar! Então, muitas vezes, ela para “pular” isso, para transgredir, para mentir, para enganar, ela fazia diferente! Trocava números, mentia, não levava dados, mas isso era quase que, pensando aí, um absurdo, né? A reitora levar informações erradas, diferentes, para que a Direção não mudasse o que ela tinha feito com os coordenadores. Então é nesse sentido que, ela talvez fosse mais desrespeitada, talvez fosse tratada com indiferença e, ao mesmo tempo, tinha que transgredir. Tinha que fazer diferente [...] até de se desrespeitar, porque mentir enquanto reitora, era uma coisa que ela também sentia como desrespeito. E nós, nesse momento, coordenadores, a gente ficava muito unido com ela e conosco mesmo, mas, ao mesmo tempo, a gente percebia que isso não era papel de reitora.

Vemos na declaração, além do aspecto da transgressão praticada pela reitora, de sua infração que não se caracteriza como de má-fé que visa apenas o engano, mas como inevitável para que conseguisse trabalhar, e do assédio moral sofrido por ela, a construção de uma relação de cumplicidade entre Reitoria e Coordenações.

A construção dessa relação faz com que Forseti e os outros coordenadores passem a ver a figura da reitora e suas próprias figuras, de uma forma totalmente diferente de suas expectativas: “[...] *porque a gente não estava mais fazendo o papel de coordenador, de reitor!*”. Eles estavam se unindo para serem “*administradores*” e “[...] *muitas vezes, até ter que mentir, até ter que transgredir, para conseguir manter o mínimo que a gente achava que era correto! [...] Só pode fazer assim, se a gente enganar! Não vai dar para convencer, né?*”.

Em vários momentos viam no Diretor a figura de um inimigo, em outros não! Como inimigo, sendo um “*filho da mãe*”, “[...] *porque ele era um ignorante, porque ele chamava palavrão, mas outras vezes, sabendo que ele estava fazendo algo para salvar a instituição [...]*”.

O fato é que, a partir das colocações de Forseti, pode-se alegar que a reitora e os coordenadores se encontravam em um processo de sofrimento no trabalho, pois estavam inseridos em um meio ambiente laboral extremamente hostil e abusivo, com as condições de trabalho degradadas, caracterizando assim, a incidência de assédio moral.

Que contradição, que conflito! Ao mesmo tempo em que eram maltratados e desrespeitados pelo diretor acadêmico, entendiam as razões econômicas que o levava a ter essas atitudes? Existe justificativa para isso? A questão era “*salvar a instituição*” ou proteger ao máximo a rentabilidade da IES?

Este posicionamento de Forseti nos remete aos fundamentos toyotistas, sob os quais uma organização saudável economicamente é a garantia da preservação dos empregos. No entanto, isto mascara a prática da mais-valia, pois os benefícios reais não se direcionam ao trabalhador docente, mas aos proprietários da IES. Então, questionamos: Qual “[...] é a parte que te cabe deste latifúndio [...]” professor?

4.1.16 Forseti: o gestor

Neste momento da narrativa, Forseti já está há um tempo na Coordenação e novas situações começaram a surgir, que o fazem ter dúvida se realmente era ali que deveria estar.

Ele traz, novamente, a figura do doutor-que-não-é-doutor, aquele que disse que nunca pediria à Forseti que fizesse algo “[...] *contrário a lei. Eu guardei isso!*”. No

entanto, Forseti começa a ter pistas de que pode não ser bem assim. Vejamos o episódio que ele nos relata.

Um tempo depois, o mesmo dono me chamou de novo na sala dele. Dessa vez, ele me chamou sem a reitora. Eu estive sozinho com ele e ele me perguntou outra coisa. Ele me perguntou se eu conhecia alguém do [município], porque os processos dele no [município] estavam parados e ele queria uma ajuda. [...] Eu consegui me sair, brincando, sorrindo, eu disse: Não, não conheço ninguém não! Eu nem vou lá, nem ando, não sei o quê... E ele foi e disse: "Ah! Você conhece fulano de tal?" Eu disse: Conheço não! Conhecia! [...] Ai ele mesmo brincou e disse assim: "Então eu conheço mais gente que você!". Eu disse assim: Com certeza, doutor, o senhor conhece mais gente que eu! E ele não me pediu mais nada! Graças a Deus! Amém! Não me pediu nada, mas estou falando isso, porque isso me fez referência...eu vou voltar a fita um pouco!

Aqui, Forseti se refere, novamente, a situação experienciada junto à professora-chefe-exonerada e, especialmente, ao chefe-gatuno. Ele tinha decidido ser professor, buscar desenvolver uma carreira na educação, porque imaginava que estaria *"livre disso!"*.

Diante dessa situação posta pelo dono da IES, percebe que pode ter se enganado. Ele não foi chamado à sala da Direção para tratar de assuntos referentes à Coordenação do Curso de Direito, ele foi chamado *"[...] porque ele sabia que eu trabalhava para ele e porque eu também trabalhava lá no outro órgão. Então, se ele soubesse dessa informação antes de eu ser coordenador, ele teria me chamado mesmo como professor!"*.

A situação experienciada com o doutor-que-não-é-doutor, teve um forte significado para Forseti: *"Isso significa que nem como professor a gente está livre de ser chamado para fazer coisas que a gente não acredita que está correto!"*. Ali, toda a idealização que tinha nutrido por anos em torno da figura do professor universitário, desde a sua adolescência, quando era o Forseti-ouvinte, cai por terra! Chamamos a atenção ao fato de que, nesse contexto, Forseti não é mais apenas professor, ele é um professor gestor, o Forseti-coordenador-de-curso.

Bem, o doutor-que-não-é-doutor começa a indicar que não irá cumprir sua promessa, pois *"[...] se eu tivesse mostrado que tinha influência lá no serviço, que pudesse ajudá-lo, ele tinha usado! Pronto! Não podia esquecer disso!"*.

Forseti, mesmo assim, continua no cargo e agora relata o que considera uma das *"coisas legais"* na Coordenação, mesmo depois afirmando que foi uma expectativa que pôde ser cultivada apenas no início de sua gestão. Ele e os outros coordenadores, acreditavam que: *"[...] a gente podia trabalhar em prol da educação."*

De início! Porque foi um sentimento que a gente teve e posso dizer que não fui só eu, porque eu conversei com os outros coordenadores e a gente tinha sim! Mas isso durou muito pouco!”.

Forseti compartilha conosco, os objetivos que estabeleceu para si mesmo, ao se tornar um coordenador:

Assim que eu assumi, eu coloquei alguns objetivos para mim. Um deles...eu sabia que eu trabalhava com uma instituição de periferia, eu sabia que os meus alunos eram alunos que não eram ricos. Então, eu estabeleci objetivos como coordenador. Um dos objetivos que eu estabeleci [...]: aprovação na OAB. Eu queria aprovar mais alunos na OAB. Para mim, isso seria uma contribuição muito grande que eu traria como coordenador. Se eu conseguisse aprovar mais alunos da periferia, levar aqueles alunos que não tinham produção, entregar uma OAB para eles! Sendo bem objetivo, foi quando eu vi, eu posso! Mas esse sonho durou muito pouco!

Mais uma vez, parece que Forseti irá se desiludir com a carreira que escolheu. Percebe que para alcançar o objetivo estabelecido, terá que “enganar” a gestão da IES, assim como o seu antecessor fez. Deixemos que ele mesmo nos explique essa situação:

[...] porque já no começo, mesmo eu tendo essa percepção de que eu conseguiria fazer isso, porque eu conseguiria chamar mais professores e preparar eles para a OAB [...] e trazer aulas mais direcionadas, aí fazer uma coisa que eu já tinha visto a Coordenação anterior fazer, enganando a Reitoria de novo, enganando a Reitoria e a Direção. A Direção e a Reitoria, cobrava a nota para o MEC e a Coordenação dava aula para os alunos, argumentando que essas aulas iam melhorar a nota do MEC, mas não era! A gente direcionava para a OAB! Então, mais uma vez, nós éramos infratores num sistema, a gente mentia dentro de um sistema, para fazer o que a gente acreditava que era correto! [riso irônico].

Essa “nota para o MEC” a que Forseti se refere, é a nota do ENADE, que é usada fortemente pelas IES privadas, no sentido de fortalecer o marketing institucional. Quando a IES alcança as notas quatro ou cinco, em uma escala que vai de zero à cinco, é considerada uma instituição de excelência e assim pode estimular um maior número de matrículas, a partir do emblema “qualidade na educação”. Como a concorrência é muito acirrada, diante do grande número de IES privadas, esta nota se torna um elemento diferenciador.

Como já dito anteriormente, Forseti se aproxima da Reitoria diante das demandas administrativas inerentes ao cargo, e considerando que o curso de Direito era um dos maiores da IES, esta aproximação era natural. Ele só não havia nos contado, que desenvolveu uma proximidade com a pessoa da reitora. Essa

aproximação o fez acreditar que conseguiria alcançar os objetivos estabelecidos como coordenador.

Então, pronto! Nesse primeiro momento, eu acreditei! E eu acreditei mais ainda, porque eu me aproximei de uma forma da Reitoria, acho que a reitora viu em mim, alguém que ela podia confiar, tecnicamente, não só porque eu era coordenador do curso de Direito, o que é uma vantagem, porque as pessoas acreditam que podem confiar mais em você, porque você conhece a lei, mas também, porque ela me viu como uma pessoa honesta, que ela podia falar, podia receber minha opinião e ia respeitar! Então, por conta disso, eu me aproximei, provavelmente, mais do que os outros coordenadores, da reitora.

Forseti e a reitora construíram “[...] *uma relação de muita confiança, de proximidade e de influência! Eu posso dizer assim também! A gente influenciava muito na decisão um do outro*”. Mas a partir desta aproximação, apesar de acreditar que o poder “*estava nas minhas mãos*”, ou pelo menos o “*poder de influenciar*”, o “*poder de discutir*”, Forseti percebe que não irá conseguir alcançar seus objetivos, pois apesar de ter grande influência junto à Reitoria, existia uma figura maior que eles: o doutor-que-não-é-doutor.

O doutor-que-não-é-doutor defendia “[...] *os interesses de uma instituição empresária, que vivia da economia, que falava acima da educação!*”. Forseti quer se explicar melhor:

Então, para eu me explicar melhor. Se em algum momento eu entrei na instituição achando que eu agora poderia direcionar o curso, para formar mais alunos para que eles passassem na OAB. Se eu percebi que eu me aproximei da Reitoria e que eu podia usar essa proximidade para dizer: Vamos fazer um curso voltado para a OAB! Eu percebi tudo isso, eu percebi que isso estava ao meu alcance, que eu podia fazer, logo em seguida, eu percebi que não dava mais! Não dava mais, porque tinha uma questão financeira, tinha uma questão mais importante, tinha a questão da economia que não ia pagar professor para dar curso!

A primeira decepção sofrida por Forseti, ocorreu quando descobriu que o orçamento para as aulas extras direcionadas à OAB e para o próprio ENADE, seria muito abaixo do esperado. Forseti se viu na situação de “[...] *quase que pedir favor para o professor, porque o professor ia, porque precisava do dinheiro, mas, muitas vezes, o professor não queria ir, porque pagava mais barato mesmo!*”.

Forseti confessa que, muitas vezes, precisava representar a personagem de “coordenador-amigo”, se utilizar das amizades construídas enquanto professor, para tentar convencer os colegas. Vejamos como ele nos demonstra sua desesperança perante a Direção da IES:

Então começou por aí! Começou por coisas que não iam mudar, lembro muito! Nós vamos continuar não pagando para orientar [Trabalho de Conclusão de Curso - TCC]. A gente já pagava um valor muito baixo para orientar: “Isso não vai ser mudado!”. Era uma coisa que a gente achava que podia mudar ou será que eu, como coordenador, não posso convencer a reitora? Posso! Mas não adianta eu convencer a reitora, porque ela tem que convencer a Direção e ela não vai convencer de novo! Então essa minha proximidade, se por um lado, acho que me deu esperança, também logo em seguida derrubou, porque [...] ao invés de eu influenciar para tomar decisões mais importantes, eu só passei a compreender que essa decisão não cabia a gente, que essa decisão não era nossa!

Forseti diz que todo esse cenário se agravou, quando a Direção decidiu implantar a Educação a Distância (EAD) nos cursos presenciais durante a pandemia e *“[...] eu faço questão de explicar melhor! Porque isso está relacionado, inclusive, com o salário dos meus colegas!”*.

Ele conta que em um primeiro momento, foi acordado que os professores receberiam, mesmo ministrando aula por plataformas digitais, o mesmo valor da hora-aula ministrada na modalidade presencial. Mas depois, *“[...] a gente passou por uma situação muito difícil que foi, eu lembro bem, que uma professora me disse que nós estávamos enganando os alunos e que nós estávamos sendo pagos, eu coordenador, para enganar aluno!”*.

Vamos ver como Forseti explica, o porquê da professora ter feito essa afirmação:

Não vou lembrar o valor, óbvio! Mas é mais ou menos como se fosse assim: a disciplina era ofertada como 80 (oitenta) horas, então ela mereceria 4 (quatro) horas de encontro e nós passamos a dar 3 (três) horas de encontro. Isso fazia com que a gente pagasse menos para o professor, mas continuasse cobrando do aluno como se fosse mais!

Ele conta que foi uma ordem determinada pela Direção, no caso, partia diretamente dos donos e que a responsabilidade da Reitoria, junto com as Coordenações, seria colocar esse projeto em prática.

Era uma missão impossível! A Reitoria dizia, a Direção dizia: “Olha! São disciplinas de 80 (oitenta) [horas] que eu só vou pagar 30 (trinta) [horas], ou eu só vou pagar 40 (quarenta) [horas]!” [...] “Vou pagar menos e o trabalho de vocês é “botar” isso em prática! E o aluno vai continuar pagando de 80 (oitenta) [horas]!”. Isso era uma missão impossível para nós! Então, nesse momento, eu acho que foi um momento ápice de perceber que agora [...] esse foi o momento que eu percebi: Agora, eu realmente sou um administrador! Eu não sou mais coordenador pedagógico, não sou mais professor, eu estou administrando o dinheiro! E o pior: eu tenho que enganar os alunos agora! Eu tenho que mostrar, eu tenho que convencer o meu aluno, e o meu professor, de que isso está certo!

Agora veremos desabar a figura ética, honesta e justa que Forseti tanto buscou construir:

[...] e eu tentei falar isso com uma das professoras, uma professora que eu respeito muito! E ela me disse: “Eu estou decepcionada, porque eu agora estou tendo que convencer o meu aluno de algo que eu não acredito!”. Isso para mim foi uma derrota! Esse momento, foi o momento que eu aponto, como o ápice! Não foi o único, porque a gente vem caminhando com várias decisões, mas esse foi o ápice! Foram as [disciplinas] EAD serem transformadas em uma forma de eu continuar cobrando a mesma coisa do aluno e pagar menos ao professor e enganar!

Quando isso aconteceu, Forseti lembra que tiveram que fazer e refazer vários programas e portarias, estabeleceram várias formas de como isso iria acontecer. *“A gente levava para a Direção, a Direção desaprovava e ela só desaprovava por um motivo: ‘Ainda estou pagando muito! Eu quero pagar menos! Ainda estou pagando muito, eu quero pagar menos!’”.*

Ele, os outros coordenadores e a reitora tentaram de todas as formas congregar o entendimento entre a solicitação da Direção, o interesse dos professores e o interesse dos alunos. A Direção queria lucro, o professor receber um valor de hora-aula justa e os alunos queriam as horas de aula pelas quais estavam pagando. *“Isso era impossível! Por que era impossível? Porque a gente estava ali no meio, nós, enquanto coordenadores e repito, nós nos aproximamos da Reitoria, a ponto da gente ficar como quase um corpo só, Reitoria e Coordenação!”.*

Forseti coloca que a reitora entendeu que sozinha, jamais daria conta de resolver tamanho problema, então: *“[...] desceu do patamar dela e veio se juntar aos coordenadores!”.* Assim dividiram a responsabilidade da impossível tarefa.

Ele acredita que esse foi um dos momentos em que a *“[...] reitora se percebeu como fraca [...] de perceber que não ia conseguir fazer isso sozinha!”.* Quando se trata da figura da reitora, Forseti traz os pontos positivos e negativos de sua aproximação. Esta aproximação acabou acontecendo não só com ele, mas também com os outros coordenadores. Lembra também que o Forseti-de-ontem e os outros coordenadores acusaram a reitora de não *“segura as rédeas”* junto a Direção. Com a palavra, Forseti:

Muitas vezes, a gente acusou, em conversas mais particulares, a gente até acusou a Reitoria de dizer: “Tome as rédeas! Diga! Vá lá e faça acontecer! Diga que você não vai fazer!”. Porque a gente revoltado, porque quem estava acima da gente era a Reitoria, mas a Reitoria, quando chegava na Direção, voltava com uma decisão, muitas vezes, pior do que aquela que tinha ido lá! Então, muitas vezes, a gente sentiu isso! Resultado: a Reitoria acabou se

congregando com as Coordenações, como se fosse um corpo único decidindo as coisas. Tinha um lado positivo da gente se proteger, emocionalmente, mas tinha um lado negativo, de que a gente acabava não tendo mais a voz de liderança e de afirmação. A gente estava de igual para igual naquele momento e sofrendo de igual para igual!

Apesar das muitas tentativas, só os donos conseguiram o que queriam. Professores e alunos acabaram saindo prejudicados. Os professores com o valor da hora-aula reduzida e os alunos tendo menos tempo de aula presencial e, praticamente, pagando o mesmo valor de mensalidade. *“Então, tudo o que a gente lutou e eu como coordenador, que entrei lutando, pelo salário dos meus professores e se eu, em algum momento, tive a esperança de melhorar a qualidade dos meus alunos [...], nesse momento, caiu tudo!”*.

Para Forseti tinha sido um grande baque, pois nem ao menos conseguiu *“segurar o salário do professor”*. Mas quando ele pensou que as coisas não poderiam piorar *“[...] iam pagar menos ainda aos professores, porque nós tínhamos contratado um sistema novo em que o professor para uma disciplina de 40 (quarenta) horas, ele só dava 20 (vinte) [horas], só recebia por 20 (vinte) horas-aula”*.

Diante disto, o dever da Reitoria e das Coordenações era colocar a decisão da Direção em prática e *“[...] pagar ao professor só a metade!”*. E como justificar os cortes aos professores e menos aulas para os alunos que continuariam pagando, praticamente, a mesma coisa? Como justificar ao professor que ele irá receber por 40 (quarenta) horas, se ele seria responsável por 80 (oitenta) horas? Forseti se pronuncia:

Então olha só: o meu trabalho de coordenador pedagógico virou o trabalho de administrador! De inclusive justificar o que eu não acreditava! Porque eu agora tinha que vestir a camisa junto com a Reitoria e quando eu digo isso, não era uma imposição! É que, como a Reitoria trouxe a gente para trabalhar junto e a gente participava do momento, a gente compreendia, o porquê que tinha chegado naquela situação e, automaticamente, a gente defendia para os colegas, porque a gente sabia que não era culpa de alguém. [...] A gente inclusive sabia, que se estava levando aquela notícia ruim para o professor, é porque ela já tinha sido trabalhada para ser melhor do que a que tinha antes. Lembro bem, que se a Direção chegava para a Reitoria e trazia a seguinte posição: “Nós só vamos pagar 10 (dez) horas-aula!”. A gente lutava muito para pagar 20 (vinte)! Mas o professor queria receber 40 (quarenta)!”

Forseti coloca que percebeu que tinha se tornado seu coordenador-antecessor, um coordenador não preocupado com o pedagógico, *“[...] não mais preocupado com o problema da prova ou não mais preocupado com o problema do*

aluno não ter entendido, [...] porque, psicologicamente, ele não estava bem, coisas que eu deveria me preocupar, mas que eu não tinha mais tempo!”.

Vejamos como Forseti confessa que passou a assumir as mesmas posturas que tanto criticava em seu coordenador antecessor:

Então, se o professor chegava para mim, me perguntando se ele podia fazer a prova com três pontos ou com dois pontos, eu respondia a mesma resposta que eu tinha recebido do meu coordenador antigo e tinha achado que ele estava desinteressado! Eu dizia: Não! Não me traga problema! Resolva! Porque eu tenho um problema muito maior! Eu estou lidando com o EAD que vai pegar a instituição toda! Nós estamos fazendo um calendário doido, que tem que apertar um calendário aqui, que não dá! Esse calendário não cabe! A gente tem que dar conta!

Então, *“[...] eu passei a entender, por que ele [coordenador-antecessor] fazia isso! Porque eu também passei a fazer!”*. Forseti passou a se ver como um “administrador”, “como um gestor”, se tornou uma das coisas que mais temia, enquanto coordenador de curso, além de passar a justificar coisas com as quais ele mesmo não concordava, *“[...] falando para o aluno, convencendo o aluno de algo que eu não estava convencido...e me mantendo no cargo!”*.

Desse cenário, Forseti ainda consegue extrair uma coisa boa: o vínculo de amizade que desenvolveu com a reitora e com os outros coordenadores: *“[...] talvez pela “sofrência”, né? Talvez pelo sofrimento [...]. Pelo sofrimento dos colegas, você cria vínculos de amizade. Então, com o nosso sofrimento, a gente acabou se apegando de um jeito, que não era fácil deixar o outro sozinho!”*.

Ele diz que poderia ter se afastado mais dos colegas, no sentido de se preservar, “para não me envolver”, mas entendeu que essa atitude poderia *“[...] gerar um sofrimento maior para o colega que ia ficar sozinho, para a própria reitora ou com outro coordenador. Então, de certa forma, nós nos unimos mais e resolvemos sofrer juntos!”*.

4.1.17 “Vocês não são mais educadores!”

Diante de todos esses acontecimentos, a IES é vendida a um grupo educacional e *“[...] aconteceu de novo o que a gente pensa que não acontece: que tudo pode piorar!”*. Com a venda, uma nova gestão assume, então *“[...] a gente percebe que o doutor-que-não-é-doutor não era tão ruim como a gente pensava! [risadas]”*.

A nova Direção que assumiu, trouxe um cenário ainda pior para os professores e alunos, do ponto de vista pedagógico: “[...] *para nós professores, e para nós coordenadores, ela impôs uma visão de que nós não éramos educadores!*”.

Forseti explica que a IES, antes pertencia a um grupo familiar e foi assumida por um “*grupo totalmente despersonificado*”. Ele explica o que quer dizer com esta expressão:

[...] quando eu digo despersonificado, é que não sabíamos quem era quem! Tinha a figura de uma mulher que chegava lá, que ninguém entendia exatamente quem era! Sabíamos que ela não era chefe, mas ela mandava na gente! Mas a gente sabia que tinha pessoas acima dela! Então era despersonificado, no sentido de que nós não sabíamos quem eram os donos. Tinha os boatos [...], mas despersonificado, de não ter uma pessoa a quem você direcionar. Então a gente não sabia para quem direcionar.

Diz que quando o grupo assumiu, trouxe a seguinte ideia: “*Vocês não são mais educadores!*”. Mas acrescenta que se essa situação já era difícil para todos, pior ainda era para a reitora, que era seu contato direto. “*Imediatamente, a Reitoria assumiu um papel de tentar proteger as Coordenações, nos blindar! Recebia tudo o que vinha dessa nova Direção, filtrava e tentava passar para a gente, para nos blindar!*”.

No entanto, Forseti coloca que em meio a todas essas mudanças, algo acontece, como que uma “*explosão na cabeça de todo mundo!*”. Ele não sabe definir se foi uma nova percepção ou uma nova visão de tudo que estava acontecendo, mas se pensou na seguinte linha: quando estavam “*[...] com a gestão anterior, a gente sofria, a gente via a decadência do sistema educacional, [...] eu não sei explicar porquê, mas [...] a gente ainda tinha esperança com essa Direção antiga, mas eu não sei explicar porquê!*”.

Agora, deixemos que Forseti compartilhe conosco, a continuação de sua fala que caminha para a desesperança:

[...] uma das coisas que marcou a Reitoria: a reitora passou a ser uma mera preenchedora de papel. Então, pronto! O resquício que ainda tinha de reitora pedagógica, sumiu por completo! Não se resolvia mais nenhum assunto pedagógico com a reitora! Ela só fazia preencher papel. Ela era uma pessoa paga para isso! Isso foi uma coisa que mexia, inclusive, com nós coordenadores e professores, porque a gente comentava assim: “O que que a reitora faz? Ela está sempre preenchendo o papel para o MEC, alguma coisa assim!”. Não era para levar assunto para ela que não fosse o MEC, isso era claro! Ela mesma dizia para a gente e a pessoa que tinha assumido a nova gestão dizia: “Não conversem com ela, não tragam nada para ela, porque agora ela está preenchendo papel!”. 14 (quatorze) dias lá, 15 (quinze)

dias preenchendo papel. Então esse foi o primeiro baque, porque quebrou aquela união que a gente tinha, estava todo mundo solto!

Depois destes episódios, Forseti diz que uma desconfiança tomou conta de todos, mas que não sabiam se era real ou não: *“Ela não vai mais ficar na instituição, pronto! Era uma coisa que partia dela ou não partia, enfim! Era uma insegurança que nós tínhamos de que a reitora não ia mais ser reitora”*. Ora, se a reitora iria sair, por que então tratar os assuntos acadêmicos com ela? *“Não fazia sentido levar o assunto para ela, daqui a seis meses ou daqui a um ano, ela não ia mais ser!”*.

O resquício de esperança que restava entre os coordenadores se “quebrou”. Um dos maiores medos existentes entre o grupo de coordenadores se concretizou, conforme nos relata Forseti:

[...] Qual era o medo? Nós não somos mais coordenadores, nós não temos mais interesses pedagógicos, a gente não resolve mais nada pedagógico! Isso foi se concretizando rapidamente, muito rápido, com a nova gestão. Passamos a não atender mais alunos, só em coisas pontuais, tudo foi levado para a secretaria, que se chamou de Secretaria Acadêmica. Ajuste de disciplina, deveria ser feito pela Secretaria Acadêmica... análise de não sei de quê! Foram tiradas muitas atribuições de coordenador que a gente ainda julgava pedagógica.

Cada vez mais, os coordenadores vão se tornando gestores e a figura da reitora na instituição foi se transformando. Ela *“[...] não era mais a figura que resolvia”*. Os coordenadores ficam sem saber a quem irão se reportar. Forseti nos conta algo que considera como mais uma prova de que *“[...] você não era mais coordenador, você agora é gestor!”*.

A ponto de mudar o currículo, a ponto de mudar a matriz curricular de todos os cursos da instituição, e os coordenadores, nenhum saberem qual era a matriz curricular do curso que eles eram coordenadores. Nesse momento, mudou a matriz curricular de todos os cursos, Direito, Educação Física, Enfermagem e nós olhávamos uns para os outros, coordenadores, e dizíamos assim: “Tu sabe qual é a matriz curricular do teu curso?” “Não, não sei! Não fui informado! Não sei! Vão entrar alunos agora e a gente não sabe qual é a carga horária, não sabemos!”. E então nós éramos coordenadores que não sabíamos nada! E eu não estou exagerando! [...] A gente não sabia a matriz curricular, não sabíamos a carga horária, não sabíamos as disciplinas. A gente sabia que estava vindo! Que estava vindo aí, que você ia conhecer! [...] Então, tudo aquilo que a gente ainda tinha de resquício de coordenador, sumiu! E a gente agora era só gestor! E a gente era gestor, inclusive, para fazer as coisas que eu tinha medo: colocar aluno para dentro!

Forseti nos conta que uma vez, teve que ir a uma escola de ensino médio fazer propaganda, *“[...] panfletar! Coordenadores panfletando, dançando, ‘aparecendo’ para colocar aluno para dentro da instituição!”*. Conta que isso só não

aconteceu mais vezes, porque “[...] a reitora ainda tinha essa tentativa de tentar blindar! Já não dava mais, mas ela ainda tentava blindar, para ela sofrer sozinha e não passar para a gente!”.

Ele acreditava que esta atitude da reitora, se referia a resquícios, “[...] provavelmente, de amizade, porque não tinha mais como voltar atrás. Ela já estava no fogo também, e nós também estávamos já todos se queimando!”.

Forseti chega a uma etapa de sua vida, na qual percebe o profissional que se tornou e compreende que precisa tomar uma decisão: continua sofrendo ou não?

[...] eu tenho dois caminhos a seguir: eu posso sofrer, continuar sofrendo daqui por diante. Sofrendo, porque eu não estou cumprindo o meu papel como coordenador pedagógico, sofrendo porque eu não vou fazer com que os meus alunos passem na OAB, porque eu não estou mais vendo aquela esperança, sofrer porque eu, provavelmente, perdi até o que eu tinha que fazer pelos meus colegas, de manter salário ou eu posso me desligar e não sofrer! Ir todos os dias, fazer o que tem que fazer, o que está no papel, fazer relatório e não sofrer!

Quando Forseti fala em se “desligar”, não está se referindo a pedir demissão, mas a não mais se importar com o sentido do trabalho que realiza. Ele acreditava que a profissão que tinha escolhido “[...] era uma coisa, agora eu vi que não!”. Ele diz que ninguém o pede para fazer algo ilegal, mas essa não é a questão. Vamos deixar que o Forseti-coordenador nos explique:

[...] ninguém me pede ainda algo ilegal, ninguém me pede algo desonesto, ninguém me pede algo que ofende a lei diretamente, mas hoje eu vivo confuso, porque não pede algo desonesto, mas isso, de certa forma, é desonestidade, porque esses contratos com os alunos que são feitos, eu estou ali, é como se fosse uma maquiagem. Eu não estou ofendendo a lei, mas, de certa forma, a gente, os coordenadores...eles [da IES] encontraram um caminho que a gente não ofende a lei, mas é desonesto com os alunos, quando assinam contratos que não são cumpridos, quando assinam horários que eles desconhecem, que a gente mesmo desconhece!

O Forseti-de-hoje se vê em uma situação em que não se reconhece mais como “[...] coordenador pedagógico, se reconhece como gestor [...]” e não sabe exatamente qual é o seu papel, “[...] a não ser o papel de receber o seu dinheiro e fazer algo lá, para que a máquina continue funcionando!”.

Ele compartilha que nem ele e nem seus colegas nutrem a expectativa de desenvolver suas carreiras na IES: “Honestamente, todos os colegas pensam ou vivem na perspectiva de que tem que se preparar para fazer outra coisa na vida!”. A desilusão é geral entre todos os Coordenadores, os que “[...] antes olhavam para a profissão e achavam que podia ser a carreira, hoje [...] já pensam que a gente não

pode mais confiar naquilo ali como sendo a sua carreira, aquilo ali é uma coisa que talvez seja momentânea!”.

Isso é ruim! Porque de novo, a gente não se identifica, de novo, talvez, eu não esteja mais me identificando. Ainda não estou contando o tempo não! Eu não estou na situação que eu estava lá no escritório, contando o tempo para sair. Não estou! Não pretendo sair! Mas eu sinto que eu posso estar no caminho. Eu sinto que eu posso estar no caminho de dizer: Está na hora! Não quero mais ficar aqui! O que não era o que eu gostaria de sentir. Que fique claro, que eu não tenho o problema que eu tinha antes, da ilegalidade, mas tem algo que me incomoda muito, que é o que eu acreditava, que eu via de bonito naquele cara que eu vi lá, aquele professor que eu quis ser, que eu desejei ser um dia. Não sou mais esse professor! [tom de tristeza]. Eu não sou esse professor, não sou esse coordenador! Eu sou um gestor de negócios, quase um empresário!

Forseti diz que quer nos contar mais um exemplo, para que possamos entender o contexto em que está inserido. Ele quer que *“fique claro!”*. Ele relata que a Reitoria, sempre foi responsável pelo Calendário Acadêmico. Quando a nova reitora assume, ela chama os coordenadores, para que possam juntos organizar o período letivo, *“[...] principalmente eu, que estava muito próximo. Então, eu fazia o calendário da instituição toda”*.

O Calendário Acadêmico era *“apertado”*, mas sempre buscou atender as necessidades formativas dos alunos. Quando a nova Direção assume, *“[...] nós preparamos um calendário e esse calendário foi reprovado”*. Ele foi reprovado, *“[...] não porque ele tinha problema pedagógico, ele foi reprovado, porque ele não mantinha os alunos até o pagamento do último boleto”*.

Forseti conta que tiveram que refazer o calendário várias vezes, mas não pensando no melhor para o aluno pedagogicamente, mas pensando na melhor forma da instituição receber o valor do boleto, diminuindo o risco de inadimplência. *“É outro ponto que também marcou, de como a gente não era mais coordenador pedagógico, [...] me marcou, definitivamente agora: Você não é mais coordenador pedagógico, você é administrador!”*

Ele faz agora um esforço de resgate das lembranças de quando chegou efetivamente ao esgotamento físico e mental. Não consegue lembrar o motivo exatamente, mas guarda na memória, algum tipo de relação com uma semana de trabalho muito intensa: *“[...] eu lembro que isso já é na nova gestão e teve uma semana muito intensa de decisões muito contrárias ao que a gente acreditava”*.

Antes de continuar o episódio, explica que ele, juntamente com a reitora, tinha estabelecido que em meio as atividades de gestão, sempre separariam um

tempo para eles. Era “[...] um momento que a gente tinha só para desabafar ou para tentar relaxar um pouco mais! [...] A gente saía andando, fazia um lanche ou tomava um café. Era só um momento para descontrair, respirar!”.

Bem, em um desses dias, a reitora percebeu os olhos de Forseti muito vermelhos, como se tivessem sofrido um pequeno derrame. Ele irá nos mostrar em palavras, o quanto sua posição como coordenador de curso em uma IES privada, estava afetando sua saúde física e mental:

[...] eu soube o motivo na hora! Nós sabíamos o motivo, porque era alguma coisa que estava acontecendo naquela semana e naquele momento, foi também o momento em que eu disse: Você nunca mais vai me ver assim! Porque a partir de hoje, eu não sou mais essa pessoa! [...] Quando eu digo que isso nunca mais ia acontecer, não é que eu ia mudar a instituição, a ponto dela fazer o que eu acreditava correto. Não! É que eu entendi que agora eu tinha que me posicionar diferente no seguinte sentido: eu tinha que abrir mão do que eu acreditava ser correto e [...] não prestar atenção! Não ligar! Não me importar mais! A verdade é essa! Porque já que eu tinha tentado até ali, de todas as formas, inclusive estando próximo da reitora, que a gente tinha essa proximidade, ou seja, eu já tinha chegado até onde eu ia conseguir chegar para tentar mudar. Se não deu certo mudar, eu não ia mais conseguir! Então agora só me restava outra opção, não me importar! Ficar no trabalho, não me importando com a importância do meu trabalho. Ficar no trabalho, não me importando mais com o que eu ia fazer ou deixar de fazer. [...] Eu tenho certeza que eu cheguei no esgotamento físico, emocional e ético [...].

Forseti começa a ter atitudes que sempre se esforçou para evitar em seus outros trabalhos. Então, se “[...] nos meus outros trabalhos, na minha história de vida, eu mudei, porque não queria me agredir eticamente, nesse, foi só uma forma que eu acho que o meu empregador encontrou, de me manipular”.

Considera que, se por um lado o ex-dono da IES, o doutor-que-não-é-doutor disse que não iria solicitar nada que fosse contra a lei, por outro, pediu que Forseti fizesse “[...] muita coisa antiética, muita coisa antimoral e que me esgotou muito, me mudou, fez com que eu passasse a não mais me importar, sob o argumento que eu mesmo uso: De que não é ilegal! Mas é ilegal, só não está escrito!”. Forseti ainda não terminou o desabafo:

[...] é degradante, a verdade é essa! Então a gente se sente, com menos orgulho do que a gente faz, se sente envergonhado, não se sente no posto de coordenador. A gente tem vergonha, às vezes, de dizer o que a gente faz! É incrível como que a gente está no meio de amigos, e isso eu percebia também na reitora, porque se por um lado a gente a glorificava e dizia: “Pô, é reitora!”. Ela mesma dizia: “Que porra de reitora!”. Ela usava essa expressão: “Que porra de reitora sou eu, que quando eu me comparo com as outras reitoras [...]”. É verdade! A gente não tinha mais papel, isso já estava estabelecido. Só foram coisas que deixaram mais claro, mas já estavam estabelecidas já tinha um tempo. A gente não era reitor, a gente não era

coordenador, a gente era gestor de uma empresa. Só que a gente tinha título para fazer isso! A gente tinha título de educador, mas só era título, porque a gente não estava mais fazendo aquele papel.

Ele afirma que a única coisa que amenizava seu sofrimento era a sala de aula. *“Isso eu lembro bem!”*. Acreditava que como professor, de alguma maneira estava contribuindo para uma sociedade melhor, *“[...] era a única coisa que amenizava o nosso sofrimento [...] bem ou mal, eles [os alunos] vão sair daqui com o nível superior”*. Diz que eles, coordenadores e professores, foram levados *“[...] a acreditar que, em vez de largar o serviço, a gente tinha que trabalhar mais! A gente tinha que dar resultado!”*.

4.1.18 Boletos pagos: é o que movimenta a IES privada

Forseti continua agora a narrativa, nos contando em quais momentos recebia o reconhecimento da instituição. Inicia a fala, especificamente, trazendo a experiência com a nova gestão, referente ao ciclo do ENADE no qual o exame seria aplicado aos cursos de Direito.

Quando é que eu fui aplaudido? [...] Quando eu consegui forçar, todos os meus alunos, forçar!... todos os meus alunos a responderem um questionário. A gente vigiando o que eles estavam respondendo no questionário, porque a gente foi responder um questionário, que ia ter consequência naquela nota importante do MEC para a instituição. E a gente chamou os alunos, demos prêmios, selecionamos, [...] forçamos eles a responderem um questionário que, em tese, deveriam responder sozinhos. Como eu fiz o papel de gestor que foi lá, pegou na mão dele, ajudou ele a responder, olhando! Como eu fiz esse papel, eu fui aplaudido pela minha Direção, pela minha chefia. Eu fui aplaudido! Então nesse momento que eu sou aplaudido, eu percebo que eu sou aplaudido, não mais porque eu estou fazendo o que é certo, mas eu estou sendo aplaudido pelo meu destaque como funcionário da empresa. Porque eu estou levando a empresa para o caminho correto!

O Forseti-de-hoje acredita que isso *“não é papel de coordenador de curso”*. Relembra seus ex-coordenadores e de quantas vezes os criticou, os considerou desinteressados. Hoje ele considera que *“[...] não era falta de interesse, é o sistema que faz com que você tenha que fazer essas opções. É isso ou largue! É isso ou saia! Dê espaço para outro!”*.

Ele não nega receber o reconhecimento da IES, mas por razões que não fazem referência às suas competências acadêmicas, ou seja, mais uma vez levanta a discussão de um reconhecimento oriundo de um julgamento de utilidade.

[...] Hoje eu sou reconhecido...e sou [...] por eu ser um bom gestor! Um coordenador que mantém os alunos com os boletos em dia. A minha função não é chamar aluno e dizer: Pague! A minha função é outra, mas que a consequência é essa: que ele mantenha os boletos em dia e que tenha menos desistência. Ou seja, eu sou reconhecido por alguém que contribui com o valor que está entrando mensalmente na instituição. É isso! Eu não tenho dúvida! Porque você pode dizer: Há! Mas não é isso! Você é reconhecido, porque você estabeleceu boa matriz curricular, você consegue manter os professores em sala de aula! Não é isso que movimenta a instituição! Eu nunca vou ser chamado a atenção, enquanto o número de alunos estiver dentro da sala de aula, enquanto eles estiverem pagando! Não importa o que eu faça! Se estão passando mais na OAB, se estão passando mais em concurso! Isso não é importante! Isso não é do interesse! Eu nunca vou ser chamado a atenção. Eu sempre vou ser aplaudido, enquanto os alunos estiverem em um número razoável e pagando os boletos! Eu entendi isso!

Forseti nos cita, em que situações ele acredita que a gestão da IES iria lhe chamar a atenção, ficar insatisfeita e assim comprometer o reconhecimento que lhe conferem:

Eu vou ser chamado a atenção, no momento em que os alunos comecem a se evadir e deixarem de pagar, aí eles vão buscar o motivo! [...] Aí talvez, seja porque o coordenador não atendeu bem, seja porque a disciplina não foi bem dada. Enquanto não acontecer dos alunos irem [fazer alguma reclamação], não importa se a disciplina é bem dada, se ela não é dada, se ela é dada! O professor nem precisa ir! Enquanto o aluno estiver dentro [da IES], estiver pagando, está tudo certo! Não existe nenhuma preocupação pedagógica. Existe a preocupação única: aluno-boleto/aluno-valor pago. Só vão procurar ou tentar mudar, ou inserir, ou incentivar, pagar alguma coisa, ou dar ajuste financeiro, se eu conseguir mostrar que isso aumenta o número de boletos pagos ou o número de alunos. Se eu for na tentativa de mostrar que isso aumenta a qualidade de ensino, é em vão! Isso não faz efeito nenhum!

Forseti afirma, que com a nova gestão, a avaliação referente ao trabalho do professor em sala de aula “*não existe!*”. Não se avalia o professor quanto ao conteúdo ministrado em sala, quanto ao seu nível de conhecimento referente ao assunto tratado, quanto a sua didática, sua relação com os alunos, coisa que ocorria na IES, com a antiga gestão. “*A única avaliação...Olha! Eu nem sei, eu nem sei dizer hoje, se o professor é avaliado. [Forseti fica pensativo]. O professor não é avaliado hoje. É! Ele não é avaliado*”.

Forseti força um pouco mais a memória, pensa mais um pouco e nos revela como o professor é avaliado na nova gestão - a partir da não reclamação dos alunos: “*[...] todo mundo é bom, até que alguém receba reclamação [...] se um aluno reclamar, o professor está sendo avaliado, se o aluno não reclamar, não tem avaliação, é todo mundo bom! [...] mantemos os alunos em sala de aula*”.

4.1.19 Um “instrumento do mal”

Apesar de todo o sofrimento no trabalho, Forseti nutriu uma ótima relação com seus pares, uma “*relação de apoio*”. Deixa claro que esta construção se refere aos outros coordenadores, não aos professores. Com estes a relação é outra, se tornou alguém que representa a IES, no sentido de fazer com que obedeçam ao que ela estabeleceu, tem o papel de controlador.

A relação com os coordenadores é tão saudável a Forseti que estimula, naturalmente, sua empatia frente as dificuldades de seus pares. Ele nos conta um episódio ocorrido:

Vou dar um exemplo: [...] eu tenho um colega que tem uma carga horária menor que a minha, mas ele tem que entregar um relatório igual ao meu, um teste que a gente fez de nivelamento de todos os alunos. Ele tem o mesmo número de alunos que eu. Ele tem que entregar esse relatório e eu também. Eu consigo fazer o relatório mais rápido, porque a minha carga horária dedicada para a instituição como coordenador é maior. Então já fiz meu relatório. Ele não consegue fazer. Eu conversei com ele e me comprometi a não entregar o meu, porque se eu entregar o meu, [...] a Direção, a Reitoria, vai achar que ele está atrasado. Então hoje, a minha relação com os meus colegas coordenadores, não com os professores, é uma relação de apoio.

Ele diz que a relação é de “[...] *apoio mútuo, para não sofrerem sanção, para não sofrerem algum tipo de repreensão da Direção [...]*”. Forseti diz ter a impressão de que estão do “*mesmo lado*”. No entanto, diante do perfil da nova gestão, de despersonalização, “[...] *não é talvez, como a relação que a gente tinha um pouco antes, daquela aderência mútua, de todo mundo junto. É muito mais de proteção contra as cobranças*”.

Forseti acredita que esse “*apoio mútuo*”, “[...] *eu acho que isso se deu ao fato, de como a reitora nos tratou, chamando para trabalhar junto, [...] ela fez isso! Eu vejo a diferença, que hoje não tem [...], a reitora fez isso: ‘Vocês têm que trabalhar juntos!’. A reitora fazia muito isso!*”.

[...] isso nasceu como defesa. Eu acredito, piamente, que a reitora fez isso como defesa. Ela, eu relatei isso, ela viu que ela não dava conta sozinha. Ela chamou os coordenadores e disse: “Vamos fazer juntos!”. Naquele momento, ela criou essa cultura na gente. Foi a primeira vez que eu fui coordenador, os outros já eram, mais os outros perceberam isso. Um dos coordenadores, passou a ser [coordenador], só quando ela assumiu. Então eles perceberam o seguinte: “Rapaz, isso é uma coisa que ela está trazendo para a gente, para nós nos defendermos contra o sofrimento!”. Então a gente aprendeu a fazer isso, tanto é que agora, mesmo não tendo uma reitoria que chama a gente para fazer isso, a gente faz sozinho. Porque a gente se defende pelo sofrimento, a gente não quer passar pelo sofrimento sozinho.

Afirma que entre as coordenações não há um ambiente de disputa e que esta atmosfera foi construída pela agora ex-reitora. O Forseti-de-hoje revela que a reitora não se encontra mais na instituição e que se concretizou a ideia de que ela sairia em algum momento próximo, após a entrada da nova gestão. Vamos deixar que nos conte, como a reitora influenciou na construção desse ambiente de proteção mútua:

[...] Isso vem da Reitoria anterior, que nos tratou assim, como um corpo único! A gente se ajudando por conta daquela sofrência que tinha, aquele sofrimento que todo mundo tinha, de ter que dar conta. A gente acabou se unindo nesse momento. [...] É o que leva a gente a se unir, é o sofrimento. É a necessidade de se proteger.

Já em relação aos professores, a história é outra. Diz que a relação está um pouco “*balançada*”. No início de sua gestão, percebia um sentimento de apoio, agora não está tão certo disso. Em uma fase anterior de sua história, ele afirmou que teve dificuldades com dois ou três professores. “*Hoje eu acho que esse número de professores que desconfiam, que não confiam mais em mim, aumentou!*”. Imagina que eles acreditam que ele se tornou um “*cobrador de professor*”.

[...] olham para mim e acham que eu não estou mais interessado nas causas dos professores, que eu não estou mais interessado na parte pedagógica. E é real! [...] Eu hoje me tornei um cobrador de professor. Eu hoje sou só um secretário de professor que fica cobrando prazo. Eu cobro os prazos para que eles obedeçam e eu não me preocupo com a parte pedagógica e eu tenho vergonha disso, porque, a ponto de um professor chegar pra mim e dizer assim: “Coordenador! Daqui a dois dias vão começar as aulas, você tem a matriz curricular ou você tem aí a ementa, para eu poder preparar a aula?” e eu dizer: Não tenho! Prepare as aulas da [primeira prova]! Porque um dia, a Central, que é essa coisa impessoal que a gente se relaciona com a Direção, a Central vai me mandar essas ementas, porque eu sou o coordenador do curso, mas eu não conheço a ementa, isso não passou pelo meu Núcleo Docente Estruturante (NDE), mas eu tenho que acatar, porque é assim que funciona toda a instituição de nível superior.

Forseti considera toda essa situação “*muito estranha*”, pois no ensino superior, todas as alterações que envolvem a estrutura curricular do curso, carga-horária das disciplinas, ementas etc., devem passar pelo NDE. “*A nossa não passa e eu ainda tenho que convencer os meus colegas professores, de que isso está correto!*”.

Ele se mostra totalmente decepcionado com o que se tornou, enquanto coordenador. O Forseti-de-hoje diz que, mais do que em qualquer outro momento, “*[...] se tornou alguém que justifica os erros para os colegas, para a instituição se*

manter. Pede o apoio deles para fazer o impossível e cobra deles um prazo, porque, além de tudo, ainda cobra o prazo! ‘Você tem que fazer isso, até o dia tal!’”.

Confessa que perdeu o apoio, não de todos ainda, porque procura trazê-los para o seu lado, tenta mostrar o que está acontecendo e que várias decisões não estão sob o seu controle. Com isso, tenta construir a mesma relação que desenvolveu com os outros coordenadores, que a partir daquele “[...] *sofrimento, a gente se unia, alguns acabam se unindo comigo, sofrendo junto. Mas eu percebo que aumentou muito mais essa relação de desconfiança*”. Forseti já não é mais o mesmo, é outro, e todos percebem.

Forseti traz, novamente, a situação vivenciada a partir da solicitação da nova gestão, na qual o coordenador precisa convencer os alunos a responderem ao questionário de avaliação do ENADE que se refere à instituição, atribuindo a nota mais alta. Traz de novo essa pauta a conversa, porque diz que lhe *“custou muito, eticamente!”*.

Formalmente, a IES não pode influenciar ou coagir os alunos quanto as respostas dessa avaliação, no que se refere a sua estrutura acadêmica e física, eles precisam avaliar livremente. No entanto, a instituição responsabiliza o coordenador pelas notas atribuídas. Então, a orientação é que ele deve solicitar que os alunos abram o questionário na própria IES, sob seu olhar e ainda precisa tirar um *print* da tela, comprovando que o questionário foi respondido. Caso o coordenador consiga todos os *prints*, receberá um valor em dinheiro, afinal, é preciso motivá-los a fazer um bom trabalho, não é mesmo?

Forseti fica muito *“mexido”* com essa situação, “[...] *porque é algo que é ilegal, é contra a lei, é vergonhoso e eticamente reprovável [...]*”. Ele sempre se viu como uma autoridade perante seus alunos e diante de uma atitude de coação dessas, sente essa autoridade moral se esvaindo.

No momento em que eu chamo o meu aluno, eu sendo uma autoridade e digo para ele, e ele percebe isso, que eu agora quero ser amigo dele, porque eu quero que ele fale bem do meu curso, eu perco autoridade! Ele não olha mais para mim como uma autoridade, porque ele não esperava que eu fizesse isso. O meu aluno olha para mim e acha: “Ah! O professor é só mais um que está querendo que a gente fale bem da instituição!”. [...] E aí, nesse momento, eu tenho que abraçar o aluno, eu tenho que oferecer prêmio, eu digo que eu vou dar ponto, que ele vai receber pontos para a prova dele, para ele não ser reprovado. Eu digo que ele pode pegar meu whatsapp para ele falar a hora que ele quiser comigo, eu digo que ele vai concorrer a um prêmio bom, uma televisão. Então eu convenço o aluno a falar algo que eu não sei se ele quer falar.

Forseti diz, que diante das posturas que tem tomado, se sente “*inferior*”: “[...] *me tornei inferior! [...]*”. Coloca que, ao mesmo tempo, em que se mostra como “[...] *uma pessoa adequada, justa, legal, importante, que faz a coisa certa como coordenador [...]*”, também toma posicionamentos aos quais “[...] *eu não acredito que eu devia estar fazendo e eu sei que o meu aluno percebe, porque até o tratamento do aluno fica diferente, a forma como ele sorri. Ele percebe que você está pedindo, em nome da instituição. Ele percebe!*”.

O papel de Forseti como coordenador é convencer seus alunos do curso de Direito a falar bem da instituição, mesmo que eles não queiram. “*Eu crio uma figura mentirosa!*”. Ele diz que sente como se colocasse uma “*máscara nova*”. “[...] *Eu não sou aquele cara que fica abraçando, [...] que fica oferecendo prêmio, eu não sou! [...] E nesse momento eu tenho que ser, porque foi uma exigência que foi feita pela Direção, com bonificação!*”.

Eu sou bonificado, se eu fizer o papel bem-feito. Assim como eu sou malvisto, sofro sanção, sou pressionado, se eu não fizer bem-feito! É um momento de muita tensão, esse negócio de avaliação do MEC e a responsabilidade é direta! Eu lembro disso, porque todas as outras responsabilidades podem ser divididas, mas essa não! Essa é a responsabilidade direta do coordenador, esse momento de avaliação do MEC, esse é o momento em que você realmente é pressionado. E esse momento é que faz, só um cego não vê, faz o coordenador fazer o que ele acredita ser ou não errado. Só um coordenador que não tem experiência, para não perceber que ele não pode fazer o que ele acredita correto agora! Ele tem que fazer o que é de interesse da instituição. Nota boa!

Forseti sofre, ao ter que defender para os seus alunos algo que ele mesmo não acredita, sofre ao ver que lhe procuram pedindo ajuda, pois percebem posturas erradas da instituição, e mesmo sabendo que eles têm razão, não consegue ajudar, porque agora ele representa os interesses da IES. Vejamos um pouco desse conflito de Forseti:

[...] eu não posso ajudá-lo e aí eu passo a ter que justificar para o aluno, porque que ele não tem razão. Eu não posso, simplesmente, dizer assim: Você está correto, a instituição está errada! Entre com uma ação contra a instituição, faça alguma coisa! Por quê? Porque eu sou o representante da instituição, então se eu faço isso, o meu aluno [...]: “Professor! Então mude de posicionamento!” [...], mas eu não posso mudar, porque eu recebo uma ordem diferente.

Uma dor maior sente Forseti, quando o aluno diz que apesar de não concordar com o que está sendo posto pela instituição, ele fala: “*Professor! Eu não*

concordo com a resposta, mas eu vou fazer, porque é para você! Por você! Porque você está pedindo!”.

Ele confessa que “[...] *isso mexe com a minha autoestima, isso mexe com a minha pessoa [...] isso mexe com a minha ética!*”. Se questiona como pode fazer com que seus alunos façam algo com o qual não concordam, com o qual não acreditam, por ele! *“Isso é ruim! Isso mexe com a autoridade. Que tipo de autoridade pede isso? Que tipo de coordenador faria isso? Pediria isso?”*. Forseti se sente um *“instrumento do mal”*:

[...] É pior do que eu me sentir um mero nada! É o contrário! Eu me sinto um instrumento do mal nesse momento! (...) Eu agora sou um instrumento do mal, nesse sentido! Um instrumento da instituição, para fazer o mal! Se eu antes, estava neutro, porque não conseguia atingir meu objetivo, agora piorou um pouco, porque agora eu sou um instrumento em favor de outro objetivo!

Vejamos como Forseti nos descreve os meandros utilizados pela IES através da gestão da subjetividade, com o intuito de fazer com que coordenadores e professores se autoexplorem:

[...] e isso é feito de uma forma muito especial, porque assim, uma pessoa mais pobre, uma pessoa sem instrução, você consegue usar como instrumento mais facilmente. Um coordenador de curso, um professor, você não consegue usar com tanta facilidade, porque ele tem uma instrução. Então você vai ter que usar de alguns meandros diferenciados. Então, por exemplo, você chega para o professor e elogia e faz com que ele ache que ele tem que fazer isso. [...] A instituição acaba colocando na cabeça do professor e do coordenador que ele mesmo se cobre! Não é a instituição que está me cobrando, sou eu que me cobro! A instituição me diz assim: “Ó, tu vai trabalhar 20 (vinte) horas!”. Mas tu é um bom profissional. Tu é tão bom que tu não quer deixar nenhum dos teus trabalhos pendentes, mesmo sabendo que vai levar 30 (trinta) horas. Então, o que é que tu vai fazer? Porque você é ético, porque você é bom, porque você é um cara respeitado, tu vai conseguir cumprir, aquele trabalho de 30 (trinta) horas, na tuas 20 (vinte)! E é o que a gente faz! [...].

Em meio a todas essas emoções efervescentes, Forseti descontrai: *“[...] acho que eu nunca fiquei tão à vontade para falar tudo! Sabe que é um pouco de terapia isso?”*

O Forseti-de-hoje diz que sofre bem menos e acredita que o motivo está relacionado a questões que a própria reitora enfrentou antes de sair da instituição:

Hoje, a gente não consegue mais acreditar no nosso poder de mudança e se a gente não acredita no poder de mudança, a gente sofre menos, porque a gente só vê um caminho: outro trabalho, outro emprego! Eu tenho que sair daqui para fazer outra coisa!

Ele acrescenta que entende que o seu papel hoje é o de um gestor. Não tem mais a vontade de fazer mudanças, como quando entrou na Coordenação. Relata que inclusive, o fluxo de informações na IES se tornou extremamente difícil, ele não sabe a origem de diversas decisões, só as recebe.

Coloca que com a reitora anterior, participava das decisões, havia *“[...] aquele contato de trazer para perto e para refletir sobre as decisões”*. Hoje, se coloca como um coordenador que, *“[...] só recebe a decisão já pronta, eu não tenho mais participação. Se eu não tenho mais participação, eu não tenho mais responsabilidade. Eu não faço mais!”*.

Então, será que diante deste possível descaso, Forseti deixou de sofrer? Vamos deixar que ele nos responda:

Então, hoje, eu sofro bem menos, mas continuo sofrendo, obviamente, especialmente quando eu olho para o meu trabalho de coordenador, que não consegue mais influenciar como eu acho que eu deveria. Consigo! Pouco ainda, consigo ajudar um ou outro, consigo! Mas não como o que eu acho que deveria. E de certa forma, eu me vejo com um futuro não mais ali. Eu não me vejo no futuro ali! Eu me vejo no futuro, longe dali! Então, isso faz com que o seu sofrimento diminua!

Forseti finda sua narrativa de história de vida em meio a vários questionamentos, que faz a si mesmo: *“Onde é que eu posso ser feliz de novo no trabalho? É fazendo um concurso público? É voltando para outra empresa, é trabalhando em outro ‘canto’?”* Diz que isso é fruto de sua desesperança quanto a *“[...] não mais mudar, de não mais influenciar de uma forma boa. [...] Eu não estou mais esperando mudar como coordenador o mundo. Não estou mais esperando mudar o curso”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi fundamentada na perspectiva do estudo de identidade que considera o sujeito a partir de inúmeras determinações sociais, percebendo-o em sua totalidade, em seus processos de construção, reconstrução e desconstrução constantes: a identidade-metamorfose.

A partir do palco da vida, constituído de muitos cenários, pudemos acompanhar como um professor gestor representou suas diversas personagens, resultantes do desempenhar de seus diferentes papéis sociais. Vimos a representação do Forseti-justiceiro, Forseti-hétero, Forseti-ouvinte, Forseti-aspirante-a-acadêmico-de-Direito, Forseti-o-primogênito, Forseti-acadêmico-de-Direito, Forseti-namorado-da-professora, Forseti-advogado, Forseti-advogado-importante, Forseti-advogado-desempregado, Forseti-aspirante-a-professor, Forseti-professor, Forseti-avesso-à-advocacia e do Forseti-coordenador-de-curso.

Sua narrativa nos permitiu identificar como suas condições objetivas, relações sociais e expectativas de vida, lhe conduziram a determinadas escolhas. Dentre elas, se destaca a que se refere a como, para esconder sua orientação sexual, buscou ocultar a verdadeira natureza de sua identidade e fez surgir personagens fetichizadas, permeadas por interesses sociais e econômicos, que se apresentavam diante do outro de forma estigmatizada.

Desta maneira, desenvolveu relações reificadas, próprias do capitalismo e em um processo de coisificação, transformou-se, ele mesmo, em uma mercadoria. Se tornou vendedor e produto de si mesmo. Vimos que o professor gestor, na busca por alcançar o reconhecimento da IES, passa a representar uma personagem “mais adequada” ao que esperavam e se torna um gestor, mesmo esta representação indo contra valores e princípios que cultivava desde a sua infância, ou seja, mesmo antes de iniciar sua carreira profissional.

Optando por assumir esta identidade pressuposta, acaba por renunciar as diferentes possibilidades de apresentação de si e de diferentes personagens que compõem sua identidade, para assumir apenas uma única reconhecida pela IES. Este reconhecimento insere-se na forma perversa, pois é esvaziado de seu potencial transformador. Sua personagem foi reconhecida com base em um ponto de vista reducionista da identidade, negando toda sua história de vida e totalidade do seu ser.

Ao findar sua narrativa, o professor gestor se mostra desesperançado com sua carreira acadêmica. Não era a primeira vez, já tinha desistido de assumir a identidade profissional de advogado, por entender que ela não poderia ser construída com base em valores aos quais tinha extremo apreço: ética, justiça e honestidade. No entanto, enquanto coordenador de curso, testemunhou todos eles serem ameaçados e se viu tendo práticas laborais que desprezava veementemente.

Não é possível identificar, a partir de sua narrativa, uma metamorfose relacionada ao movimento de superação de personagens como ocorreu com a Severina do livro de Ciampa, que rompe com a mesmice. Seus movimentos indicam reposição. Ele tem apenas a aparência de estar sempre mudando, de estar se transformando em outro, mas de fato se mostra prisioneiro do que tem sido, de seus papéis e das situações que vivenciou. O “[...] bicho trocou de pele, perdeu alguns tentáculos, desenvolveu alguns órgãos, mas seu funcionamento básico permanece o mesmo” (Ciampa, 2005, p. 100).

Suas personagens, que representam um profissional de sucesso, com independência financeira, que vive confortavelmente e é um provedor da família, se tornaram sua realidade absoluta e através delas nos mostrou como passou por um processo de reificação e introjeção de valores oriundos do capital, se apresentando como uma réplica de si mesmo, na busca por preservar interesses preestabelecidos por conveniência.

Quando, por exemplo, desiste de ser um advogado de sucesso em um grande escritório em prol de seus valores e princípios, a expectativa é de uma grande transformação, é do início de um processo de emancipação identitária. Pareceu-nos que, naquele momento, o “resto” de identidade em sua potência de resistência iria se mostrar.

Em vários momentos parecia que seriam constituídos fragmentos de emancipação, mas tão logo as pressões sociais e econômicas se mostravam como uma ameaça, esta possibilidade se dissipava e o professor gestor voltava a assumir uma identidade fetichizada. Importante destacar que as questões objetivas não necessariamente estavam relacionadas à subsistência, mas à comodidade de uma vida financeira confortável e de uma posição social privilegiada.

Ele não abandona sua personagem convencional e busca por um novo ponto de vista. Não há um movimento de paralaxe. Apesar de no início da Coordenação, considerando-se ainda um professor, ser possível perceber uma

identidade coletiva, um sentimento de pertencimento grupal e a busca por um bem comum, fundamental ao processo de resistência, acaba se tornando um “controlador de professor”, atendendo as exigências institucionais.

Percebe-se que a IES tem influência profunda nos processos de metamorfose mais recentes do professor gestor, impactando diretamente a constituição de sua identidade profissional. A partir da exigência de enquadramento da nova gestão da IES, na qual o coordenador deveria abandonar o papel de educador, ele abdica de ser um “professor iluminado” e passa a assumir a personagem que tanto desprezada - a de um “administrador”.

Nem mais um professor gestor era, se tornou apenas um “gestor de negócios”. Seu papel era o de colaborar para que a “máquina” do negócio da educação superior privada continuasse funcionando. Então, em meio a um processo de sofrimento ético-político, encorpado pelo esgotamento físico, mental e emocional, ele se transforma no que define como um “instrumento do mal” em prol dos interesses da IES.

No entanto, considerando a perspectiva de identidade que abordamos, as metamorfoses da identidade do professor gestor não cessaram e um movimento de mesmidade sempre é possível. As possibilidades de metamorfoses de superação de personagens pressupostas, a partir da aprendizagem de novos valores e de novas formas de pensar e agir, estão abertas. Sempre é possível mudarmos a forma de vermos a nós mesmos e de como percebemos o mundo ao nosso redor.

Diante disso, como indicação de pesquisas futuras, coloca-se que assim como é fundamental a compreensão dos processos que envolvem a construção das identidades pressupostas, para que se consiga ter uma postura de resistência, também é importante se buscar narrativas de história de vida que caracterizem fragmentos de emancipação, expressas por meio de personagens pós-convencionais.

O sujeito, em razão de sua constituição dialética, tem uma potencialidade emancipatória perante as circunstâncias dadas, podendo se transformar em um outro *outro*. É preciso narrar histórias de vida que se caracterizem também por metamorfoses para vida, por identidades que deram um salto qualitativo e se constituíram a partir de um novo ponto de vista quanto aos enquadramentos dos papéis sociais que resistem a serem capturadas, expressando assim o *inédito viável*.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Altíssima pobreza**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. **Anamorfose**: identidade e emancipação na velhice. São Paulo: Editora Som das Palavras, 2019.

ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. **Sobre a anamorfose**: identidade e emancipação na velhice. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALTBACH, Philip G., REISBERG, Laurie.; RUMBLEY, Laura E. Trends in global higher education: tracking an academic revolution. **A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education**. Paris: UNESCO, 2009.

ALVES, Cecília Pescatore. Narrativas de história de vida e projeto de futuro no estudo do processo de identidade. **Revista Textos e Debates**, Boa Vista, n. 31, p. 33-41, jan./jun. 2017.

ALVES, Cecília Pescatore *et al.* (org.). **Metamorfoses do mundo contemporâneo**. São Paulo: EDUC/PIPEq, 2021.

ALVES, Daniel Cardoso; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira. Formação de identidade docente, representações socioespaciais e autonomia universitária: o complexo caso de uma universidade pública mineira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. 1-31, 2021.

AMARAL, Grazielle Alves; BORGES, Amanda Leal; JUIZ, Ana Paula de Melo. Organização do trabalho, prazer e sofrimento de docentes públicos federais. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 20, n. 1, p. 15-18, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. II.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Tradução: Mauro William Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Milka Alves Correia; CASSUNDÉ, Fernanda Roda Araújo; LEVINO, Natallya Almeida; GOIS, Melrilany. Modelo de gestão burocrático ou gerencialista: estudo em uma universidade federal do Brasil. **Caderno profissional de Administração UNIMEP**, v. 9, n. 2, ago-nov. 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTINI, Fatima Maria Araújo. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. *In: Psicologia & Sociedade*, n. 26, v. 2, p. 60-69. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600007>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BIGLIA, Barbara; BONET-MARTÍ, Jordi. La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. *Forum Qualitative Social Research*, v.10, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1225/2665?inline=1>. Acesso em: 8 dez. 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRITZMAN, Deborah P. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. Albany: State University of New York Press, 1991.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis - a institucionalização do mercado universitário em questão. *Revista São Paulo em Perspectiva*. Fundação SEADE, São Paulo, v. 14, n.1, p. 61-72. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100007>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CAPITÃO, Claudio Garcia; HELOANI, José Roberto. A identidade como grupo, o grupo como identidade. *Aletheia*, n. 26, p.50-61, jul./dez. 2007.

CARONE, Iray. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. *In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley. (orgs.). Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CASTRO, Emanuel Messias Aguiar; LISBÃO, Yuri Marcondes. Forma-personagem e fetichismo: uma leitura complementar à obra de Ciampa. *Psicologia & Sociedade*, v. 29, p. 1-10, 2017.

CASTRO, Sabrina Olímpio Caldas de .et al/. A influência do ENADE no âmbito das Instituições de Ensino Superior. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 21, n. 1, jan/jun, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Edunesp, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.- jun. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação**: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. *In*: XXIX Encontro da Sociedade Interamericana de Psicologia – SIP, Lima, Peru, 2003.

CIAMPA, Antonio da Costa. As metamorfoses da “metamorfose humana”: uma utopia emancipatória ainda é possível hoje? *In*: **Simpósio “Metamorfoses da Identidade no mundo contemporâneo” - XXVI Congresso Interamericano da Sociedade Interamericana de Psicologia**, São Paulo, 1997.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley. (orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CIAMPA, Antonio da Costa; KOLYNIK, Helena Marieta Rath; ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. **Minicurso de identidade – metamorfose – emancipação**. *In*: XIII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Múltiplos lugares de produção e ação da psicologia social. Belo Horizonte, 2005.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan Landy. **Inside/outside**: teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press, 1993.

COHN, Marilyn M.; KOTTKAMP, Robert B. **Teachers**: the missing voice in education. Albany: State University of New York Press, 1993.

COMPARATO, Fábio Konder. **A civilização capitalista**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CRUZ, Regina Celina. **O trabalho de coordenadores de cursos no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2019.

CUNHA, Renata Barrichelo. *et al.* Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. **Pro-posições**, v.18, n. 1, jan/abr. 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DEJOURS, Christophe. **Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: EAESP/FGV, 1999.

DEJOURS, Christophe. Prefácio - *Avant-propos* para a edição brasileira. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours – Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução de Alberto Pozzer. Brasília: EDUNEB, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação** (PUC/Campinas), Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. 2015.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

ERIKSON, Erik. **Juventude, identidade e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

EHRENBERG, Alain. **La fatigue d'être soi**. Dépression et société. Paris: Odile Jacob, 1998.

EUZEBIOS FILHO, Antonio; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia e consciência de classe “para si”: ações e desafios na direção da mudança social. **Revista Psicologia Política**, v. 15, n. 33, p. 255-268, 2015.

FERRAZ, Deise Luiza da Silva; FERNANDES, Paula Cristina de Moura. Desvendando os sentidos do trabalho: limites, potencialidades e agenda de pesquisa. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 2, p. 165 -184, 2019.

FERREIRA, Leda Leal. Prefácio. In: DEJOURS, Christophe. **Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: EAESP/FGV, 1999.

FESTI, Ricardo Colturato. A instrumentalização da subjetividade no trabalho pelo capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 913- 916, 2016.

FIORENTINI, Dário. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Campinas, 2012. **Anais [...]**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n.147. 2012.

FLEURY, Afonso Carlos Correa. Produtividade e organização do trabalho na indústria. **Revista de Administração de Empresas**, v. 20, n. 3, p. 19-28, jul-set 1980.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A identidade do professor**: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FREITAS, Marilce Ivama de; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Identidade docente: uma experiência de metamorfose emancipatória em tempos de pandemia. In: ALVES, Cecília Pescatore. *et al.* (orgs.). **Metamorfoses do mundo contemporâneo**. São Paulo: EDUC/PIPEq, 2021.

FURLAN, Vinícius. A história de Davi: metamorfoses na identidade e o (pós) abrigo. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, 2015.

FURLAN, Vinicius. **(Bio) políticas de reconhecimento e modulações de personagens**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FURLAN, Vinicius. **Biopolítica, reconhecimento e identidade**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Rio de Janeiro: L & PM, 1991.

GARCÍA, Araceli Estebanz. Los caminos de la universidad. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. (org.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 98, p. 85–90. 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOODLAD, John Inkster. **Teachers for our nation's schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HALL, Calvin; LINDZEY, Gardner. **Teorias da personalidade**. São Paulo: EPU, 1973.

HELOANI, José Roberto Montes. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HELOANI, José Roberto Montes. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida. Assédio moral: a grande contribuição de Ricardo Antunes para a compreensão da violência no trabalho. *In*: ANTUNES, Caio; NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **Para além do mundo do trabalho**: Ricardo Antunes. São Paulo: Editora Papel Social, 2023.

HELOANI, José Roberto Montes; BARRETO, Margarida. **Assédio moral**: gestão por humilhação. Curitiba: Juruá, 2018.

HELOANI, José Roberto Montes; SILVA, Eduardo Pinto e. Escola e mundo do trabalho: a matriz institucional da violência. *In*: **Fundamentos da psicologia das relações de trabalho**. São Paulo: Zagodoni, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, n. 25, v. 2, p. 263-280, ago. 2013.

KOLYNIK FILHO, Carol; CIAMPA, Antonio da Costa. Corporeidade e dramaturgia do cotidiano. *In*: **DISCORPO – Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP**, n. 2, mar. 1994.

KONDER, Leandro. **Marx**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Trabalho e saúde em tempos de globalização. *In*: MACÊDO, Kátia Barbosa *et al.* **Organização do trabalho e adoecimento**: uma visão interdisciplinar. Goiânia: PUC Goiás, 2016.

LANCMAN, Selma. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2004.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Prefácio. *In*: CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LIMA, Aluísio Ferreira de. História oral e narrativas de histórias de vida: a vida dos outros como material de pesquisa. *In*: LIMA, Aluísio Ferreira de; JUNIOR, Nadir Lara (orgs.). **Metodologia de pesquisa em psicologia social crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso**: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2010.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Sobre a imprescindível articulação entre a Psicologia Social, Teoria Crítica, Interseccionalidade e Decolonialidade para a pesquisa da identidade-metamorfose. *In*: ALVES, Cecília Pescatore. *et al.* (orgs.). **Metamorfoses do mundo contemporâneo**. São Paulo: EDUC/PIPEq, 2021.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Sofrimento de indeterminação e reconhecimento perverso**: um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Aluísio Ferreira de; CIAMPA, Antonio da Costa. “Sem pedras o arco não existe”: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. *In*: **Psicologia & Sociedade**. Dossiê: Identidade, metamorfose, emancipação, n. 29. 2017.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACÊDO, Kátia Barbosa; HELOANI, José Roberto Montes. O método da psicodinâmica do trabalho: do prescrito na França ao real no Brasil. *In*: **As relações de trabalho em tempos de crise**: o olhar da psicodinâmica do trabalho – teoria, método e casos. Curitiba: CRV, 2022.

MANCEBO, Deise; DO VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa Martins. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. *In*: XXVII ENANPAD, 2003, Atibaia. **Anais [...]**. Atibaia: ANPAD, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - livro 1 - o processo de reprodução do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; CASSINI, Meire Rose de Oliveira Loureiro; LOPES, Ana Lúcia Magri. Do estresse e mal-estar gerencial ao surgimento da síndrome de Estocolmo gerencial. **Revista Psicologia**: organizações e trabalho, v. 11, n. 2, p. 84-99. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/22784>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MENDES, Ana Magnólia; MORRONE, Carla Faria. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. *In*: MENDES, Ana Magnólia (org.), **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros** (pp. 29-52). Curitiba, PR: Juruá Editora, 2010.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. **A mistificação da accountability**: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo de *accountability* educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Sheila Ferreira. O "feio e o belo": reflexões sobre os efeitos de uma ideologia do corpo. **Psicologia para América Latina**, n. 22, p. 1-8, 2011.

MITCHELL, Antoinette. Teacher identity: a key to increase collaboration. **Action in teacher education**, v.19, n. 3, p.1-14, 1997.

MORETTO, Marcela Rucireta Germano; PADILHA, Valquíria. Quem manda também sofre: um estudo sobre o sofrimento de gestores no trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 23, p. 157-174, jul/dez. 2020.

NEVES, Sofia. Investigação feminista qualitativa e história de vida: a libertação das vozes pelas narrativas biográficas. *In*: MAGALHÃES, Maria José; LIMA CRUZ, Angélica; NUNES, Rosa. (orgs.). **Pelo fio se vai à meada**: percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela por Ela, 2012.

ORLANDELLI, Silvia Helena. **A representação identitária no professor de história**: um estudo com depoimentos orais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.

PASSOS, Eduardo.; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da.

(orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (pp. 150 – 171). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PENSIN, Daniela Pederiva. **A constituição da docência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência de formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez. 2005.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PIOLLI, Evaldo. Sofrimento e reconhecimento: o papel do trabalho na constituição da identidade. **Revista USP**, n. 88, p. 172-182, dez/fev. 2011.

PRESSER, Nadi Helena; LIMA, José Aniceto de. A dinâmica da gestão no contexto acadêmico. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 3-16, jul/dez, 2011.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (org.) **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

RANCIÉRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – v. 1. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – v. 3. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

RODRIGUES, Marcio Silva; SILVA, Rosimeri de Fátima Carvalho da. Nova república, novas práticas: uma análise do processo de empresarização do ensino superior no Brasil (1990-2010). **FAROL – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v.6, n. 15, p. 176-218, abr. 2019.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil - conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 29, n. 84, fev. 2014.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANDOVAL, Salvador Antonio Mireles. Prefácio: metamorfose e identidades. In: ALVES, Cecília Pescatore. et al. (orgs.). **Metamorfoses do mundo contemporâneo**. São Paulo: EDUC/PIPEq, 2021.

SANTOS, Ronaldo Adriano Alves dos; MEZZARI, Danielly Christina de Souza; TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva. A narrativa de história de vida como recurso metodológico na pesquisa em psicologia. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 8, n. 16, p. 171-184, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/11715>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan (orgs.). **As armadilhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SELIGMANN SILVA, Edith. Saúde mental e trabalho. In: MENDES, René. **Patologia do Trabalho**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1995. p. 287-310.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p.25-35, 2007.

SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho e subjetividade na universidade: por uma visão global e multifacetada dos processos de sofrimento e adoecimento. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n.14, jan. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/pkpadmin,+4887+Silva+FNL-2.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SILVA, Eduardo Pinto e; RUZA, Fábio Machado. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Trabalho (Em) Cena**, v. 3, n. 2, p. 3-16, jun. 2018.

SILVA, Hiran Francisco Oliveira Loles da. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Natal, 2007.

SILVA, Maria Gorete Rodrigues da. **Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores dos cursos de graduação em administração de empresas: um estudo de caso na Universidade de Caxias do Sul**. 378f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOLE, Andreu. L'enterprisation du monde. *In*: CHAUZE, Jacques; TORRES, Félix (orgs.). **Repenser l'entreprise**: saisir ce qui commence, vingt regards sur une idée neuve. Paris: Le Cherche Midi, 2008. p. 27-54.

SOUZA FILHO, José Alves de. **A metamorfose humana no mundo da vida**: reconstruções epistemológicas da perspectiva de identidade na Psicologia Social Crítica. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOUZA, Aparecida Neri. **Sou professor, sim senhor!** Representações do trabalho docente. Campinas: São Paulo: Papirus, 1996.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. **Psicologia e Teoria Queer**: das identidades aos devires. Tese (Livre Docência em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, 2013.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. **A mistificação da accountability**: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo de *accountability* educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

TICONA AGUILAR, Efrain. Acreditação e avaliação na educação superior brasileira. *In*: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 37- 44.

TOLEDO, Livia Gonsalves. **“Será que eu tô gostando de mulher?”**: tecnologias de normatização e exclusão da dissidência erótica feminina no interior paulista. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a2401471-d3dc-425a-acb0-e36054af3094/content>. Acesso em: 12 dez. 2023.

TORRES, Henderson Carvalho; PIMENTA, Lídia Boaventura. Gestão acadêmica dos cursos de administração na universidade do estado da Bahia: a perspectiva dos avaliadores externos. **RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE**, Ribeirão Preto, v. 10, n.1, mar. 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. 3.ed. São Paulo: UNESP, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

TYACK, David; TOBIN, Willian. The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? **American Educational Research Journal**, v.31, n.3, p. 453-479, 1994.

VASCONCELOS, Sandra Maia. **Narrativa de vida** – uma questão de método. Curitiba: CRV, 2022.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias; RIBEIRO, Edla Freitas. A entrevista de narrativa de vida: uma abordagem que revela um gênero. **Macabéa – Revista**

Eletrônica do Netli, Crato (CE), v. 9, n. 4, p. 209-224, out./dez. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54443>. Acesso em: 25 de jan. 2024.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. *In*: PASSOS, Ilma; VEIGA, Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ŽIŽEK, Slavoj. **A visão em paralaxe**. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!** São Paulo: Boitempo, 2003.