

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Claudia da Silva Leite

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
percursos de formação e atuação profissional**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Claudia da Silva Leite

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
percursos de formação e atuação profissional**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

São Paulo

2021

Claudia da Silva Leite

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
percursos de formação e atuação profissional**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca

Profª. Dra. Cecília Pescatore Alves

Prof. Dr. Tiago Lopes de Oliveira

Profª. Dra. Karin Gerlach Dietz

Ao meu pai, que me ensinou a lutar e que se estivesse aqui estaria com um leve sorriso por
minha vitória;

À minha mãe, por seu amor incondicional;

À minha irmã, que me ensina sempre a superar as dificuldades.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

À querida Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, que tive o prazer de ter como orientadora, podendo bebericar de seus conhecimentos, por seus ensinamentos, sua paciência e por contribuir para meu crescimento acadêmico e pessoal, sempre me recebendo para sanar dúvidas, angústias e indicar caminhos. Desde os tempos de mestrado sou agraciada por sua sabedoria, generosidade, carinho e amizade.

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, pelas contribuições valiosas no exame de qualificação, as quais me fizeram buscar mais clareza e objetividade científica.

À Profa. Dra. Karin Gerlach Dietz, pelas sugestões preciosas no exame de qualificação, assim como pela intensa colaboração crítica e amável em meu percurso acadêmico.

À Profa. Dra. Cecília Pescatore Alves, que gentilmente aceitou participar da banca de defesa, agradeço a possibilidade de debate.

Ao Prof. Dr. Tiago Lopes de Oliveira, por seus ensinamentos e apoio, que desde o mestrado vêm permitindo que eu pensasse além das perspectivas iniciais.

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, educadora admirável e afetuosa.

À Profa. Dra. Mariana Batista Vieira, pelos incentivos, conhecimentos compartilhados e generosidade desde o NIEHPSI.

Ao Ezequiel Alencar, por sua gentileza, alegria, apoio e carinho nos momentos difíceis.

À amiga querida Eliana Cunha, pelas conversas, risadas, reflexões e discussões teóricas.

Aos estimados amigos(as) da Revista de PED e do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia: fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos e implicações para as práticas inclusivas, pelo acolhimento, companheirismo e contribuições intelectuais.

Ao Edson Aguiar, Assistente de Coordenação de Curso do Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, pelo profissionalismo, competência e gentileza.

Aos professores de ensino superior, sujeitos desta pesquisa. Sem suas narrativas, esta tese não seria possível.

À minha família; aos meus queridos pais, José Leite e Dalva Quinto Leite; minha amada irmã, Fátima Leite; e aos meus tios e padrinhos, João Ferreira e Sônia Quinto Ferreira, que me apoiaram, incentivaram e estiveram sempre presentes em minha caminhada.

A Identidade passa a ser também uma questão política, pois ela está imbricada tanto da atividade política de cada indivíduo quanto das condições sociais e institucionais onde esta atividade ocorre. É política porque a partir da análise aqui feita somos levados a questionar que espaços, que possibilidades nós nos permitimos – a nós e aos outros – de, sendo nós mesmos, nos transformamos, nos re-criamos. (LANE, 1987).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a constituição da identidade do professor no ensino superior privado, frente às inúmeras transformações ocasionadas desde a Reforma Universitária de 1968, gerando um significativo crescimento das IES privadas quando comparadas às IES públicas, e às alterações nas relações de trabalho dos docentes. Identificou-se que as relações de trabalho impactam a constituição da identidade de professores do ensino superior privado. Nos objetivos específicos buscou-se compreender os motivos que levaram o professor a ser docente nas IES privadas e o que o mantém (ou não) na sua prática; identificar os diferentes papéis (ou personagens) vivenciados pelo professor desde o início de sua prática e identificar como as relações de trabalho possibilitam ou não a metamorfose identitária dos docentes. A perspectiva teórica adotada foi a Teoria de Identidade de Antonio da Costa Ciampa, utilizando como procedimentos metodológicos as narrativas de história de vida de professores, por meio de entrevistas não diretivas. Foram entrevistados três professores e um deles foi escolhido para análise, uma vez que seu relato sintetizava os dos demais entrevistados. Os dados obtidos foram analisados a partir de três eixos temáticos: do adolescente trabalhador a professor universitário: percurso profissional e de formação; o professor: relação com os alunos, relações de trabalho com a instituição, mediação dos conteúdos programáticos com os discentes e atuação na pandemia; e projeto de vida; além desses, elaborou-se um eixo que sintetiza os três anteriores, sob a perspectiva das contradições identificadas na narrativa do professor. Verificou-se nos resultados que um aspecto sintetizou toda a sua narrativa: as contradições entre o personagem-docente-de-IES-privada e a autonomia. Desta forma, o particular sintetiza o universal, os professores vivenciam uma política de identidade imposta pelas IES privadas mercantilistas que os leva à *mesmice*, a desempenhar um *personagem-mito*, tolhendo e oprimindo sua autonomia, metamorfose e emancipação, denotando a necessidade dos docentes se organizarem em prol do coletivo, em direção à emancipação, ou seja, a busca por condições de trabalho que permitam o exercício do trabalho intelectual.

Palavras-chave: Identidade, Professor, Ensino Superior Privado, *Mesmice* e Metamorfose, Relações de Trabalho.

ABSTRACT

The objective of this research was to study the identity construction of private higher education teachers, given the countless transformations that unfolded since the University Reform of 1968, which led to a significant growth of private higher education institutions (HEIs) as compared to public HEIs, and to changes in faculty employment relationships. Employment relationships were noted to impact the identity construction of private higher education teachers. As specific objectives, we sought to understand the reasons why teachers became private HEI faculty members and why they remained (or not) in their practice; identify the various roles (or personas) played by teachers from the beginning of their practice, and identify how employment relationships enable or not the identity transformation of teachers. The theoretical perspective adopted was Antonio da Costa Ciampa's Identity Theory, using as methodology procedures faculty life history narratives, through unstructured interviews. Three teachers were interviewed and one of them was chosen for analysis, as his report synthesized those of the other interviewees. The data obtained was analyzed based on three central themes: from hard-working teenager to university teacher: work and educational history; the teacher: relationship with the students, employment relationships with the institution, curriculum mediation with students and action during the pandemic; and life project; additionally, a theme synthesizing the latter three was prepared, from the perspective of contradictions identified in teachers' narrative. The results showed that one aspect synthesized their entire narrative: the contradictions between the private-HEI-teacher-persona and autonomy. Thus, the particular synthesizes the universal, with faculty members experiencing an identity policy imposed by mercantilist private HEIs that leads them to *sameness*, to play a *myth-like persona*, hampering and oppressing their autonomy, transformation and empowerment, and thus showing that faculty members need to get organized for the sake of collectivity, towards empowerment, i.e., in pursue of work conditions that make it possible to do intellectual work.

Keywords: Identity, Teacher, Private Higher Education, *Sameness* and Transformation, Employment Relationships.

RESUMEN

Tuvo como objetivo la presente investigación estudiar la constitución de la identidad del maestro en la enseñanza superior privada, ante las innúmeras transformaciones ocasionadas desde la Reforma Universitaria de 1968, de la cual resultó un significativo crecimiento de las IES privadas en comparación con las IES públicas, y a las modificaciones en las relaciones de trabajo de los maestros. Se ha identificado que producen las relaciones de trabajo un impacto sobre la constitución de la identidad de los maestros de la enseñanza superior privada. En lo concerniente a los objetivos específicos, se buscó entender los motivos que al profesor se le han llevado a enseñar en las IES privadas y por qué se mantiene (o no) en su práctica; identificar los distintos papeles (o personajes) que vivencia el maestro desde el inicio de su práctica e identificar como posibilitan o no las relaciones de trabajo la metamorfosis identificadora de los maestros. La perspectiva teórica que se ha adoptado fue aquella de la Teoría de Identidad de Antonio da Costa Ciampa, utilizándose como procedimientos metodológicos las narrativas de historia de vida de maestros, mediante entrevistas no-directivas. Se ha entrevistado a tres maestros y se eligió a uno de ellos para el análisis, ya que sintetizaba su relato el de los demás entrevistados. Los datos obtenidos han sido analizados a partir de tres ejes temáticos: del adolescente trabajador hasta maestro universitario: recorrido profesional y de formación; el maestro: relación con los alumnos, relaciones de trabajo ante la institución, mediación de los contenidos programáticos con los alumnos y actuación en la pandemia; y proyecto de vida; además de esos, se ha elaborado un eje sintetizador de los tres anteriores, bajo la perspectiva de las contradicciones que se han identificado en la narrativa del maestro. Se verificó en los resultados que sintetizó un aspecto de toda su narrativa: las contradicciones entre el personaje-maestro-de-IES-privada y la autonomía. De esta manera, el privado sintetiza el universal, vivencian los maestros una política de identidad impuesta por las IES privadas mercantilistas que les conduce a la *estagnación*, a desempeñar el papel de un *personaje-mito*, truncando y oprimiendo su autonomía, metamorfosis y emancipación, denotando la necesidad de que se organicen los maestros en favor del colectivo, hacia la emancipación, o sea, la búsqueda de condiciones de trabajo que permitan el ejercicio del trabajo intelectual.

Palabras-clave: Identidad, Maestro, Enseñanza Superior Privada, *Estagnación* y Metamorfosis, Relaciones de Trabajo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número de IES Públicas e Privadas em 1968 e 1990	22
Gráfico 2 – Número de matrículas nos cursos presenciais em 1968 e 1990	23
Gráfico 3 – Evolução do número de IES públicas e privadas entre 1991 e 2011	24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução de matrículas por categoria administrativa (1991-2011)	25
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI5	Ato Institucional 5
EaD	Ensino a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição(ões) de Educação Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pronatec	Programa nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEEC	Departamento de Estatística Educacional
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O ENSINO PRIVADO	20
1.1 O ensino superior em tempos de pandemia	30
2 IDENTIDADE	33
2.1 Teoria da Identidade de Ciampa	33
2.2 A identidade do professor de IES privada	36
3 A PESQUISA	39
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	42
4.1 Eixos de análise	47
4.1.1 <i>Do adolescente trabalhador a professor universitário: percurso profissional e de formação</i>	47
4.1.2 <i>O professor</i>	52
4.1.2.1 <i>Relação com os alunos</i>	52
4.1.2.2 <i>Relação de trabalho com a instituição</i>	54
4.1.2.3 <i>Mediação dos conteúdos programáticos com os discentes</i>	55
4.1.2.4 <i>Atuação na pandemia</i>	57
4.1.3 <i>Projeto de vida</i>	64
4.2 Contradições: à guisa de síntese	69
4.2.1 <i>Pandemia e tomada de consciência sobre a natureza das IES: do sonho à decepção.</i> ..	69
4.2.2 <i>Carreira: história ou diplomacia</i>	72
4.2.3 <i>Emancipação ou Mesmice</i>	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	83

APRESENTAÇÃO

Anos 2000, eu, recém-formada, recebo um telefonema: era um convite para fazer uma entrevista para o cargo de docente em uma universidade. Confesso que fiquei perplexa, pois me considerava uma “garota”, jovem e inexperiente, e queria conhecer e atuar em diferentes áreas da Psicologia. Já havia trabalhado na FEBEM (atual Fundação Casa), no hospital A. C. Camargo, hospital Cristo Rei e no setor de recrutamento, seleção e treinamento de uma empresa, mas nunca como professora. Fiquei estarelecida, como alguém – no caso o diretor acadêmico da universidade – acreditava que uma “menina” seria capaz de assumir uma sala de aula, ser competente e formar pessoas?

Fui para a entrevista sem expectativa de passar no processo seletivo; naquele momento só lembrava do meu sonho de infância (ser professora), e de algumas vagas recordações “dando aula”, falando de outra maneira, brincando de ser professora com meus amiguinhos; tinha uma lousa velha e pequena, alguns pedaços de giz quebrados e, o mais importante, a lição de casa que eu sempre queria entregar “perfeita” para meus professores. Aquele era um momento especial, eu poderia ajudar meus coleguinhas com seus deveres de casa, e eles me ajudariam nas minhas lições. Das doces lembranças, carrego uma lição, um valioso conceito: o conhecimento e o aprendizado envolvem necessariamente uma troca; posso ensinar, mas sempre vou aprender; modifico a realidade, mas também sou modificada por ela... refletindo agora sobre o tema, encontro alguns traços de consciência, de metamorfose.

Retomando a entrevista com o diretor acadêmico, um senhor calmo, gentil e muito exigente, disse-me: “Claudia, você está contratada, irá ministrar aulas de Introdução à Psicologia para o curso sequencial de formação tecnológica em Recursos Humanos” (hoje, na atual nomenclatura, curso superior tecnológico de Gestão em Recursos Humanos). Embora eu não consiga descrever o tamanho da minha felicidade naquele momento, o sentimento que mais se destacou foi a angústia, pois a partir daquele momento eu seria responsável pela formação de pessoas! Quando conto para alguém essa memória, sempre menciono que foi naquele momento que realmente aprendi a estudar e a buscar conhecimento e aprendizado constantemente, o que perduraria para o resto da minha vida. Todas as boas notas que havia recebido na formação acadêmica não tinham muita importância, o que realmente importava era, de alguma maneira, ajudar meus alunos em sua formação, não só profissional, mas na sua formação para ser atuante em nossa sociedade.

Quando comecei a lecionar, tinha 8 alunos; dois anos depois, lecionava em um curso de especialização em Administração, dando aulas em duas universidades, com 50 alunos por turma (número este que aumentaria para 80 em um curto espaço de tempo), em cursos de graduação, tecnológicos e, posteriormente, pós-graduação.

O crescimento do ensino superior privado gerava algumas angústias: salas com mais de oitenta alunos, o que impedia de atender às necessidades específicas de cada discente; fragmentação do trabalho docente; desvalorização do professor por parte da universidade; ausência de incentivo à pesquisa e à extensão; além da lacuna na qualificação dos professores. Por outro lado, a realidade dos discentes também contribuía com a angústia: a grande expectativa dos alunos em obter um diploma para galgar cargos de prestígio no mercado de trabalho; inúmeras dificuldades dos alunos em estarem atentos às aulas, principalmente daqueles pertencentes ao período noturno, já que a maioria trabalhava durante o dia, utilizava o transporte público precário para chegar à universidade e, quando era chegado o momento da aula, o cansaço já se fazia presente; alunos provenientes da classe trabalhadora e, por consequência, muitos discentes tendo que desistir do curso, porque haviam perdido o trabalho e a universidade não oferecia bolsas de estudo.

Muitas questões me incomodavam; resumidamente: de um lado, o aluno oriundo da classe trabalhadora, em busca de conhecimento e um bom emprego, e, de outro, a Instituição de Ensino Superior (IES) privada preocupada com a lucratividade. Tudo isso foi me inquietando, trazendo à minha consciência a realidade de uma universidade mercantilista, a chamada comercialização do ensino.

Uma frase é capaz de trazer nitidez e consciência, e, agora, consigo perceber que minha identidade se metamorfoseava. Numa reunião pedagógica, ouvi um diretor dizer: “[...] os nossos clientes [...]”. A minha reação imediata foi de rebater: “Cliente? Não! São alunos, não são clientes”. Foi naquele momento que resolvi pesquisar quando a lógica empresarial no ensino superior começou e quais suas implicações para alunos e professores. Dessa forma, fui buscar respostas no mestrado.

Na pesquisa de mestrado, analisei quais seriam as características de um bom professor de ensino superior privado na percepção dos alunos, quando comparadas às respostas fornecidas nas décadas de 1970, 1990 e 2000. A pesquisa abrangeu a Reforma Universitária de 1968, que propiciou enorme expansão do ensino superior privado, permitindo a abertura de IES particulares para vestibulandos oriundos da classe econômica menos favorecida.

Uma questão aberta, por escrito, sem a necessidade de identificação do discente, foi aplicada em duas IES, para os cursos de graduação em Administração e para os tecnológicos em Gestão de Recursos Humanos e Logística, dos períodos matutino e noturno. No total, 269 alunos responderam à questão: “Em sua opinião, quais as características de um bom professor universitário?”. Importante salientar que, do total de 269 respondentes, obtivemos 111 características de um total de 588 respostas.

As respostas dos discentes foram agrupadas em três categorias: conhecimento, didática e relacionamento interpessoal. As categorias foram pensadas a partir das respostas obtidas e da revisão de literatura. Buscou-se também identificar o grau de importância das categorias para os alunos. Nas análises realizadas por frequência, questionário e atribuição de *score*, a categoria didática foi a mais valorizada pelos alunos das duas universidades, nos diferentes cursos e períodos, seguida pelo relacionamento interpessoal, restando o conhecimento como item preterido em relação aos dois anteriores. Em resumo:

O professor que se destaca em sala de aula pelo “conhecimento” é aquele que deixa transparecer, de alguma forma, seu domínio técnico e teórico acerca de sua matéria. Dessa forma, agrupamos na categoria “conhecimento” respostas que estão relacionadas com o domínio do professor sobre os conteúdos que ministra. Ex. tem conhecimento, é atualizado, inteligente, tem experiência, entre outros [...] na categoria “didática” agrupou-se todas as respostas que mencionam ou fazem referências a qualidades e características relacionadas com a forma de ensinar e com comportamentos e atitudes ligados a essa forma. Ex. dinâmico, didática, interage com os alunos, é objetivo, entre outros [...] e na categoria “relacionamento interpessoal” características e qualidades relacionadas com aspectos do comportamento e da personalidade do professor e que facilitam ou não o seu bom relacionamento com os alunos. Ex. é amigo, gosta do que faz, é atencioso, tem empatia, entre outros (LEITE, 2015, p. 36-40).

Entretanto, no mestrado, surgiram outras indagações e a necessidade de pesquisar a identidade do professor do ensino superior privado, principalmente em virtude de sua expansão desde a Reforma Universitária de 1968, o que me trouxe ao problema desta pesquisa: Quais são os impactos das relações de trabalho sobre a constituição da identidade de professores do ensino superior privado?

INTRODUÇÃO

A ditadura empresarial-militar no Brasil, implantada com o golpe de 1964, o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e principalmente a Reforma Universitária de 1968 – Lei 5540/68, que instituiu um sistema educacional no ensino superior brasileiro que propiciou a expansão do ensino superior, mas de maneira desigual, com o incremento das IES privadas em detrimento das IES públicas. O processo educacional implantado, supostamente em nome de resolver as amarras do ensino superior, veio paulatinamente reforçando o exorbitante crescimento das instituições privadas, favorecendo empresários da educação que tiveram, e ainda têm, o intuito de aumentar a lucratividade, sem compromisso com a qualidade do ensino.

Desde a década de 1960, alunos e professores já reivindicavam mudanças no ensino superior brasileiro para atender, de maneira democrática e igualitária, a população. Uma questão destaca-se: o número de alunos excedentes, caracterizado pela impossibilidade de os aprovados nos vestibulares públicos cursarem o ensino superior gratuito, pois as instituições públicas não tinham a capacidade de oferecer vagas para esses discentes. Conforme Martins (2009, p. 19), “em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969”.

A reformulação do ensino superior, advinda com a Reforma Universitária de 1968, ocorrida naquela conjuntura de estado de exceção, delineou um cenário na educação superior brasileira extremamente sombrio para alunos e professores. A reforma tornou-se um instrumento de controle dos movimentos de estudantes e professores, controle este posto em exercício por meio de práticas coercitivas por parte do Estado, que se utilizava de suspensões, expulsões e aposentadorias compulsórias; além disso, havia também a repressão direta, caracterizada por prisões e desaparecimentos de muitas pessoas. A coerção da ditadura militar, presente no modelo de reforma educacional, aliou-se, nos dizeres de Grígoli (1990, p. 15), “[Ao] modelo de universidade implantado após 1964 – e consubstanciado na lei – [que] refletiu o alinhamento da educação superior ao modelo econômico vinculado à internacionalização do capital sustentado pelo governo militar”.

Os estudantes queriam ter acesso ao ensino superior como garantia de ascensão social e empregabilidade, pois acreditavam que a formação acadêmica seria uma alavanca para o sucesso profissional e financeiro, como verifica Martins (1988). No entanto, a expansão do ensino superior incentivada pela Reforma Universitária de 1968 não ampliou o acesso ao ensino

superior público de maneira suficiente, mas viabilizou que IES privadas pudessem se organizar e se reunir a partir de estabelecimentos isolados, fomentando o seu enorme crescimento.

Para Martins (2009, p. 23), “na medida em que o ensino superior privado empresarial se expandiu, descolou-se das bases de apoio político do regime militar e foi adquirindo uma vida própria, em termos de atuação no interior do sistema”. Paulatinamente, o modelo de IES administrado por empresários da educação adquiriu força nas décadas seguintes, implicando um crescimento relevante do número de IES privadas empresariais, o que, por sua vez, traz implicações como a massificação e a comercialização do ensino para alunos e professores,

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007 *apud* MARTINS, 2009, p. 17).

Esse modelo de IES privada, preocupado apenas com a lucratividade, estabelecendo formas específicas nas relações de trabalho, trouxe implicações para a constituição da identidade dos professores, acentuadas pela degradação, precarização e desvalorização de seu trabalho como docente, além do patrulhamento ideológico e da perseguição àqueles que ousavam difundir conhecimentos não alinhados com a ideologia hegemônica. Esse é o ponto de partida para a análise das condições das IES privadas hoje e que fornecem bases para a constituição da identidade docente.

É nessa perspectiva que, para analisar a identidade do professor de IES privadas na atualidade, a abordagem teórica que embasa esta pesquisa é a Teoria da Identidade de Antonio da Costa Ciampa (1987), para a qual, entre outras afirmações, identidade é história.

Para Ciampa (1987), identidade é metamorfose, articulação entre igualdade e diferença, constituída na interação do indivíduo com a sociedade; a identidade do indivíduo se transforma, assim como é transformada, nas e pelas relações sociais, culturais, políticas e históricas. Dessa forma, a constituição da identidade do professor de IES privadas foi estudada pelo foco das relações estabelecidas entre o docente e as instituições de ensino superior privadas. Nas palavras do autor, identidade

[...] é metamorfose, que descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa e a engendra. A abordagem dialética da categoria permite levantar relações de aspectos individuais com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, etc. Há o esforço de mostrar o indivíduo como conjunto das relações sociais dentro da História (CIAMPA, 1987, p. 243).

Para compreensão dos impactos das relações de trabalho sobre a constituição da identidade de professores do ensino superior privado, na conjuntura atual, são apresentados os momentos desta pesquisa:

- I. Revisão bibliográfica para a elaboração do capítulo teórico “Expansão do ensino superior brasileiro: entre o ensino público e o ensino privado”, com o intuito de refletir acerca do crescimento das IES privadas quando comparadas às IES públicas, desde a Reforma Universitária de 1968 (lei nº 5.540/68). Para isso, foram analisadas pesquisas que já investigaram essa temática em outros momentos, a saber: Saviani (1980), Martins (1988), Cunha (2007) e Ristoff (2013);
- II. A abordagem teórica desta pesquisa, apresentada no capítulo denominado “Identidade”, está pautada na teoria de identidade, proposta por Antonio da Costa Ciampa (1987). Na revisão de literatura, outros autores da Psicologia Social, e seus estudos sobre a Teoria da Identidade de Ciampa, ofereceram suporte: Baptista (1997), Lima (2007) e Dantas (2014);
- III. Nesta pesquisa, foram utilizadas as narrativas de história de vida de professores, por meio de entrevistas não diretivas. Os sujeitos foram três professores que lecionam – ou lecionaram – no ensino superior privado. Na fase posterior, optou-se por analisar apenas a narrativa de um dos professores (que preferiu adotar o nome fictício de Ricardo), uma vez que ela contemplava e sintetizava os eixos norteadores desta pesquisa, permitindo uma maior profundidade na análise;
- IV. No momento seguinte, os dados obtidos, a análise e a discussão com base nas duas entrevistas realizadas com Ricardo foram organizadas e apresentadas no capítulo denominado “Apresentação, análise e discussão dos dados”.

1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O ENSINO PRIVADO

A reformulação do sistema educacional brasileiro, proposta no início da década de 1960, era imprescindível para alunos, professores e para a sociedade brasileira. A universidade não atendia ao propósito de uma nação autônoma, construída pelo conhecimento, que propiciasse equidade social.

Os estudantes estavam extremamente insatisfeitos, participando ativamente do processo da reformulação do ensino, pleiteando uma universidade democrática. O primeiro manifesto do movimento estudantil ocorreu em maio de 1961, almejando a Reforma Universitária (MARTINS, 1988); a universidade brasileira era percebida como uma instituição alienada, antidemocrática e que atendia aos interesses da elite. Os modelos e práticas educacionais estavam pautados em outros países, desconectados da realidade nacional, o acesso à universidade era privilégio de uma minoria e distanciado das demandas da sociedade brasileira.

Para Anísio Teixeira, a criação da UNB (Universidade de Brasília, 1961) seria a concretização para formar um homem livre, autônomo, que difundiria a cultura nacional. Ele foi o responsável pelo projeto pedagógico da UNB. Darcy Ribeiro idealizou a estruturação do ensino na produção do conhecimento e estabeleceu as bases da instituição. E, finalmente, Oscar Niemeyer ficou responsável pela edificação criativa e bela da universidade.

O campus da UNB se delineia belo, sua estrutura acadêmica livre, mais bela ainda, prometiam nos dar a “universidade necessária”. Posteriormente, um milico nomeado reitor abandona os planos para fazer uma gaiola de papagaios para a reitoria, construir uma escola de engenharia em forma de pavilhão fabril e outras barbaridades ainda maiores na condução da UNB avassalada (RIBEIRO, 1985, parágrafo 1637).

O golpe de 1964, que implantou uma ditadura empresarial-militar no Brasil, foi resultado de uma crise econômica e política, para atender aos interesses de um grupo elitista e conservador, apoiado por recursos financeiros dos EUA, contra o governo reformista do presidente João Goulart. Os desdobramentos para a população foram violentos. Com os militares no poder e para conter as manifestações políticas da população, o Ato Institucional 5 (AI-5) foi decretado em 13 de dezembro de 1968, intensificando ainda mais o horror no país. Pessoas foram presas, torturadas e mortas arbitrariamente, outras foram exiladas, direitos políticos foram cassados, a imprensa censurada e universidades invadidas por militares.

A Reforma Universitária de 1968, decretada pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (poucos dias antes do AI-5), tão desejada pela população que vislumbrava um ensino igualitário e democrático, adquiriu um outro contorno. Para Martins (1988, p. 64), “mesmo contando com a oposição de professores, estudantes e parte dos legisladores presentes no Conselho Federal da Educação, o projeto da Reforma Universitária do Estado pós-64 foi imposto à vida acadêmica brasileira”.

A ditadura empresarial-militar, a Reforma de 1968, o AI-5 e as imposições dos acordos MEC-USAID delinearão as condições para a expansão do ensino superior. Porém, um outro “formato” de universidade foi implantado, distanciado daquele almejado por alunos, professores e educadores, um modelo determinado de forma despótica e sombria. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi extinta, assim como qualquer outra manifestação estudantil; professores também foram “calados”, sob pena de demissões, aposentadorias compulsórias e outras repressões militares, contando, inclusive, com aqueles que foram aposentados compulsoriamente, presos ou mortos. Conforme Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, art. 1:

Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; [...] (BRASIL, 1969).

A expansão do ensino superior, após a Reforma Universitária de 1968, ocorreu de maneira contraditória e desigual, pois ampliou não o ensino público, mas as instituições privadas. De um lado, a enorme demanda de alunos que queriam acesso à universidade como “garantia” para conseguir empregos melhores e equidade social e, de outro, o setor privado que ansiava por expansão e maior lucratividade.

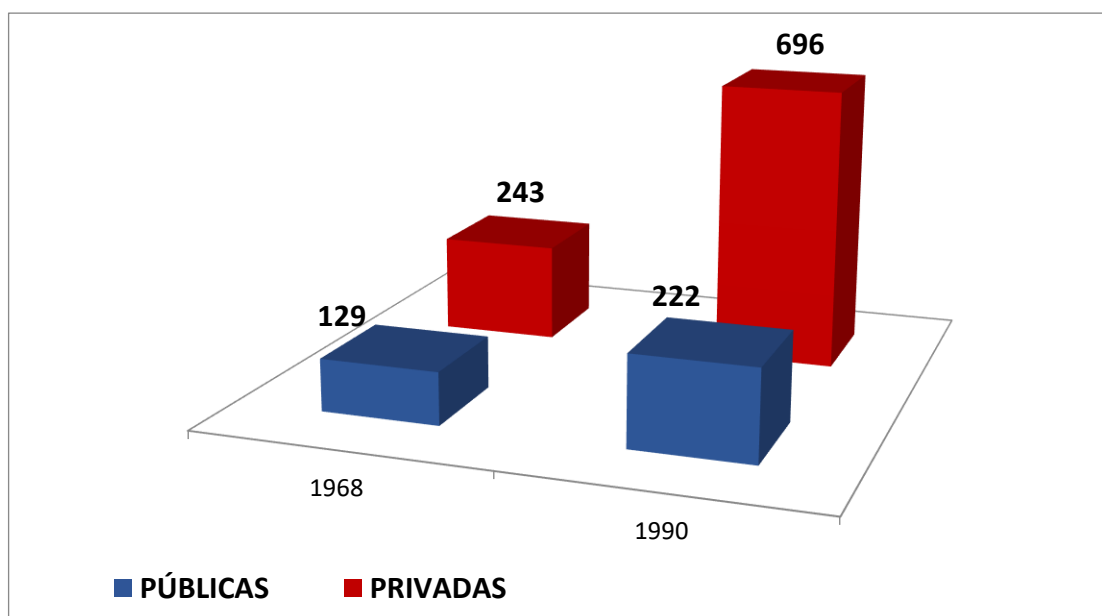
No ensino superior público, a oferta de vagas era insuficiente, atraindo alunos para as instituições privadas. Importante ressaltar que o ensino superior privado obteve vários benefícios governamentais, impulsionando ainda mais seu crescimento. Conforme afirma Cunha (2007, pp. 815-816):

A expansão das faculdades levou à abertura de outras e mais outras, dando origem a federações, posteriormente alçadas ao nível de universidades, que, além do status prestigioso, tinham a vantagem de poder abrir cursos e ampliar o número de vagas, sem prévia autorização do poder público. Vale dizer, maior poder de adequação às forças do Mercado. Essa expansão foi acompanhada pela construção de grandes prédios, propiciada pelas isenções fiscais, pelos empréstimos a juros negativos, quando não a fundo perdido.

Na década de 1990, houve uma diminuição dos investimentos do Estado no setor público, empresas públicas foram privatizadas e a educação superior também sofreu as consequências (MANCEBO, 2004); outros modelos de universidade surgiram atrelados e subordinados à privatização.

A discrepância da expansão do ensino superior privado em relação ao público, respaldada pela Reforma Universitária de 1968, o regime militar e os incentivos governamentais podem ser verificados no Gráfico 1, comparando a quantidade de instituições do ensino superior público e privado. Em 1968 existiam 129 IES públicas e 243 IES privadas. Quando comparadas com os números de 1990, a educação superior no Brasil teve um crescimento na ordem de 72,09% no setor público, apresentando 222 instituições; e o setor privado um crescimento de 186,41%, com 698 instituições.

Gráfico 1 – Número de IES públicas e privadas em 1968 e 1990

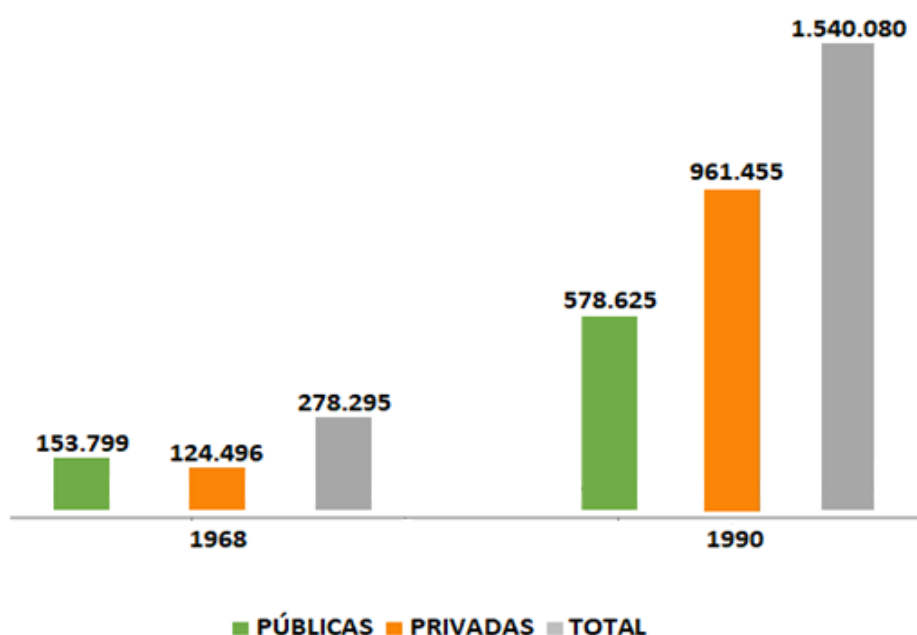


Fonte: Estatísticas da Educação Nacional, 1960/1971, SEEC/MEC; Evolução do Ensino Superior, 1980/1998, MEC/INEP/SEEC.

As IES privadas, estimuladas pela grande demanda de alunos e as políticas governamentais, abriram um grande número de vagas nos cursos de graduação, aumentando o

número de matrículas no setor; em 1968 havia 124.496 matrículas, já em 1990 estas atingiram 961.455 matrículas, com um crescimento de 672,53% no mesmo período. Entretanto, o número de matrículas no setor público e a taxa de crescimento é menos expressiva no período; em 1968 as IES públicas tinham 153.799 matrículas, passando para 578.625 matrículas em 1990, havendo um crescimento de apenas 276,23%. O gráfico 2 demonstra o número de matrículas nas IES públicas e privadas, entre 1968 e 1990.

Gráfico 2 – Número de matrículas nos cursos presenciais em 1968 e 1990

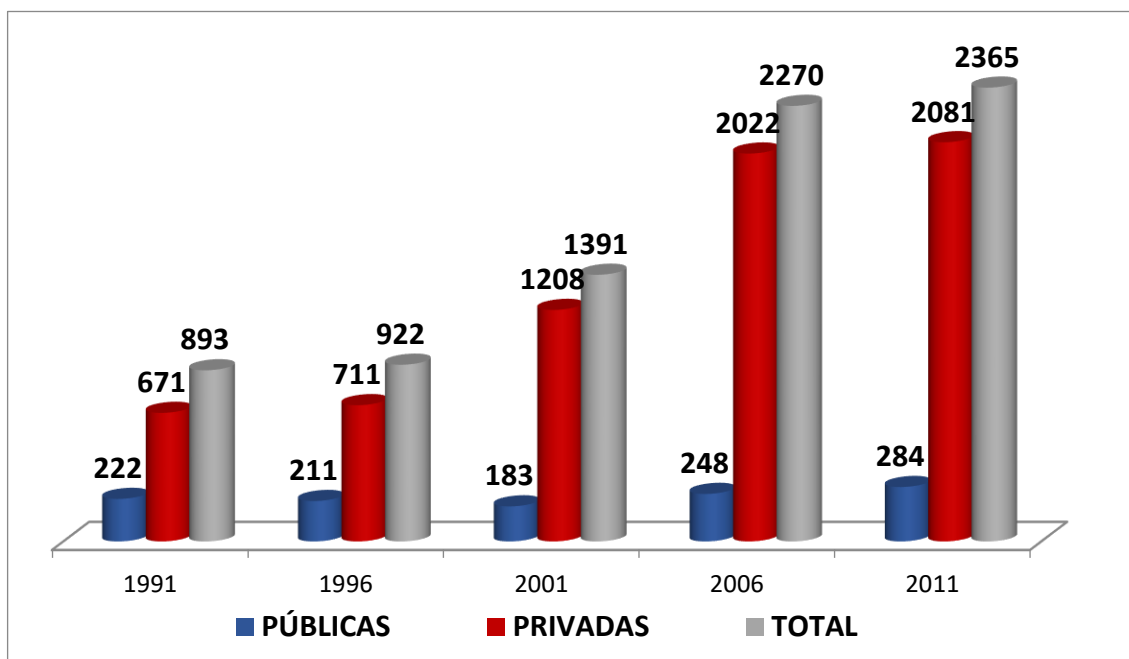


Fonte: Levy, 1996 *apud* Sampaio, 1991, p. 1; Evolução do Ensino Superior, 1980/1998, MEC/INEP/SEEC.

Ristoff (2013) publicou uma análise meticulosa de dados do Censo da Educação Superior de 1991 a 2011, nos Cadernos do GEA (Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil), intitulada: “Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização”. Esta pesquisa utilizou-se da análise do autor para mostrar a expansão do ensino privado superior e quais as implicações para alunos e professores.

O autor apresentou a evolução do número de IES públicas e privadas no período entre 1991 e 2011; verifica-se, ainda, o crescimento no setor privado em detrimento do setor público: “o Censo da Educação Superior 2011 registra a existência de 2.365 IES. Destas, 2.081 pertencem ao setor privado, representando 88% do total” (RISTOFF, 2013, p. 13). Conforme gráfico 3:

Gráfico 3 – Evolução do número de IES públicas e privadas entre 1991 e 2011



Fonte: MEC/INEP *apud* Ristoff, 2013.

A Reforma Universitária de 1968 permitiu que estabelecimentos isolados privados de ensino superior pudessem se juntar e organizar, oferecendo cursos de graduação; nota-se que após 43 anos, em 2011, não houve mudanças significativas no tamanho e número de alunos das IES privadas. Afirma Ristoff (2013, p. 3): “o crescimento se deu principalmente após a LDB (1996); e a maior parte do total delas (59%) são de pequenas faculdades isoladas que atendem a até mil matrículas”. Desta forma, a parcela do setor privado educacional empresarial foi ainda mais favorecida, pois não precisa investir em pesquisas e programas de extensão:

O perfil predominante das IES brasileiras é composto por pequenas faculdades privadas e pagas com até mil estudantes matriculados, sem obrigação constitucional de atuarem na pesquisa e na extensão e sem os compromissos tipicamente universitários de terem mestrados, doutorados ou espaços para estudos avançados (RISTOFF, 2013, p. 14).

Ristoff (2013, p. 37), analisou o número de matrículas de 1991 a 2001, destacando-se como principais constatações:

- o crescimento das matrículas no período pré-LDB (de 1991 a 1996) foi de apenas 19,4% e de 62% no período imediatamente pós-LDB (1996 a 2001);
- o contingente de estudantes de graduação matriculados em 2011 (6.739.689) representa uma taxa líquida de escolarização (17,3%) muito abaixo dos 30% preconizados no último PNE;
- o setor privado responde por cerca de 74% do total das matrículas;

- [...] constatamos que as matrículas do setor privado cresceram no período 418% e as do setor público 193%, ou seja, menos da metade;
- os anos de maior crescimento do setor privado foram de 1998 a 2003, e no que se consolida uma política educacional favorável à privatização, estabelecida durante o governo Fernando Henrique Cardoso; [...].

No período entre 1991 e 2011 verifica-se o crescimento total do número de matrículas, nos cursos presenciais e EaD, no ensino privado e público, distinguindo o percentual de crescimento em cada ano para cada setor, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Evolução de matrículas por categoria administrativa (1991-2011)

Ano	Privada	%	Pública	%	Total
1991	959.320	61	605.736	39	1.565.056
1992	906.126	59	629.662	41	1.535.788
1993	941.152	59	653.516	41	1.594.668
1994	970.584	58	690.450	42	1.661.034
1995	1.059.163	60	700.540	40	1.759.703
1996	1.133.102	61	735.427	39	1.868.529
1997	1.186.433	61	759.182	39	1.945.615
1998	1.321.229	62	804.729	38	2.125.958
1999	1.537.923	65	832.022	35	2.369.945
2000	1.807.219	67	888.708	33	2.695.927
2001	2.091.529	69	944.584	31	3.036.113
2002	2.434.650	69	1.085.977	31	3.520.627
2003	2.760.759	70	1.176.174	30	3.936.933
2004	3.009.027	71	1.214.317	29	4.223.344
2005	3.321.094	73	1.246.704	27	4.567.798
2006	3.632.487	74	1.251.365	26	4.883.852
2007	3.914.970	75	1.335.177	25	5.250.147
2008	4.255.064	73	1.552.953	27	5.808.017
2009	4.430.157	74	1.523.864	26	5.954.021
2010	4.736.001	74	1.643.298	26	6.379.299
2011	4.966.374	74	1.773.315	26	6.739.689

Fonte: MEC/INEP *apud* Ristoff, 2013, p. 25.

A partir dos anos 2000, principalmente no período do governo Lula, foram implantadas novas políticas educacionais no ensino superior, que beneficiaram, embora de maneira desigual, IES públicas e privadas. O FIES (Programa de Financiamento Estudantil) foi expandido e incrementado e foram criados programas como o PROUNI (Programa Universidade para

Todos) e REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

O governo federal decretou e sancionou a Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. No art. 1º:

É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria (BRASIL, 2001).

Em 2005, muitos alunos foram beneficiados e incentivados a ter acesso ao ensino superior com a criação do PROUNI, o que também incrementou o crescimento do ensino privado:

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (BRASIL, entre 2004 e 2018).

Salienta-se aqui que também foi criado o Pronatec¹ (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), em 2011, instituído pela Lei nº 12.513, que não se configura como ensino superior, pois oferece uma formação técnica para alunos do ensino médio público e da EJA (Educação de Jovens e Adultos). O programa tem por finalidade “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011). Embora não esteja no âmbito do ensino superior, foi um incremento para a formação profissional.

No mesmo período (anos 2000), de grande expansão do ensino particular, tivemos uma significativa expansão das universidades federais, com a criação do programa REUNI. Consta no primeiro relatório do REUNI:

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades

¹O Pronatec foi inserido aqui porque o sujeito da pesquisa faz referência a ele como o primeiro curso no qual ministrou aulas.

federais para o desenvolvimento econômico e social. O REUNI teve como principais objetivos: garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2009).

Outros programas educacionais voltados para o ensino superior público foram desenvolvidos, com o intuito de promover o acesso à educação superior e propiciar equidade social. Entre os principais programas:

- O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2008 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/10, tem o objetivo de “apoiar a permanência de alunos de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes): [...] O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico” (BRASIL, entre 2010 e 2018).
- A Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais para alunos pretos, pardos e índios, provenientes do ensino médio público (BRASIL, 2012).

Embora nos anos 2000 tenham sido criados mais programas para o ensino superior público do que no privado, as condições favoreceram o fortalecimento e ampliação das instituições privadas, pois programas como FIES e PROUNI oportunizaram um número bem maior de vagas do que os programas de expansão das IES públicas. Proporcionou-se aos empresários da educação a satisfação de suas ambições por maior lucratividade e a criação de novas organizações educacionais, impondo uma lógica perversa e estritamente comercial no ensino e na sociedade brasileira. Mas, contraditoriamente, embora oportuna para os empresários, essa expansão abriu uma grande oportunidade para inúmeros brasileiros que não teriam, de outra forma, acesso ao ensino superior, pois muitos destes foram os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior e ter uma graduação, fato que nunca esteve ao alcance das classes menos favorecidas da população. Trata-se de uma contradição interna aos interesses de classe, que são antagônicos em sua natureza; entretanto, foi uma alternativa para permitir que milhares de jovens e adultos da classe trabalhadora pudessem ter acesso à universidade.

Destacam-se, portanto, dois programas: o REUNI, destinado ao setor educacional público, e o PROUNI, para o setor privado. O REUNI oferece apoio financeiro às universidades

federais que tenham ações para reduzir a evasão e aumentar o número de vagas. Para Cunha (2007, p. 221), “Ainda que o REUNI tenha recebido críticas variadas, principalmente por não levar em conta as peculiaridades das universidades federais, ele pode vir a impulsionar o crescimento do alunado desse segmento do ensino superior”.

O PROUNI, voltado para o setor privado, destina-se para estudantes de baixa renda, beneficiando as IES privadas com isenção fiscal; porém, Cunha (2014, p. 373) ressalta: “[...] instituições privadas de baixo nível são as que mais dispõem de vagas ociosas para aderirem ao PROUNI e matriculem estudantes beneficiados pelo FIES”. E continua, sobre a Lei nº 11.096/2005, do PROUNI: “Sem subterfúgios, as IES podem se declarar com fins lucrativos, pagar os impostos e contribuições a que estão sujeitas as empresas de serviços e distribuir os lucros abertamente aos seus proprietários ou acionistas” (CUNHA, 2007, p. 821). Essa é uma contradição explícita, mas, mais uma vez contrapõem-se os interesses privados e as políticas públicas de acesso a um enorme contingente de pessoas que puderam e poderão acessar o ensino superior².

Para Ristoff (2013), as políticas públicas na educação superior implantadas nas últimas duas décadas devem propiciar o acesso ao ensino superior de forma mais justa e igualitária:

Com as políticas públicas materializadas em programas, tais como PROUNI e REUNI, com a criação de novas universidades públicas, a expansão da rede federal de educação tecnológica, com a criação da UAB, a ampliação do FIES, com as políticas de cotas adotadas pelas universidades públicas, a promulgação da Lei de Cotas (nº 12.711/2012), os programas de bolsas, o PNAES e as recentes decisões do Supremo Tribunal Federal sobre as cotas, o caminho para a democratização vem sendo pavimentado e o país, a permanecer com a atual tendência, deverá, nas próximas décadas, ter um sistema de educação superior com mais justiça e equidade (RISTOFF, 2013, p. 47).

Esse panorama histórico-social-educacional, desenhado desde a Reforma Universitária de 1968 e pelas mudanças que sofreu desde então, sobretudo por alguns programas de incentivo ao ensino superior, corroboram a ideia de massificação do ensino superior privado e das intenções mercantilistas dos empresários da educação. Para Cunha (2011, p. 587), “A adoção de formas de gestão cada vez mais capitalistas, nas instituições privadas de ensino, potencializam processos que já vinham desenvolvendo-se no âmbito da educação pública, que

²Nas inúmeras reportagens sobre os profissionais da saúde que estão na linha de frente no enfrentamento da pandemia, destacam-se muitos deles que tiveram acesso à formação por meio desses Programas, em especial o PROUNI.

fica mais permeável às interferências dos mercados”. Entretanto, deve-se considerar as contradições acima expostas, antes de negar pura e simplesmente alguns programas, como FIES, PROUNI e REUNI, sem considerá-los como políticas públicas possíveis para responder mais prontamente à tentativa de superação da exclusão secular de uma parte expressiva da população brasileira.

Fazendo uma análise detalhada, pode-se verificar o significativo crescimento do número de instituições do setor privado em relação ao setor público. Em 1968 existiam 243 IES privadas e 129 públicas; em 2019, o setor privado tem 2306 instituições e o público 302, embora há que se considerar que a expansão das universidades federais deu-se não apenas com a criação de novas instituições, mas sobretudo na criação de novos *campi*, no interior dos estados, a chamada interiorização das universidades federais, o que faz esse número ser minimizado; deve-se, ainda, considerar a criação de muitos Institutos Federais, que não estão contemplados nesse número. Comparando o aumento percentual no período de 1968 a 2019, houve um aumento na ordem de 848,97% na área privada e apenas 134,11% nas públicas, mas deve-se ressaltar o acima exposto.

Para Saviani (1980), a universidade deve promover a formação de indivíduos que tenham condições de ter “consciência da realidade em que vão atuar” (p. 65). Entretanto, antes de tudo, é preciso que o aluno tenha o direito ao ingresso no ensino superior, o que não dispensa a luta contínua pela qualidade da formação oferecida, valendo certamente a definição do autor.

É nessa conjuntura, plena de contradições, que o professor está inserido: que impede, limita e modifica sua atuação.

As mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorreram entre 1968 e 2019 permearam e alteraram as funções e tarefas desempenhadas pelos professores. Os papéis atribuídos aos docentes foi se alterando, imbricados com as mudanças sociais. Assim, entendendo a identidade como processo, movimento, “metamorfose” (CIAMPA, 1987), as mudanças dos papéis atribuídos aos docentes provocarão, em tese, mudanças na identidade dos professores. O professor deve, portanto, ser considerado em sua historicidade, como sujeito em movimento, que se transforma e é transformado pelas relações estabelecidas com os alunos, a universidade, a educação e o conhecimento; é esse processo que esta pesquisa busca compreender.

1.1 O ensino superior em tempos de pandemia

A pandemia, decretada no primeiro bimestre de 2020, impôs uma nova situação social, alterando e modificando o cenário do ensino superior brasileiro e a identidade dos professores de IES privadas; além disso, essa situação apareceu na narrativa do sujeito e teve impacto sobre suas condições de trabalho. Por esse motivo, foi necessário incluir neste texto algumas considerações decorrentes dessa situação que é mundial, mas particularmente grave no Brasil, e que mudou a conjuntura em geral e teve implicações diretas sobre a educação, implicando também no ensino superior.

O primeiro caso da COVID-19 no Brasil foi notificado pelo Ministério da Saúde no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. No mês seguinte, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) redefiniu o surto da doença como pandemia, o que resultou em interrupção das atividades normais e distanciamento social – quarentena – para impedir a exposição da população sadia e evitar que a doença se espalhe (DIMENSÕES..., 2020).

O MEC decretou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020b).

A primeira Portaria, nº 343, decreta a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, por um período de 30 dias, podendo ser prorrogável. Começa a prática de um novo modelo de ensino-aprendizagem, pois uma outra realidade está posta, a necessidade do distanciamento social gerado pelo coronavírus impôs um outro pensar pedagógico com aulas mediadas pela tecnologia.

Nessa situação de aulas remotas com tecnologias muitas vezes ainda inexploradas, atreladas à insegurança, à angústia e ao temor de contaminação pelo vírus, a luta pela preservação da vida, a dor e o luto vivenciados por inúmeras famílias de alunos que não têm acesso à internet e outros desdobramentos, o medo da demissão (que ocorreu e que continua ocorrendo nas IES), verifica-se mais uma questão a ser discutida: como tais alterações

implicaram e transformaram a identidade dos professores do ensino superior? Que mudanças impactarão o futuro desses professores?

O modelo de ensino presencial teve que ser substituído abruptamente pelo ensino remoto, desconhecido por muitos professores e alunos que tiveram, e ainda têm, que se adequar às aulas ministradas em diferentes plataformas on-line: Zoom, Google Hangout, Microsoft Teams, Skype, Google Meet, entre outras; ferramentas que não foram criadas para a educação, mas para reuniões corporativas. Essas plataformas, gratuitas ou não, são utilizadas de forma síncrona ou assíncrona por docentes e discentes que estão buscando adaptar-se a um novo modelo de educação.

Considerando as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, tanto no âmbito docente como no discente, a covid-19 nos impõe novos desafios no fazer pedagógico. As aulas presenciais nas instituições de ensino formal estão sendo substituídas, em caráter emergencial, por aulas on-line, como alternativa para evitar a disseminação do vírus e dar andamento ao calendário acadêmico garantindo, de alguma maneira, o cumprimento dos dias letivos previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (DIEGUES; FUGA; LOPES, 2020, p. 256).

Nos meses seguintes, a pandemia se agrava no país, outras Portarias são decretadas pelo Ministério da Educação (nº 345, 473 e 544), adiando a volta das aulas presenciais. Neste momento, a última Portaria do MEC, nº 544, de 16 de junho de 2020, decreta a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) estabelecendo sua periodicidade no Art. 1, §1º: “O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020”.

É importante salientar que ensino remoto não é ensino a distância (EaD), pois essas terminologias têm gerado muitas discussões, inquietudes e equívocos na sociedade brasileira. Conforme Behar (2020, p. 1):

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino [...] a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Em muitas instituições do ensino superior privado, os empresários do ensino demitiram em massa professores de várias universidades, centros universitários e faculdades; coloca-se

agora um novo modelo de comercialização do ensino superior para muitas instituições privadas, almejando no ensino a distância ou no remoto a possibilidade de obter maior lucratividade.

Outros fatores estão imbricados nesse processo, possibilitando vigiar o professor por meio das aulas gravadas ou que podem ser observadas em tempo real; um único docente pode ministrar aulas para 100, 200, 300 alunos ao mesmo tempo; há notícias de que até atores têm gravado aulas padronizadas e formatadas no lugar de professores, assim como há tutores que não pertencem à área do curso³. Um grupo que administra algumas universidades e faculdades privadas no país já implantou um sistema de correção de provas dissertativas por robôs (as provas objetivas já o eram), além de outros aspectos obscuros que aos poucos poderão ser concretizados, com o intuito de atender não ao ensino de fato, mas aos interesses econômicos de grupos empresariais, vários deles de capital internacional.

Todos esses aspectos mostram o verdadeiro interesse de muitos empresários da educação, que buscam obter mais ganhos financeiros e diminuir os custos com a folha de pagamento dos professores. Diante desse cenário, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão e, por decorrência, o conhecimento são ainda mais sucateados, que papéis o professor desempenha e irá desempenhar? Quais serão as prescrições para o desempenho desses novos papéis? Haverá possibilidade para a metamorfose e a emancipação da identidade do professor universitário em sua vida cotidiana e, em especial, no ensino remoto?

³Informações obtidas informalmente com vários professores, não havendo, portanto, referências disponíveis. Acredita-se que logo essas informações virão a se tornar dados de pesquisa. Por ora, colocamos a informação com o alerta de que ela não é uma referência.

2 IDENTIDADE

2.1 Teoria da Identidade de Ciampa

A abordagem teórica desta pesquisa está pautada na Teoria da Identidade proposta por Antonio da Costa Ciampa, para a qual a identidade é compreendida como processo, como categoria síntese da Psicologia Social para se compreender o homem em sua concreticidade. Identidade é movimento, transformação, o constante *vir-a-ser*, o de *ser-para-si*, presente durante toda a existência do indivíduo. Identidade é metamorfose; é o ser humano em busca de emancipação.

Defino identidade como processo de *metamorfose*, como movimento das transformações que vão configurando nossas identidades, seja como história de vida – um passado que se fez pela minha atividade –, seja como projeto de vida – um futuro a ser buscado a partir de meu desejo –, ou seja, desenvolver a competência de falar e agir com autonomia para afirmar *quem sou e quem gostaria de ser* (CIAMPA, 2006).

Na revisão de literatura, outros autores da Psicologia Social e seus estudos, que também adotam a Teoria da Identidade de Ciampa, ofereceram suporte para esta pesquisa: Baptista, Dantas e Lima.

Para Ciampa (2006), o indivíduo se apresenta para o outro através de seus diferentes personagens, que são internalizados pelo reconhecimento do outro. O sujeito representa para o outro um personagem, frente sua história de vida e da imagem que tem de si mesmo, podendo ou não obter reconhecimento do outro, pois na relação, o outro também terá determinadas expectativas em relação ao papel que o indivíduo representa.

Conforme Ciampa (1987, p. 170) “[...] nunca compareço frente aos outros como portador de um único papel, mas como uma personagem [...] ao comparecer frente a alguém, eu me represento. Apresento-me como o *representante* de mim mesmo”. O indivíduo assumirá diferentes papéis ao longo da vida e representará diversos personagens em função de vários fatores, do seu momento e da situação que está vivendo, desejando ser reconhecido por seus personagens.

Uma personagem desenvolve-se nas e pelas relações sociais que estabelece desde o nascimento, pelas constelações familiares, pois é no núcleo familiar que o primeiro reconhecimento se dá, em primeiro lugar, pelo nome, escolhido pelos pais biológicos ou adotivos. Assim também como todas as outras relações que se estabelecem no mundo social,

profissional e histórico. Uma personagem será atribuída pelo coletivo, pelo reconhecimento do outro a nosso papel no mundo, que ora se identifica ora dele difere. Desta forma, desempenhamos vários papéis numa realidade que pode propiciar a nossa emancipação ou tolher nossa ação.

Nós somos protagonistas de nossa história, pois “as personagens são vividas pelos atores que as encarnam e que se transformam à medida que vivem suas personagens” (CIAMPA, 1987, p. 157). Somos também autores de nossa história quando, por exemplo, nos diferenciamos do que foi imposto pelo social, construindo nossa história e novas personagens. Ciampa (1987, p. 198) afirma que “podemos dizer que as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão.”.

A identidade do indivíduo é a articulação entre igualdades e diferença, pois os papéis que nos são atribuídos e que assumimos nos igualam a um conjunto de prescrições e prerrogativas e nos diferenciam em relação a outros. Cada papel que o indivíduo ocupa na sociedade o determina, mas não será uma mera soma de papéis, uma vez que a unidade será concretizada na multiplicidade de papéis e personagens desenvolvidos. Pode-se afirmar, também, que a identidade é revelação e ocultação; nas diferentes situações, alguns personagens se revelam e outros se ocultam, pois as condições postas para o indivíduo serão determinantes na revelação de um personagem e na ocultação de outros. Ciampa (1987, p. 170) afirma: “Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito”.

Na *mesmice*, “a identidade é pressuposta como ‘dada’ permanentemente e não como *re-posição* contínua de uma identidade que um dia foi posta. A metamorfose parece ter cessado, quando dizemos constantemente: eu sou, em vez de dizermos estou sendo”. (LIMA; CIAMPA, 2012, p. 19). O indivíduo identifica-se com suas predicções, com a personagem que lhe foi atribuída, sendo atores dos papéis socialmente impostos, retirando do personagem sua historicidade. Ciampa (1987, p. 164) exemplifica o papel do professor na *mesmice*:

[...] se *sou* professor, é porque me *tornei* professor; daí dizemos: *como sou professor*, então *dou aulas*, embora o correto deva ser: *como dou aulas*, então continuo professor. Se me identifico (e sou identificado) assim, tenho a identidade de professor dada, como uma posição. Como ser social, sou um ser-posto.

A *mesmice*, quando se mantém pela *re-posição* de papéis, impede a emancipação do indivíduo, ocasionando para Ciampa o *fetichismo da personagem*, a quase impossibilidade do indivíduo *ser-para-si* e buscar autodeterminação e emancipação, “criando o que chamamos de *identidade-mito*, o mundo da *mesmice* (da *não-mesmidade*) e da *má infinidade* (a não superação das contradições)” (CIAMPA, 1987, p. 146).

Algumas relações sociais imbricadas no indivíduo podem reforçar a personagem fetichizada “em seu comparecimento pela forma de valor social, que força os indivíduos a se reproduzirem como réplicas de si mesmos, a fim de preservar interesses estabelecidos” (LIMA; CIAMPA, 2012, p. 19), desta forma, alguns interesses e imposições sociais, políticos e históricos podem manter o *fetichismo* da personagem, deixando o indivíduo “aprisionado” à *mesmice*.

Entretanto, a *mesmice* pode apresentar o aspecto aparente de permanência, de não transformação, mas mesmo na aparência ocorrem modificações. É impossível evitar a transformação, isso apenas acontece na aparência do personagem, porque é a *re-posição* que sustenta a *mesmice*.

Na verdade, evitar a transformação – manter-se inalterado – é impossível; o possível, e que requer muito trabalho, é manter alguma aparência de inalterabilidade, por algum tempo, como resultado de muito esforço para conservar uma condição prévia, assim como para o sujeito manter a *mesmice* (CIAMPA, 1987, p. 166).

A *mesmice* não é necessariamente ruim para o indivíduo, desde que ele possa buscar autonomia. “[...] O que se preconiza, então, é que os indivíduos não se transformem em prisioneiros do que estão sendo ou têm sido, de seus papéis ou das situações que vivenciam”. (ALMEIDA, p. 92 *apud* LIMA; CIAMPA, 2012, p. 20).

A concepção de identidade como metamorfose deve ser compreendida como movimento, como processo no qual o indivíduo apresenta capacidade e potencial para a superação, para ser autor de outros personagens, para transformar a sociedade. A superação leva à concretude do devir, a *mesmidade*.

Na busca de transformação constante, o indivíduo não é apenas aquele que desempenha personagens impostos pela realidade social, política e histórica; ele também escolhe novos personagens, mesmo numa sociedade opressora, que quer o sujeito servindo aos interesses de um grupo dominante. A negação da negação de uma identidade pressuposta implica outro

processo, definido por Ciampa (1987) como *mesmidade*, como condição na qual o sujeito escolhe e determina novas personagens.

Nesse sentido, para Ciampa (1987), a superação da identidade pressuposta implica o devir, a concretude do *ser-para-si*, como um processo permanente, uma metamorfose constante, permeando toda a história de vida do indivíduo. Uma metamorfose não termina em si mesma; é um processo dialético em constante busca da emancipação.

A negação da negação permite a expressão do outro *outro* que também sou eu: isso consiste na *alterização* da minha identidade, na eliminação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser reposta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante em que toda a humanidade em mim se concretiza. Isso permite me representar (1º sentido) sempre como diferente de mim mesmo (deixar de presentificar uma representação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores, deixar de *repor* a identidade pressuposta). Tudo isso indica uma tendência. Sua realização se dá sob condições históricas, sob condições materiais determinadas (CIAMPA, 1987, p. 181).

Em 1999, no Encontro Nacional da ABRAPSO, Ciampa ampliou a Teoria da Identidade, propondo o sintagma Identidade-Metamorfose-Emancipação. O termo “emancipação”, já associado à ideia de identidade como metamorfose, é colocado para compreender o indivíduo em toda a sua complexidade:

[...] o indivíduo à medida que vai adquirindo a capacidade de agir e falar, vai também passando a reconhecer e a ser reconhecido como alguém que pode afirmar “eu” de mim mesmo, com uma identidade entendida como metamorfose, que resulta tanto do processo de socialização como do processo de individualização (LIMA; CIAMPA, 2012, p. 26).

2.2 A identidade do professor de IES privada

Ciampa (1987) afirma que a identidade deve ser pensada na articulação entre igualdade e diferença, como já afirmado acima, pois o indivíduo vai constituindo sua identidade como professor quando seu papel se iguala ao coletivo, com as prescrições que o referido papel impõe, como também quando se diferencia dos demais docentes, atuando como autor de seu próprio personagem na constituição de sua identidade profissional. Desta forma, “a identidade docente se expressa com estrutura em elementos em comum, ao mesmo tempo que se constitui de modo único para cada professor, pois pensamos, agimos e sentimos a profissão de maneira particular” (FALCÃO, 2019, p. 1).

A identidade do professor no ensino superior privado, foco desta pesquisa, é, portanto, um personagem da totalidade de sua identidade, e uma atividade profissional só pode ser compreendida no coletivo, implicando as políticas de identidade que são impostas pela conjuntura histórica, social, econômica e política, que podem favorecer ou impedir a metamorfose emancipatória do sujeito, no processo dialético entre o indivíduo e a sociedade.

Para falar de qualquer identidade coletiva, considero importante sempre levar em conta outra questão, a de *políticas da identidade*, que buscam normalizar ou, de certa forma, homogeneizar uma coletividade, influenciando-a no sentido de que seus membros compartilhem significados que são considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um (CIAMPA, 2006).

O docente de IES privada, quando desempenha o papel prescrito, pode apenas ter uma *re-posição* do personagem, reproduzindo uma política do coletivo sem questionar sua atividade e sem considerar sua própria individualidade, podendo, assim, cristalizar uma identidade, processo que o leva à *mesmice*, a uma *identidade-mito* sem a possibilidade de emancipação.

[...] *re-atualizamos*, através de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não se dando continuamente através da *re-posição*). Com isso, retira-se o caráter de historicidade da mesma, aproximando-a mais da noção de um *mito* que prescreve as condutas corretas, *re-produzindo* o social. (CIAMPA, 1987, p. 163)

O indivíduo transforma e é transformado pela realidade da qual é parte; da mesma forma, a sociedade também se transforma constantemente e altera os papéis prescritos para o docente. A concepção de professor, a identidade “convencional”, modificou-se substancialmente desde a primeira Reforma Universitária de 1968. O significativo crescimento das IES privadas, principalmente das mercantilistas, alteraram sobremaneira as atribuições desempenhadas pelos docentes, os papéis dos professores, intensificando a degradação e a desvalorização de seu trabalho. E, neste momento, a pandemia desvelou uma política identitária destas IES extremamente perversa, subjugando o docente (aquele que permaneceu na instituição, pois muitos foram demitidos) a um aprisionamento identitário, coibindo a metamorfose, mantendo-o na *mesmice*. Ciampa traz a concepção de carreira:

A noção de carreira, por exemplo, ainda é uma concepção de identidade “convencional”, pois se parte de uma convenção que estabelece que o profissional deve agir de determinada maneira, previamente definida. Mas, à medida que a própria sociedade também está num processo de transformação, cada vez mais rápido, cada vez mais amplo, uma identidade definida de modo

“convencional” pode se tornar uma “camisa de força” que inibe o desenvolvimento crítico do indivíduo, que assume um “perfil” estático como definição de sua identidade profissional (CIAMPA, 2006).

A política de identidade de um grupo deveria fundamentar-se numa perspectiva emancipatória, para que o sujeito possa atuar no coletivo, na busca da emancipação do grupo, oferecendo condições para que cada pessoa se desenvolva individualmente, podendo “expressar sua singularidade como subjetividade que se constitui na trama da intersubjetividade”, oferecendo condições que possibilitem o surgimento de “identidade política do sujeito, como individualidade autônoma” (Ciampa, 2006).

Embora seja uma condição imprescindível que a *política de identidade* propicie que o indivíduo consiga atingir a sua autonomia, podendo ter uma *identidade política*, percebe-se que, em nossa realidade, a política hegemônica atrela-se aos interesses dominantes, intensificando as políticas de identidade impostas pelas IES privadas, aprisionando os docentes, tolhendo sua liberdade e autonomia nas últimas décadas. Sobre isso, dizem Dantas e Ciampa (2014, p. 142):

Uma identidade política é aquela que conjuga a igualdade e a diferença. Requer que o indivíduo em seu processo de socialização busque associação a grupos, ideias, causas que lhe deem sustentação, sem aprisioná-lo a eventuais políticas de identidade impostas ao/pelo grupo. Dessa forma, o indivíduo encontra espaço para o exercício de sua autonomia, por meio do seu processo de individuação.

Entretanto, a pandemia escancarou e acelerou os interesses de grupos proprietários de IES privadas que se preocupam apenas com o lucro, explorando a força de trabalho do docente e sucateando a qualidade do ensino. O momento histórico de pandemia pelo COVID-19 potencializou as condições para oprimir e desvalorizar ainda mais o papel do professor, havendo a necessidade de fortalecer a luta para que os docentes caminhem na direção da emancipação, caminho este que é permanente e constitutivo da vida.

[...] considerar que a emancipação é um processo contínuo (embora não linear), um movimento que nunca finda (embora às vezes haja retrocessos), pois ao nos emanciparmos de uma condição opressora, sempre há o risco de surgirem novas situações que criem novos desafios (CIAMPA, 2006).

3 A PESQUISA

Desde os anos 1960, assiste-se a um processo de expansão no ensino superior brasileiro, no número de instituições e de vagas, notoriamente nas IES privadas: em 1968, com a Reforma Universitária, nos anos 1990, incentivada pela Constituição de 1988, e nos anos 2000, por meio dos programas FIES, PROUNI e REUNI.

As mudanças socioeconômicas e políticas públicas no Brasil nas últimas décadas ocasionaram diversas mudanças no ensino superior. A população buscava – e ainda busca – a ascensão social. E a universidade, pós-reforma de 1968, veio ao encontro da expectativa de, por meio dela, aumentar-se a chance de empregabilidade, atraindo mais pessoas ao ensino superior.

Essa expansão gerou mudanças significativas no âmbito pedagógico, nas condições de trabalho, na qualidade do ensino, nos papéis desempenhados pelos docentes e na identidade do professor e, mais recentemente, no início do primeiro semestre de 2020, com a pandemia, houve outras alterações nos processos de ensino-aprendizagem. O professor, ao ensinar, participa de um processo de transformação da sociedade, é o agente que produz mudança e também é modificado pelas condições dadas pela realidade da qual é parte.

No mestrado, surgiram outras indagações não respondidas, por exemplo, o processo de constituição da identidade do professor universitário de IES particulares no contexto da expansão do Ensino Superior. Dado que essa questão é multifacetada, delimitou-se o **problema desta pesquisa à pergunta**: quais são os impactos das relações de trabalho sobre a constituição da identidade de professores do ensino superior privado?

Desta forma, o **objetivo geral desta pesquisa** é identificar quais são os impactos das relações de trabalho sobre a constituição da identidade de professores do ensino superior privado.

Como objetivos específicos, são propostos:

- Compreender os motivos que levaram o professor a ser docente nas IES privadas e o que o mantém (ou não) na sua prática;
- Identificar os diferentes papéis (ou personagens) vivenciados pelo professor desde o início de sua prática docente;
- Identificar como as relações de trabalho possibilitam ou não a metamorfose identitária dos docentes.

a) Procedimentos Metodológicos

Foram utilizadas as narrativas de história de vida de professores, por meio de entrevistas não diretivas. Os sujeitos escolhidos foram três professores que lecionam – ou lecionaram – no ensino superior privado.

As narrativas foram obtidas pela plataforma on-line Teams, para duas delas, e na última, uma videoconferência pelo WhatsApp. No princípio, as entrevistas seriam presenciais, porém, em decorrência da pandemia, foram realizadas remotamente.

As entrevistas aconteceram em um único encontro, que respeitou a disponibilidade dos sujeitos em relação ao dia e tempo de durabilidade do encontro. Foram gravadas e transcritas com o consentimento dos professores e, se necessário, um futuro encontro seria realizado para complementar os dados. Também, após a transcrição, o conteúdo foi enviado para os depoentes para autorização final do uso na pesquisa, atendendo todas as prescrições éticas, desde o contato inicial.

Utilizou-se também um breve questionário por escrito, relativo aos dados de identificação dos entrevistados, que são apresentados na introdução da história de vida dos docentes.

Posteriormente, optou-se por analisar apenas a entrevista de um dos professores, pois a narrativa do sujeito contemplava todos os eixos de análise e permitiria um maior aprofundamento. Houve a necessidade de realizar mais uma entrevista com o professor escolhido para coletar dados que não foram obtidos anteriormente. A segunda entrevista com o docente também foi feita pela plataforma Teams, atendendo todos os critérios de exigibilidade ética.

b) Procedimentos de análise

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados em três eixos temáticos, elaborados a partir da leitura sistemática e reiterada das entrevistas, identificando os temas recorrentes e significativos para a compreensão do percurso formativo e de atuação profissional do sujeito, os quais foram destacados e, posteriormente, agrupados. Esses agrupamentos iniciais foram cotejados com as narrativas, rearrumados de forma a separar ou juntar elementos que tivessem afinidade temática e, sobretudo, relação significativa com o problema e os objetivos desta

pesquisa. Assim, foram elaborados três eixos, a saber: do adolescente trabalhador a professor universitário: percurso profissional e de formação; o professor: relação com os alunos, relação de trabalho com a instituição, mediação dos conteúdos programáticos com os discentes e atuação na pandemia; e projeto de vida, além de um eixo que sintetiza os três anteriores, sob a perspectiva das contradições identificadas na narrativa do professor.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo será apresentada uma síntese da história de vida do sujeito, subdividida em: família de origem; iniciação ao trabalho e escolarização básica; profissionalização e formação superior. Posteriormente, os eixos de análise foram construídos a partir das entrevistas com os professores (que foram entrevistados, embora nem todos tenham sido foco de análise) e da literatura, especialmente aquela referente às pesquisas realizadas sobre o tema Identidade na perspectiva da teoria de Antonio da Costa Ciampa. Optou-se pela escolha de um dos professores pois sua história de vida contemplava todos os eixos de análise: do adolescente trabalhador a professor universitário: percurso profissional e de formação; o professor: relação com os alunos, relação de trabalho com a instituição, mediação dos conteúdos programáticos com os discentes e atuação na pandemia; e projeto de vida.

A priori, a pandemia não era o foco da pesquisa. Com a Portaria nº 343 do MEC, de 17 de março de 2020, substituindo as aulas presenciais pelas remotas, as entrevistas foram realizadas a distância, numa plataforma on-line, e a atuação dos docentes durante a pandemia tornou-se extremamente relevante para compreender os impactos na identidade dos professores ministrando aulas remotas síncronas e a exacerbação da degradação de seu trabalho imposto pelas IES privadas não comunitárias ou confessionais.

Finalmente, discutem-se as contradições no item: À guisa de síntese, apresentando três aspectos que permearam toda a história de vida do sujeito: pandemia e tomada de consciência sobre a natureza das IES: do sonho à decepção; carreira: história ou diplomacia; emancipação ou *mesmice*.

Síntese da história de Ricardo

Ricardo tem 48 anos, é casado e não tem filhos. Escolheu seu nome fictício, dizendo: “*Quero ser chamado de Ricardo, era para eu ter esse nome quando nasci*”. Ele tem três irmãos mais jovens, uma biológica e dois adotivos. Disse que sua religião é espírita e tem como hábitos de lazer assistir filmes e viajar.

Família de origem

Ricardo conta que nasceu numa família com muitas dificuldades financeiras, sendo sua mãe uma personagem que poderia ser considerada como uma “menina-pobre-humilde”. Diz Ricardo sobre as histórias de vida de seus avós:

A minha avó materna vem da roça, vem do interior de São Paulo, vieram para São Paulo, ela e meu avô, e criaram os filhos, tiveram um monte de filhos, como toda a história aí da maioria dos brasileiros [...].

A constituição da identidade dá-se a partir do outro, inicialmente o outro família, que escolheu seu nome, que revela provavelmente expectativas para o ser que nascia, de papéis e personagens que podem implicar, mais tarde, a *re-posição* de papéis para assegurar sua identidade, mas também a possibilidade do *vir-a-ser*. Assim, o nome que é atribuído à criança guarda expectativas, que podem ser afirmadas ou não pelo sujeito. O nome que o sujeito escolhe para ser identificado nesta pesquisa é, segundo ele, o nome que deveria ter recebido, mas que foi depois trocado pelo nome que de fato recebeu. Para Ciampa (1987, p. 36):

Será este recém-nascido tão diferente dos Severinos homogêneos e homônimos que vimos encerrados na sua *mesmice*? Na verdade, é um ser do mesmo gênero que, inclusive, também pode vir a ser mais um Severino, como possibilidade – não como necessidade. O que caracteriza é a plasticidade; define-se pelo *vir-a-ser*. [...] O humano é *vir-a-ser* humano. Identidade humana é vida!

Ele enfatizou a história de vida de sua mãe para narrar a sua infância pobre, contando, assim, quem era o Ricardo “menino-pobre-sem-possibilidade-de-ser-alguém”. Diz que sua mãe não teve possibilidade de estudar na idade adequada:

A minha mãe, ela teve (pequena pausa), ela se casou com 19 anos, teve eu com 20, ela ficou viúva aos 27 anos, então tinha eu e a minha irmã. Ela ficou viúva muito cedo, meu pai faleceu muito cedo, a minha mãe sempre batalhou, sempre correu atrás, e ela não tinha estudo [...]. Aliás, nunca teve condições de estudar, inclusive ela foi fazer o supletivo do ensino médio depois de mais velha.

Depois que o pai faleceu, a mãe mudou-se para um conjunto habitacional popular muito distante. Ricardo falou da mãe, que sempre foi um modelo, desempenhando o papel de “mãe-guerreira-batalhadora”, que conseguiu sustentar os filhos sozinha.

[...] era um lugar novo, minha mãe viúva, sem trabalhar (pequena pausa). A minha mãe trabalhava no escritório, ela era escriturária numa fábrica, fábricas metalúrgicas. Muitas vezes ela trabalhou fora do horário normal, ela teve que fazer alguns bicos à noite, ela teve que trabalhar em padarias por exemplo, atendimento em padaria para poder sustentar a gente. Então, nunca foi fácil para ela, ela sempre trabalhou, sempre foi uma mulher muito guerreira e é uma das coisas que eu levo comigo, esse instinto (sic), que ela sempre teve. A minha mãe sempre foi um exemplo para mim, para minha irmã, a minha irmã (pequena pausa), que a gente foi criado nessas condições, nunca faltou nada graças a Deus, a minha mãe sempre, na medida do possível, sempre comprava comida, essas coisas, batalhou muito [...]. Então, a minha mãe conseguiu criar os filhos, depois casou-se de novo. Ela ficou viúva cedo, casou de novo e depois ela adotou mais duas crianças, então a minha mãe também é muito maluca nesse sentido.

A identidade do “menino-pobre-sem-possibilidade-de-ser-alguém” vai se transformando com a internalização do modelo da “mãe-guerreira-batalhadora”.

Iniciação ao trabalho e escolarização básica

Sua identidade começa a ser *re-posta* pelo “garoto-estudioso”, a possibilidade de “ser-alguém”, porém, a realidade não oferecia muitas possibilidades.

[...] quando eu era mais novo eu sempre gostava de estudar, eu sempre gostei de estudar, sempre era tido como CDF, gostava de estudar [...] terminei o ensino médio graças à minha mãe, que já foi um sacrifício muito grande [...] eu sempre estudei no Estado, nunca paguei, nunca tivemos condições de pagar a escola, sempre estudei em escolas do Estado, em escolas públicas, e eu sei que, assim (pequena pausa), a gente sabe que é muito fraco, muito defasado, extremamente (pequena pausa). Tive problemas no ensino médio, pois tive que trabalhar muito, acabei fechando e voltando no ano seguinte, então, assim, não foi fácil[...]. Enfim, nunca tive nenhuma estrutura que pudesse me dar algum suporte, sempre foi por conta própria.

Ricardo começou a trabalhar muito jovem, com 14 anos, devido às dificuldades financeiras de sua família. Sua identidade de “menino-estudioso” novamente foi *re-posta* pela identidade do “jovem-esforçado”. Sua infância pobre impõe seu primeiro papel na sociedade: o “menino-pobre-sem-possibilidade-de-ser-alguém”, que se torna o “jovem-esforçado”; agora ele precisa trabalhar e batalhar para ajudar sua família. O modelo identitário da “mãe-guerreira-batalhadora” e, mais uma vez, uma referência para a constituição da identidade de Ricardo. Sua narrativa revela o personagem esforçado:

[...] eu trabalho desde os 14 anos registrado. Comecei como office-boy [...] fiquei trabalhando em vários locais sem profissão, com ensino médio, e aí essa experiência antes de pensar em ser professor novamente, de sonhar com isso (pequena pausa).

Ele trabalhou por 12 anos numa empresa de *call center*, em um município da Grande São Paulo; era operador de telemarketing: “[...] *é uma profissão que não exige nenhum estudo*”. Com muito trabalho e esforço consegue ocupar o cargo de gerente de operações. O “jovem-esforçado” finalmente transforma-se, incorporando um novo papel, oferecido pela empresa, como recompensa ao esforço; transforma-se, então, no “Ricardo-gerente-coordenador”. Conforme ele diz: “*aí com 36 anos, depois de 12 anos trabalhando no call center eu cheguei a gerente de operações [...] quando eu virei coordenador de clientes*”. Para exercer esse cargo, porém, havia algumas exigências, entre elas a formação superior.

Profissionalização e formação superior

Ricardo precisou cursar o ensino superior, uma exigência da empresa para o cargo que assumiu; ele é obrigado, nesse momento, a retomar seus estudos. Na sua narrativa ele falou que não estudava há 17 anos, que seria muito difícil e optou por um curso superior de Tecnologia em Marketing. Ele descreve suas angústias e temores:

[...] fiquei muito tempo fora e voltei achando que não ia conseguir, aqueles pensamentos que a gente sempre tem, reativos, achando que não era capaz, achando que era muito velho, 2 anos ia ser muito difícil (pequena pausa).

Cursar o ensino superior representou a possibilidade do *vir-a-ser* graduado, primeiro como tecnólogo e depois como bacharel, seu *vir-a-ser* administrador, e, logo depois, também o *vir-a-ser* professor do ensino superior privado, na IES em que estudou, identidade que assumiu alguns anos mais tarde, com o título de mestre e doutor.

Para Lima e Ciampa (2012, p. 21), “vivemos em uma sociedade opressora e exploradora e que a identidade se forma sempre a partir da pressuposição, da *re-posição* e *alterização*, a ideia de que a identidade é metamorfose adquire seu pleno significado, ou seja, a luta pela emancipação.”. A empresa que Ricardo trabalhava impôs sua formação no curso superior, mas não era necessário um funcionário qualificado como mestre para ocupar o cargo de coordenador. Outra dificuldade foi imposta, assim, pela organização em que trabalhava, pois ele desejava trabalhar apenas em seu horário contratual, não queria mais fazer hora extra. A busca do personagem professor que precisa fazer o mestrado para ser docente gerou sua demissão. Ricardo falou em seu depoimento:

Eu entrava às 8 horas, não tinha tempo para sair [...] eles pedem para você se qualificar, mas quando você vai se qualificar eles não querem porque você tem que se dedicar também. E eu só pedi para sair no meu horário, porque eu nunca saía no meu horário [...] eu acabei sendo desligado da empresa, porque falei que ia sair no meu horário para poder chegar na Universidade X

Frequentar o ambiente universitário o fez interessar-se pela docência no ensino superior. Isso coincidiu com o obstáculo imposto pela empresa em que trabalhava. Em relação às exigências da referida empresa e dos projetos de Ricardo, Dantas e Ciampa (2014, p. 142) ajudam a esclarecer esse processo:

Na análise da história e do projeto de vida é comum deparar-se com a presença de políticas de identidade impostas aos indivíduos – geralmente por especialistas, ou, como Goffman (1988) chamou, pelo exogrupo –, que procuram minar as condições para o surgimento de metamorfoses emancipatórias.

Embora o meio tenha imposto dificuldades, Ricardo faz o mestrado profissional em Administração com ênfase em gestão de projetos, no qual realizou um módulo internacional na América do Norte, um curso de especialização de formação de professores e um doutorado em Administração, no qual cursou também um módulo internacional na Europa.

Após esta síntese, segue abaixo o exercício de aprofundamento da análise da narrativa de Ricardo, a partir dos eixos de análise anteriormente apontados.

4.1 Eixos de análise

4.1.1 Do adolescente trabalhador a professor universitário: percurso profissional e de formação

Ricardo relata que na juventude nutria o desejo de ser professor, porém suas condições socioeconômicas não ofereciam possibilidades para tal; suas condições social, econômica e cultural foram determinantes para que esse projeto fosse esquecido. Ele inicia assim sua narrativa:

Vou falar um pouquinho da minha história de vida, como que eu cheguei na educação, como é que eu me formei [...] Bom, quando eu era mais jovem... quando eu tinha uns 18, 19 anos, estava no ensino médio, aquela fase que você tem de sonhar, o que eu vou fazer, o que eu vou ser (pequena pausa) E aí, sempre uma das coisas que queria (pequena pausa) quando a gente é jovem pensa em mil coisas, era ser professor, mas a realidade era muito diferente. Na minha época, o acesso à educação, em 1990 (pequena pausa), era mais difícil, não tinham muitas universidades, as que tinham eram ou as públicas ou as mais difíceis.

Ricardo terminou o ensino médio (então segundo grau) em 1991, ficou 17 anos sem estudar, apenas trabalhando em uma empresa de *call center*, “[...] fui operador de telemarketing, que é uma profissão que não exige nenhum estudo, na época não exigia (faculdade)”. Em 2008, com 36 anos, foi cursar o ensino superior tecnólogo em Gestão de Marketing para cumprir a exigência do novo cargo de coordenador na empresa. As dificuldades que permeavam toda sua infância e adolescência, acentuadas por uma condição familiar com poucos recursos financeiros e pelo fato de ter cursado o ensino fundamental e médio públicos, considerado “fraco” pelo professor, aparece na sua escolha por um curso superior de tecnólogo.

[...] eu cheguei a gerente de operações (...) eles pediram para eu fazer uma faculdade porque exigia, o cargo de coordenador ter o curso superior. Já estava com 36, falei “meu, eu preciso fazer um curso rápido, porque eu não vou conseguir ficar muito tempo, estudando” (pequena pausa).

Diz ainda:

Eu tinha escolhido um curso de dois anos, que aí eu fui descobrir sobre o tecnólogo (pequena pausa), na Universidade X e aí nesse meio tempo eu conheci alguns professores.

Frequentar o ensino superior fez com que Ricardo retomasse o seu desejo de ser professor. Percebe-se a importância dos papéis desempenhados por alguns docentes na história de Ricardo. Ele começou a construir seu papel como professor internalizando a imagem de docentes que foram referências na sua formação. *“E aí fui pegando o gosto, os professores foram muito atenciosos comigo, sempre me deram muita atenção”.*

A trajetória acadêmica posterior de Ricardo está atrelada à sua atuação como docente no ensino superior, pois, para tornar-se professor da IES privada que desejava, teve que obter os títulos exigidos pela universidade na qual estudou por doze anos. Depois de concluir o curso de tecnólogo em Gestão de Marketing, fez o curso de Administração, pois já vislumbrava tornar-se professor do ensino superior, embora tenha verbalizado suas angústias: *“[...] entrei no curso de ADM. e falei “vamos lá”, sabendo que não ia ser fácil, porque eu sei que os professores estudavam muito, eu sabia que eles estudavam muito”.* Ele retomou seu desejo da adolescência de ser professor, encontrando respaldo em um docente.

[...] eu não esqueço até hoje, o professor L foi o professor que me orientou, que me ajudou muito, que me incentivou muito, e aí ele falou “ó, você quer começar a ter uma direção, procura a coordenação”. Na época era o coordenador Z, aí ele disse “tem um programa aqui chamado monitoria, se você quiser ter algum contato, como é que é lecionar, ter um primeiro contato inicial. Eu posso te colocar como monitor de disciplinas”. [...] eu fiquei como monitor (no curso tecnólogo de Marketing) durante um ano da disciplina de Economia (pequena pausa) e mais dois anos como monitor de Fundamentos da Matemática (período em que já cursava a graduação em Administração).

Desempenhado a função de monitor, identifica-se com o papel de docente e novamente encontra apoio no coordenador Z.

[...] Eu terminei o meu tecnólogo de 2 anos, de 2008 a 2010. Eu falei com o coordenador Z: o que eu preciso agora para ser professor daqui da universidade?”, ele falou “uai, você precisa fazer bacharelado, porque só o tecnólogo não é possível”, aí eu entrei no curso de administração da Universidade X (pequena pausa.).

Ele se lembra de algumas vitórias alcançadas durante a graduação, aspectos que denotam que o personagem agora “universitário-esforçado” consegue obter sucesso. As dificuldades vivenciadas no contexto familiar são compensadas quando ele se esforça muito e se dedica aos estudos, pois consegue superar as dificuldades e realiza seus objetivos.

Eu já tinha participado da monitoria, tinha feito iniciação científica com o professor L. Ele foi o meu orientador da iniciação científica, a gente escreveu um artigo, foi validado depois como TCC [...]; teve o seminário da Universidade X, todo ano ocorre, o seminário de iniciação científica (pequena pausa) e eu apresentei o artigo [...].

A conclusão da graduação em Administração e a vontade de ser professor na universidade que estudou leva-o a procurar o coordenador X; Ricardo diz: *“terminei a graduação e aí fui perguntar “e aí, o que eu preciso?”, sempre nessa do que precisa mais. “Ah, você tem que fazer uma pós-graduação”, aí eu fui fazer uma pós, fiz uma pós em empreendedorismo”.*

Entre 2012 e 2013 era necessário fazer mestrado para ser professor na Universidade em que Ricardo estudou. Na sua narrativa, ele relata a importância e o apoio do coordenador X, que novamente orienta sua caminhada profissional para fazer o mestrado:

Aí eu falei “e agora, o que eu vou fazer?”, foram quatro anos estudando, mais um de pós... enfim, cinco anos já de estudo. E aí, o coordenador X falou “ó, você tem que fazer mestrado” aí eu falei “mas o quê que é esse tal de mestrado?”, “é um curso, uma pós-graduação mais voltado à pesquisa, voltado à docência”, aí eu fui e ele falou “olha aqui, você entra no site aqui da Universidade X, procura saber, se informa.”. Aí fui correr atrás, aí eu fui descobrir que na Universidade X tinha lá os mestrados profissionais os mestrados acadêmicos [...] enfim, fui pesquisar no site porque eu também não tinha noção, comecei a ler sobre... entender um pouquinho melhor. Na época podia se inscrever, eu me inscrevi em quatro mestrados, um acadêmico e três profissionais e passei no mestrado profissional de Administração com ênfase em Gestão de Projetos.

O personagem aluno-esforçado permeia todo o discurso do professor; percebe-se a sua luta, seus esforços: *“Foi uma mudança muito radical, porque eu tinha apenas a experiência de uma graduação e pós-graduação, o MBA”.*

Ricardo foi demitido da empresa que trabalhava e priorizou o mestrado como meio para concretizar seu projeto de *vir-a-ser* professor no ensino superior, sempre incentivado por coordenadores e docentes: *“O coordenador X me incentivando, os professores me incentivando, a*

professora M, o professor J, o coordenador Z também me incentivaram muito”. As dificuldades enfrentadas e seu grande esforço levam-no a começar a atingir sua meta, conseguindo ser professor numa Instituição Profissionalizante. “É, foi uma fase difícil também. Isso foi em março, quando eu comecei o mestrado, eu saí dessa empresa em fevereiro, quando foi abril ou maio, eu consegui dar aula na Instituição Profissionalizante Y”.

Com o intuito de ser professor da universidade em que estudava, ele faz junto com o mestrado uma especialização em docência, o que demandou muita dedicação.

[...] então eu fazia o mestrado de quinta e sexta à noite e sábado de manhã... E sábado à tarde eu ia fazer o curso (nome de um curso de formação de professores), que é uma porta de entrada (para dar aulas na universidade que estudava).

O empenho e a dedicação de Ricardo levam-no a atingir outra meta; ele começou a dar aulas na Universidade que almejava, no Pronatec, antes de concluir o mestrado.

[...] surgiu um programa do governo federal chamado Pronatec, que era um programa de cursos técnicos que o governo federal financiava, pagava para as instituições de ensino aplicarem, os cursos técnicos (pequena pausa.) E aí surgiu a oportunidade por conta do (nome de um curso de formação de professores) (pequena pausa). E aí eu comecei a dar aula na Universidade X mesmo antes de terminar o mestrado, mas no curso técnico. Não era curso superior, mas já fiquei muito feliz. [...] já tinha terminado o contrato do Senac já tinha um mês ou dois (pequena pausa). E aí eu consegui entrar na Universidade X, que era parte do meu sonho, mesmo sendo para o curso técnico eu fiquei muito feliz.

O professor defendeu a dissertação de mestrado no início de 2015. O personagem “jovem-esforçado” transformou-se no “professor-do-ensino-superior”. Seus esforços resultaram em outra vitória: ele foi contratado para dar aulas no Ensino Superior, na universidade em que estudava; realizou seu desejo, porém, outra dificuldade ocorreu, pois seu salário diminuiu em virtude da pouca quantidade de aulas no Ensino Superior, apenas 12 horas-aula no início.

Ricardo utilizou os momentos difíceis de sua vida profissional como um estímulo para impulsionar uma nova conquista, como pode-se verificar quando ele fala: “Logo em seguida, o Pronatec começou a cair por causa da crise, [...] e aí eu fui fazer o doutorado”. Fazer o doutorado já era sua vontade, mas na dificuldade ele conseguiu concretizar seus objetivos de vida.

*E aí, nesse meio tempo eu acabei (pequena pausa); estava lá, já conhecia todo mundo do mestrado e aí surgiu também a ideia de fazer o doutorado, então eu já estava lá, falaram “por que você não faz o doutorado? Não sei o quê...”, aí eu “tá bom”. Aí eu fui também, me inscrevi, preparei toda a documentação, fiz um pré-projeto, tudo muito rápido. E aí eu tinha inscrito no doutorado em Educação que era uma área também que eu gostava e me inscrevi no doutorado em Administração. Só que depois eu tive que tirar a inscrição do doutorado em Educação porque o pessoal de ADM não gostou muito; o diretor de ADM falou “ó, fala para ele escolher o que ele quer, para ele ter foco” e aí na própria época o meu orientador do mestrado tirou a inscrição da Educação e deixou no **doutorado em Administração**.*

A dificuldade financeira enfrentada pelo número menor de aulas como docente no ensino superior é compensada pela conquista de um novo papel, mais um momento de orgulho, caracterizado pelo personagem esforçado e batalhador, o aluno do ensino público conseguiu ser professor substituto numa IES pública. A identidade do “menino-pobre-sem-possibilidade-de-ser-alguém” transformou-se no “professor-substituto-de-IES-pública”. Percebe-se na narrativa do professor seu sentimento de orgulho e satisfação quando concretiza seu desejo:

Um dos alunos lá do doutorado, ele era professor do Instituto Federal, ele era concursado e aí falou que tinha surgido duas vagas para professor substituto e aí eu falei “ah, eu preciso de dinheiro, eu preciso trabalhar”. Eu queria conhecer como é que é dar aula em uma instituição pública, e aí eu fui, consegui passar. [...] O professor que eu substituí, ele tinha indicado uma aluna amiga dele, que era também aluna do doutorado da FEA para dar aula no lugar dele lá, só que quem passou nos testes (pequena pausa). Teve um teste prático, uma entrevista, teve uma aula teste, quem passou fui eu.

Verifica-se a satisfação do professor em uma outra narrativa, quando ele fala que continua estudando. Para Ricardo, “estudar” é o meio para obter uma nova conquista, para superar as dificuldades que estão imbricadas em sua história de vida. Na dificuldade nasce a necessidade de mais esforço e empenho para obter sucesso, havendo uma nova metamorfose identitária.

E você quer saber mais o que eu estou fazendo? Ah (pequena pausa) O ano passado, quando eu terminei o doutorado, parece que é um vício (pequena pausa), a gente não consegue largar, é um bicho que morde e a gente não consegue largar. Comecei a fazer História também, estou fazendo o curso de história agora, na verdade é um sonho antigo, uma realização antiga (pequena pausa). Quando eu era

novo, o meu sonho era ser professor de História, mas aí a vida te leva para vários caminhos, enfim, e agora eu retomei esse sonho e falei “eu vou”. Esse curso eu estou fazendo por hobby, mais por realização mesmo, mas eu não consigo parar de estudar, porque o negócio é maluco. De 2008 até agora são 12 anos que eu estou estudando direto, 12 anos direto. Com 12 anos eu fiz um curso superior de tecnologia, tecnólogo, fiz um bacharelado em Administração, fiz uma pós em empreendedorismo, fiz outra pós em docência, que foi o (nome de um programa de formação de professores) que valeu como uma pós em docência, fiz um mestrado profissional de Gestão de Projetos, mestrado em Administração, fiz doutorado acadêmico em Administração, estou fazendo História, enfim (pequena pausa).

Em resumo, Ricardo termina o então 2º grau e permanece por anos afastado da escola. Por necessidade imposta pelo trabalho faz um curso de tecnólogo, em seguida um bacharelado, cursos de pós-graduação *lato sensu*, mestrado profissional, doutorado e, agora, uma nova graduação, desta vez em História.

4.1.2 O professor

Ricardo é professor do ensino superior há sete anos e trabalhou em duas IES; atualmente está na Universidade X. O desejo de *vir-a-ser* docente na instituição em que estudou foi concretizado, e ele assumiu o papel de “professor-de-IES-privada”, almejado desde o início como aluno dessa instituição. O eixo de análise “O professor” foi subdividido em: relação com os alunos; relação de trabalho com a instituição; mediação dos conteúdos programáticos com os discentes; atuação na pandemia (eixo este não previsto no projeto, mas que apareceu com força em sua narrativa, sendo significativo para os objetivos desta pesquisa, quais sejam, os impactos das relações de trabalho na constituição docente).

4.1.2.1 Relação com os alunos

O professor descreve seu primeiro dia de aula, assim como sua ansiedade com as turmas novas de cada semestre. Ele diz, ainda, que ser professor é uma idealização, justificando que ser docente possibilita ajudar o outro. Ele explicita essa ajuda pelo incentivo que ele dá aos alunos para que eles se esforcem para conseguir atingir seus objetivos, sempre utilizando seu

próprio exemplo. É nessa perspectiva que sua fala esclarece o que ele entende por “ajudar o outro”.

Meu primeiro dia foi no técnico, no Pronatec, e foi assim, apavorante porque não tinha experiência, eu tinha experiência como monitor, é diferente (pequena pausa). Não é só a primeira aula não, viu. Todo semestre eu sinto um frio na barriga. Quando eu conheço as turmas, não sei como que vai ser a recepção, sempre dá muito certo, mas (pequena pausa). Assim, você dá a mesma aula, mas sempre é diferente, as pessoas são diferentes, o momento é diferente. Então é gostoso isso, porque eu acho que prova que é uma coisa que você gosta, que você não enjoa. Acho que é por isso que o lance da docência tem muito a ver (pequena pausa). É uma idealização, para mim é algo não só profissional, não é algo só para ganhar dinheiro ou ter uma profissão bacana, não é só isso, mas é um “lance” também de ideal, é procurar ajudar (pequena pausa). Fazer o bem para as pessoas, sabe?

Na sua narrativa ficou evidente que o “jovem-esforçado”, o “aluno-esforçado”, conseguiu alcançar seus objetivos que, tal como ele fala para seus alunos, incentivando-os a estudar, tem uma ênfase na direção da ascensão social. Ele sempre conta sua história de vida para os alunos, relatando todas as dificuldades que enfrentou, mostrando que é possível superar os momentos ruins com esforço, estudo e dedicação. Percebe-se que mesmo num ambiente com determinantes sociais, culturais e financeiros, com uma política de identidade imposta pelo meio que impede ou dificulta a metamorfose, haveria possibilidades de mudanças, ao menos um novo papel identitário, propiciado pelo mérito e esforço individual.

[...] sempre me envolvi muito no sentido de orientar o aluno, de motivar o aluno, de incentivar e buscando obviamente o meu exemplo. Porque eu venho de um perfil muito parecido com o aluno mais popular, um aluno com uma história de uma vida mais simples [...]. Tudo isso eu mostro para eles, que é possível você viver em uma condição melhor, uma vida um pouco melhor, mas que você tem que batalhar, tem que estudar muito, tem que acreditar muito em você mesmo.

Ricardo diz ainda:

[...] eu conto para eles não desistirem, porque nunca é tarde [...]. Mostrar para as pessoas que elas podem, que elas são capazes, e que depende muito do esforço de cada um. Então a minha ideia é que as pessoas acreditem que você se mover sua vida honestamente, estudar, que você vai alcançar muitas coisas, você vai conseguir muitas coisas, mas de forma muito honesta, muito batalhadora.

Fica claro, conforme Ciampa (1987, p. 179), que “a simples mudança de aparências não significa a rigor transformação”. Ricardo narra sua *identidade-mito*, comandada pelo *fetichê* do personagem professor; houve mais provavelmente uma *re-posição* de papéis, em que ele incorporou o personagem “pessoa-bem-sucedida-professor-universitário-incentivador-dos-alunos”, mas que permanece no âmbito do mérito e do esforço pessoal como meios para uma mudança da condição dada, sem apontar para uma superação efetiva, uma metamorfose emancipatória, que levaria à consciência das condições sociais e seus determinantes na vida dos alunos.

4.1.2.2 Relação de trabalho com a instituição

Ricardo começou a ministrar aulas na Universidade X, na qual estudou nos cursos técnicos do Pronatec em 2013. Tornou-se professor da graduação em 2015, com apenas 12 horas-aula, e depois conseguiu chegar ao contrato de 40 horas-aula. Porém, desde 2019, suas aulas diminuíram e, por consequência, seu salário. Seu regime de trabalho sempre foi horista, CLT e nunca recebeu remuneração ou incentivo para pesquisa e/ou extensão. Ele descreveu sua percepção de trabalhar atualmente na Universidade X:

*[...] como professor eu já peguei essas mudanças ruins. Essa **mudança de mercado, sucateamento, a comercialização, a preocupação somente com o lucro, né...** eu já peguei essa fase começando a ficar ruim, o que eu tenho de experiência de fase boa é exatamente a experiência de outros professores, é o testemunho de professores, os professores que sempre me falaram que a Universidade X era um outro lugar [...] fantástico.*

O professor falou que o sucateamento e a comercialização do ensino superior em outras IES particulares também acontece. Isso tem que ser visto a partir das políticas institucionais das IES privadas brasileiras de cunho mercantilista, com intuito de obterem lucro, degradando e sucateando o trabalho do professor, impondo um papel aos docentes que impede sua identidade emancipatória e a constituição de uma identidade politicamente crítica em relação ao papel do professor e em relação aos conteúdos de ensino. Isso obviamente implica o aligeiramento da formação do aluno e, de certa maneira, a manutenção da desigualdade social, pois o corpo docente é oriundo em sua maioria das classes populares, e a formação recebida não permite que eles se coloquem em condições igualitárias no mundo do trabalho.

O negócio começou a entrar numa degradação, num “buraco que não tem fundo”. E não é só a Universidade X, a gente olha hoje o mercado de educação, eu tenho muitos amigos, você tem amigos de outras instituições que saíram da Universidade X, foram para outras, tudo igual.

Sua narrativa demonstra a desvalorização do professor, que se mostra até pela maneira como os docentes são demitidos. Lembrando o final do semestre letivo em 2019:

Existe um sucateamento, existe uma preocupação somente com o boleto, o professor não tem valor nenhum, o professor é mais um número. Você viu agora a experiência recente, os professores simplesmente com 10, 20, 30 anos de Universidade X, foram mandados embora por um pop-up, por um e-mail, totalmente frio, totalmente sem, sabe? Sem nenhuma sensibilidade [...]. Parecia que você estava desligando uma máquina, “nós vamos desligar agora, dá um boot aqui, vamos desligar essa máquina, acabou”. Então, tudo isso me deixa muito triste, né, me deixa muito sem perspectiva nessa área, não vejo perspectiva, sinceramente. Ainda piorou, ainda pior, veio a pandemia, que é uma crise mundial que piorou essa situação.

Ele falou ainda sobre a remuneração precária e a desvalorização profissional:

[...] o salário caiu, eles cortaram horas, diminuíram número de horas (pequena pausa); enfim, eu estou recebendo um salário, metade do que eu recebia quando eu iniciei na carreira, quando eu achei que as coisas podiam dar certo [...]. E a gente tinha a esperança de que você ia ter um salário razoável, que você podia ter esse futuro profissional, poder fazer o seu pé de meia, tudo, enfim, ter uma vida melhor [...], mas não é o que eu estou vendo, a gente não tem valor nenhum e simplesmente eles trocam, né [...]. O último exemplo, acho que quem não quis enxergar (pequena pausa), é impossível que a pessoa não tenha enxergado, mandaram muitos colegas, muitos amigos; hoje, assim, eu não tenho colegas, eu só tenho um professor que eu converso. Antigamente tinham vários professores amigos (entrevistado falou o nome de alguns professores); não tem mais ninguém. Sobrou só um, que a gente conversa quase todo dia (pequena pausa) e, assim, mandaram de uma forma muito fria, professores ótimos, quer dizer, então não tem critério, não existe um critério [...] deve ser um sorteio, não sei.

4.1.2.3 Mediação dos conteúdos programáticos com os discentes

Esta parte foi pensada *a priori* como uma categoria de análise. Porém, nas duas entrevistas realizadas, Ricardo não abordou como ministra os conteúdos programáticos das suas

disciplinas com os alunos. Ele não mencionou os temas que ensina, nem a didática que utiliza nas aulas. O professor descreve apenas duas situações que impactaram sua atuação docente, havendo a necessidade de *re-por* seu papel como professor para manter a *identidade-mito*, o *fetichismo* do personagem. Para Ciampa (1987, p. 146):

O fetichismo da personagem, falamos da dificuldade do indivíduo atingir a condição de ser-para-si, criando o que chamamos de identidade-mito, o mundo da mesmice (da não-mesmidade) e da má infinidade (a não superação das contradições).

A primeira situação descrita envolve o momento quando a IES diminuiu o número de aulas nos períodos noturno e diurno do curso de Administração; até o 1º semestre de 2019 eram quatro horas-aula, substituídas no 2º semestre por três em cada período.

Desde o ano passado (2019), no começo do ano, a gente entrou no sistema novo, das 19h30 às 22h, sem intervalo [...]. Então, diminuiu o tempo, mais compacto, era 1 hora e 15 minutos falando, conversando com eles, explicando, passando conteúdo e a outra metade (pequena pausa) 1 hora e 15 minutos para a atividade.

Percebe-se que as estratégias de sucateamento do ensino afetam principalmente os alunos. O professor relata que os alunos ficaram insatisfeitos e questionaram ***“ah, vai diminuir a quantidade de horas, mas o boleto não diminui?”*** Para amenizar as inúmeras reclamações e exigências para diminuir o valor da mensalidade, a Universidade X colocou uma disciplina semanal, que era realizada no curso pelo EaD, para os alunos do ensino presencial.

Ele diz ainda sobre a mediação dos conteúdos na pandemia:

Então eu usei muito Arquivos de Apoio no e-mail e a própria aula, a própria aula também. A (nome de um recurso tecnológico da IES) eu não usei porque muitos não conseguiram entrar, tinham dificuldade de entrar, fazer atividade pelo celular na (nome de um recurso tecnológico da IES). “Ah, professor, não estou conseguindo acessar, tá muito difícil”, então eu falei “ah, vou tornar a vida mais fácil para eles”.

Percebe-se nessa fala do professor seu compromisso com os alunos e com a docência, buscando compensar os entraves produzidos pelas mudanças implementadas pela IES, o que mostra que, ainda que ele tenha um ideário meritocrático e individualista, assume a personagem

“professor-comprometido-com-os-alunos”, mostrando, em última instância, que ele, nessa situação, não se dobra à *personagem-mito*, mas assume uma postura de enfrentamento às condições impostas pelas decisões da IES em defesa dos discentes.

4.1.2.4 Atuação na pandemia

O discurso do professor sobre sua atuação na pandemia está atrelado ao sucateamento e à comercialização do ensino superior; ele começa com a afirmação:

A pandemia, ela só fez (pequena pausa), que na verdade ela vinha muito ruim, a gente sabe do ano passado o que aconteceu, a gente sabe das reduções que estão tendo aí de pessoas, de horas. O sucateamento da educação já vem ocorrendo há muitos anos e agora só piorou e a pandemia, ela só intensificou isso (pequena pausa).

As aulas começaram em fevereiro de 2020, a pandemia foi decretada em março; os alunos tiveram, portanto, duas ou três semanas de aulas presenciais. Ricardo relata que no início foi complicado o ensino remoto, pois teve que usar uma plataforma on-line desconhecida, novas tecnologias, mas quase todos os professores e alunos se adaptaram rapidamente “*não é todo aquele bicho que a gente achava*”. A maior dificuldade para ele foi não visualizar a reação dos alunos durante a explicação dos conteúdos e afirmou que o contato presencial é insubstituível. Ele diz:

[...] na sala de aula, você olha no rosto do aluno, percebe muito a reação do aluno, como é que ele está, se está bem, se está mal, se está cansado, se não está. Então, acho que o nosso termômetro é a sala, é o aluno, a postura do aluno. [...] eu acho que o contato também faz falta. Esse contato é muito importante, você olhar no olho do aluno, você conversar com aluno, você ver a reação dele na aula (pequena pausa), quando você vê a pessoa ali, você percebe se o aluno está entendendo (pequena pausa). Pela internet você não percebe muito isso; [...] no remoto todo mundo está logado, mas você não sabe se todos estão prestando atenção. O homem pode “logar” e não estar nem aí. Poucos perguntam, poucos usam o áudio para falar com você, não sei se é vergonha que eles têm de falar, não sei se eles também não têm motivação para falar. Mas eu sempre procurei perguntar, provocar o aluno para que ele pudesse participar. Então, alguns falam, outros usam o chat que é uma ferramenta bacana, os alunos escrevem muito no chat, você consegue tanto falar com eles por áudio quanto pelo

chat [...]. Aí eu leio, paro a explicação, vou lá para o chat, leio o que eles estão perguntando, respondo, leio o comunicado deles. Então a maioria se envolve pelo chat, alguns poucos falam pelo áudio [...].

A Universidade X emprestou um celular e um chip ilimitado para os professores usarem nas aulas remotas, mas o computador já era do professor; identifica-se, nessa iniciativa institucional, o controle do docente na fala do professor:

[...] emprestaram para nós um celular (pequena pausa). Assim, eu uso o celular para “logar” no sistema da Universidade X, para eles terem registro [...] Então, eu usava o computador para ver melhor e compartilhar a tela com eles e o celular para eles me verem e ouvirem. Eles viam tudo que eu acessava, todos os slides, atividades, tudo que eu acessava, eles conseguiam ver na tela deles, eu compartilhava com eles.

Na universidade particular que o professor trabalha, a maioria dos alunos tem um baixo poder aquisitivo; dessa forma, a pandemia acentuou as diferenças sociais e econômicas; os discentes tiveram inúmeras dificuldades para assistir as aulas pela internet, tal como ocorreu em todos os níveis de ensino, tornando pública a desigualdade social e econômica e como ela afeta diferencialmente os estudantes.

[...] eles tiveram muitos problemas. Tanto que um mês depois ou quase um mês depois a Universidade X começou a dar um chip para todos os alunos; então, o aluno que quisesse pegar o chip teria que ir até a (um campus da Universidade X). Ele fazia a solicitação na Central do Aluno, agendava o dia, tinha que agendar e ia buscar lá [...]. Depois que teve esse negócio do chip melhorou um pouco, assim, as reclamações deles diminuíram, por conta da internet, mas também tiveram dificuldades (pequena pausa) mesmo com a disponibilidade de chip que a instituição deu; ele [o aluno] tem dificuldade porque mora longe [...]; à noite principalmente, como era muita gente “logando”, eles não conseguiam entrar pela Central do Aluno porque a Universidade X falava que eles tinham que entrar na Central do Aluno para contabilizar presença, só que eles não conseguiam, o que que eles faziam? Entre eles passavam o link um para o outro [...] não fizemos chamada porque a dificuldade do aluno de entrar na internet, então a ideia não era reprovar ninguém por falta.

Ricardo descreve outras dificuldades vivenciadas pelos discentes ocasionadas pela pandemia:

Eu tive alunos com Corona, eu tive alunos que no meio da aula falou “professor, eu vou ter que sair da aula porque eu estou com febre, eu não estou me sentindo bem”, eu falei “o que que está acontecendo?”, aí “eu testei positivo, eu vou ter que agora me afastar porque eu não estou bem”, aí o homem saiu da aula. Teve aluno que a tia morreu e a aluna faltou, faltou e não fez atividade porque a tia morreu, teve (pequena pausa), teve gente que com certeza morreu alguém da família [...]. Uma outra coisa que eu senti também, o pessoal muito mais sensível. Em alguns momentos (pequena pausa), assim, entre eles mesmos. Se eu deixasse, eles brigavam, eles estavam muito mais sensíveis, não sei se é por conta da situação do isolamento, sei lá. Então, eu tinha que tomar muito cuidado, que tinha aluno que surtava, assim (pequena pausa) então, teve uma aluna que mandou mensagem no chat para todo mundo ver, que ela falava que esse negócio do Corona foi uma boa ter acontecido (pequena pausa); as pessoas surtam, enfim. Aí tinha que contornar tudo isso, muito tenso [...]. O aluno também reclama muito por causa do trabalho, porque agora com a pandemia as empresas estão de alguma forma explorando mais o “cara”, ele está com medo de perder emprego, então ele muda de horário e trabalha até mais tarde, não consegue chegar no horário da aula.

Ele discorre ainda sobre seu desgaste emocional e físico:

Eu começava a dar aula, eu saía da aula às 22h, eu estava com ombro duro, pescoço e ombro duro (pequena pausa). O desgaste emocional, o desgaste psicológico nesse estilo de aula on-line, ele é muito maior do que na sala de aula.

A Universidade acompanhava (vigiava, investigava, nas palavras do professor) os docentes nas aulas remotas. Percebe-se a angústia e o temor do professor em sua narrativa.

Eles gravam você (pequena pausa); esse negócio pode ser gravado, e você não está vendo se estão gravando, você não está vendo quem está assistindo (pequena pausa); inclusive no começo os coordenadores assistiam as nossas aulas, a gente não via [...] A gente ficou sabendo depois, mas eles falaram (pequena pausa), vigiavam, eles entravam para ver o que estava acontecendo, para ver se você estava entrando no horário certo, se você estava dando aula mesmo. A gente ficou muito tempo aí sendo investigado e sendo monitorado.

No discurso de Ricardo, identifica-se como a política identitária da IES opõe-se à metamorfose de professores e de alunos. Conforme Ciampa (1987), uma política de identidade impede a emancipação total do sistema, mas tem seus limites:

[...] uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia, fica claro sob que condições vivemos quando percebemos que na nossa sociedade o devir *homem-sujeito* é praticamente impossível (ao menos universalmente). A metamorfose, ainda quando impedida, ainda quando oculta, expressa a *invencibilidade da substância humana*, como produção histórica e material (CIAMPA, 1987, p. 182).

No final do 2º semestre de 2019 ocorreram demissões em massa na Universidade X e os critérios para isso nunca foram esclarecidos. As relações de trabalho foram ainda mais precarizadas no 1º semestre de 2020; foi imposta pela universidade uma nova sistemática, intensificando o sucateamento e as condições vivenciadas pelos docentes e, por decorrência, pelos discentes também. Ricardo relatou que não tem nenhum respaldo ou apoio da instituição e que agora juntaram turmas; um único professor tem o dobro de alunos nas aulas remotas.

[...] eles até hoje nunca tocaram nesse assunto. Por que que mandaram, quais são os critérios, nunca. Simplesmente como se nada tivesse acontecido. “Ó, vocês estão aí, vocês vão tocar agora, vocês vão ficar com tais disciplinas tais dias”, como se nada tivesse acontecido. E aí, a gente foi descobrir a quantidade de alunos quando começou a dar aula, porque até hoje eu não sei exatamente quantos alunos eu tenho, não sei se eu tenho 140, 150, se eu tenho 120, eu sei que é a média que eu tenho por dia, 120, 130 [...]. A gente tem que dar aula, tem que resolver, não tem nenhum acompanhamento, não existe nenhuma preocupação, se você está bem, se você está sobrecarregado, se você está passando por algum momento difícil [...] a gente está na quarentena, está isolado, mas não existe nenhuma preocupação de ninguém. Você e os alunos, você que tem que cuidar dos alunos. Juntaram várias salas.

Foi imposta uma sobrecarga física e psicológica aos docentes. Ele lecionava para sete turmas em 2020, dizendo que não sabia o número exato de alunos por sala; seu cálculo da quantidade de discentes ocorria em virtude do número de alunos na plataforma. O professor descreveu seu desespero para corrigir as atividades e dar um retorno aos alunos.

Até hoje eu não sei exatamente quantos alunos eu tenho em cada sala [...] eu não sei como eles irão fazer na hora de você lançar nota, porque eu sei as atividades que eu dou, mas eu não sei quantos alunos [...]. Eu vou ter que separar os alunos por atividade, porque eu não tenho lista de chamada, eu não sei quantos alunos eu tenho na segunda, na terça, na quarta, na quinta, na sexta, eu não sei [...]. Também, existem questões dissertativas. Eu tenho lido, dado feedback para eles, mas de uma forma geral, é difícil dar uma devolutiva para cada aluno (pequena pausa).

Ricardo descreve sua preocupação com os alunos, seu desejo que eles consigam aprender. Afirmou também que a IES em que trabalha, assim como as outras, não está preocupada com a qualidade do ensino, mas apenas com a lucratividade.

É surreal, é algo bastante difícil, né. Você não ter esse contato também “cara a cara”, “tête à tête” com o aluno, só on-line. Então, tento o tempo todo “puxar” esses alunos, porque eu acho que eles também devem estar cansados disso. Não é algo que estimula, o aluno não tem contato. O tempo todo eu tento “puxar”, eu tenho que conversar, eu tenho que entrar no mundo deles, é um esforço muito grande. Cada aula que eu dou eu saio muito cansado, quebrado [...] não é só o fato de eu entrar lá e ficar falando e que se dane, né, cumpri o meu papel, cumpri o meu horário. Mas também é a preocupação com eles, preocupação deles aprenderem alguma coisa, tentarem aprender alguma coisa e não ser em vão aquilo, não ser só para “cumprir tabela”. Então, eu tenho muito essa preocupação, continuo tendo essa preocupação. E acho que isso me deixa mais tenso, porque eu quero que eles aprendam, que eles tentem aprender alguma coisa, mas é muito difícil, muitos alunos... acho que muitos acabam não entrando, aliás, não participando porque é muita gente, inibe um pouco. Assim, eles têm um pouco de vergonha de falar no microfone, todos escrevem muito no chat e eu tenho que estar sempre de olho lá. Tem que dar o conteúdo, estar de olho no chat, dar atividade, conversar, tentar interagir com eles, mas está sendo bem desgastante tudo isso. A instituição não está preocupada, desde quando começou o semestre (pequena pausa) e não é só a minha não, tenho conversado com outros professores de outras instituições, é a mesma coisa [...]; querem saber se você está ali no horário, você tem que convencer o aluno para continuar, mas eles não estão preocupados com a qualidade. Agora piorou, acho que piorou essa questão da qualidade.

Ricardo verbalizou que os alunos reclamam da falta de qualidade em relação a diferentes aspectos do ensino na Universidade. Atualmente, o professor precisa oferecer respaldo para questões administrativas e emocionais, pois a Universidade não ajuda os discentes nessas questões.

Ah, eles (alunos) reclamam muito, reclamam, porque eles não têm retorno de ninguém. Eles tentam entrar em contato, não têm retorno, já não tinha, já era difícil esse contato, hoje piorou. Então a gente tem que fazer o papel também da instituição, não só do professor, mas também da instituição. Orientar, tentar ajudar, achar uma solução para o problema dele, então a gente tem que fazer o trabalho de psicólogo, porque o aluno está com problema em casa, com problema com a esposa, com o pai doente (pequena pausa); então, a gente tem que fazer esse trabalho de ser mais forte agora, porque

acho que as pessoas estão mais sensíveis e ao mesmo tempo você tem que dar aula e você tem que resolver os problemas administrativos, tentar orientar ele da melhor forma. Enfim, eu acho que ficou mais evidente essas deficiências que nós temos na educação, acho que agora aflorou, realmente mostrou.

O professor explica por que os professores não se posicionam contra o sistema opressor e degradante que a Universidade impõe, desvalorizando e desqualificando o corpo docente. Na sua narrativa, ele relata que o “sistema” de outras IES particulares mercantilistas agem da mesma forma; assim, a “política de identidade” (Ciampa, 1987) das IES privadas, que visam apenas o lucro, não oferece outra possibilidade aos professores. O papel tem que ser *re-posto*, isso é imposto pelas condições e exigências da instituição, o que tem peso exacerbado, principalmente numa conjuntura em que foram demitidos tantos professores. Agora, ele é o “professor-do-ensino-superior-remoto”, com todas as implicações que isso traz, apesar de todo seu esforço para dar o melhor para os alunos, assumindo, inclusive, funções que deveriam ser da universidade. Ele diz:

Eu acho que as pessoas não questionam, não se organizam, que seria o ideal, por medo, por conta do medo, medo de perder o emprego, ainda mais agora na pandemia. Se antes já tinha esse risco, esse medo implícito, hoje piorou, porque hoje o medo é muito maior, a gente está vendo a quantidade de colegas desempregados (pequena pausa), eu tenho colegas lá, o (nome de um professor), coitado, ele vive mandando propaganda que está fazendo geleia com a filha (pequena pausa). Um professor que tem potencial, é um professor excelente, era palestrante, mas agora com a pandemia não tem nada, está tudo parado, difícil. Eu fico morrendo de dó, que é uma situação assim [...] eu me vejo, falo “poxa, eu não quero isso para mim”. Então, eu acho que isso também faz com que o professor não reclame, medo de perder o emprego e o medo do respaldo, porque você sai duma empresa, uma faculdade, é como se fosse uma empresa, você vai procurar em outra e a outra também é a mesma coisa, muita gente procurando, poucas vagas. Esses dias eu vi, olha que absurdo, uma propaganda [...] eu vi uma vaga, vi vagas disponíveis, instituições chamando para pagar 18 reais hora-aula, exigindo doutorado; a pessoa tem que ser doutor, 18 reais a hora-aulas, uma instituição superior (pequena pausa). Muita demanda, pouca oferta, as pessoas estão abusando, estão pedindo o doutorado para pagar 18 reais [...] você tem que aceitar tudo que eles pedem, tudo que eles vierem a pedir, você vai ter que aceitar. Enfim, no país que a gente vive, a educação cada vez pior, cada vez sem valor nenhum, o professor cada vez sem nenhum reconhecimento, a exploração está aí, nas particulares [...].

Ele fala ainda sobre a importância das IES públicas e seu temor que ocorra também o sucateamento das universidades federais:

O que eu estou vendo hoje é que estão também tentando acabar com as federais, com as públicas, estão tentando também detonar com as públicas [...]. Porque ainda era um segmento da educação que ainda conseguia ter qualidade, consegue ter qualidade, consegue ter uma voz, levantar, lutar de alguma forma, mas que estão tentando destruir. Então dizem que é a última das barreiras para que a educação entre em colapso total. As públicas, eu enxergava, eu enxergo que ainda são a esperança do Brasil, porque elas, por conta da autonomia, por conta da seriedade, por conta (pequena pausa) a não preocupação com o lucro, a não comercialização.

Ricardo descreveu as emoções vivenciadas com as demissões de outros professores, como também a sua possível demissão no final do semestre de 2020. Percebe-se o papel do “professor-esforçado-batalhador-ferido-na-guerra”:

É como se você tivesse no meio da guerra, você vê os soldados caindo, que foi no início, quando tiveram as demissões [...]; então, é como se você estivesse passando num campo onde um monte de gente do seu lado, seus amigos caindo, morrendo, você sobrevivendo, mas cambaleando. É assim que eu me sinto, cambaleando num campo de guerra, tentando fugir dos buracos, das bombas, das minas. É assim que eu me sinto, porque não tem nenhum respaldo.

Ele fala ainda sobre uma “possibilidade”, hoje tolhida pelo governo atual; sua crítica ao sistema político do país, que atualmente não oferece possibilidades para os docentes do ensino superior.

[...] a minha saída também seria uma pública, uma instituição pública, mas também não tem concurso, porque é a situação, o país cortou, não existe concurso para professor, concurso para vaga efetiva, o que se vê é muita vaga temporária. Então, eu vejo que esse governo, ele só piorou, só está querendo acabar realmente, com a educação superior [...]. Hoje eu falo, o professor para dar uma aula boa, para ter vontade de dar aula, ele tem que amar a profissão e gostar muito, porque a gente não tem motivos, não tem incentivo nenhum para que você goste, para que você tenha o respaldo da profissão. Então, hoje você faz por amor, não é para o futuro, não é por perspectiva, não é por valorização [...] eu acho que todo mundo está anestesiado. Porque isso pode acontecer com qualquer um, né? Amanhã eles

falam “ó, tchau”. Sem o mínimo de respeito. Então eu acho que até o coordenador X está desanimado, porque não é mais a mesma pessoa não (pequena pausa).

4.1.3 Projeto de vida

Seu novo projeto de vida para o futuro surge com a crescente desvalorização e degradação do professor pelas IES privadas mercantilistas e as poucas chances de ingresso numa universidade pública. Para Ciampa (1987, p. 127)

[...] o conjunto das relações sociais que, no nosso caso, materializa um mundo: nosso mundo capitalista. Cada indivíduo encara as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia [...] as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.

Ricardo descreveu que teve a oportunidade de estudar em dois países diferentes, fazendo um módulo no mestrado e outro no doutorado. Nessa experiência, percebeu a valorização do professor nessas instituições. Porém, descreveu que, no Brasil, a situação social e política vem depreciando a profissão de forma exacerbada nos últimos anos. Nota-se o sentimento de angústia e desespero em seu discurso, quando afirma que não consegue visualizar “possibilidades” para continuar atuando como professor.

[...] vou ser muito sincero, eu não enxergo o futuro como professor, eu não enxergo mais. Era um sonho ser professor, eu adoro a profissão, adoro ser professor, mas pensando nesse reconhecimento, tudo que a gente estuda [...], a gente estuda também pensando em melhorar, pensando em ter uma estabilidade financeira, profissional, mas eu não vejo isso mais. Há alguns anos, vamos dizer assim, nos governos anteriores, eu sentia essa perspectiva ainda, eu tinha essa perspectiva, apesar de ser muito difícil. A nossa educação, ela é muito precária, muito sucateada, enfim, mas eu sentia ainda que tinha uma luz, agora eu não consigo enxergar, não estou conseguindo enxergar nesse momento [...] E eu sinto que de uns três, quatro anos as coisas pioraram muito, as coisas pioraram demais (pequena pausa).

Tais aspectos foram determinantes para seu novo projeto de vida, a escolha por outra profissão, um outro papel na composição de sua identidade. Conforme Laurenti e Barros (2000, p. 4), “É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”. O professor falou sobre a “possibilidade” de *vir-a-ser* “professor-de-IES-pública” e as amarras políticas e sociais que impõem “impossibilidades”, descrevendo que gostaria de dar aulas numa universidade pública, mas no momento não existem concursos para professores efetivos.

[...] quando eu terminei o doutorado, o meu plano B seria prestar para as federais ou estaduais, universidades públicas, enfim (pequena pausa), mas também não tem concurso, não sai concurso. Eu acompanho toda essa semana, não tem, está tudo cancelado. Abalou tudo (...). Então, isso também me empurrou numa outra profissão, para descobrir um outro caminho (pequena pausa).

E diz ainda:

Eu não quero simplesmente me acomodar, eu não me acomodei até agora. Se eu fiz doutorado foi porque eu não me acomodei. E não é agora que eu vou me acomodar [...] já que educação não dá para ser mais um plano A, o seu sustento. Eu estou ganhando hoje com doutorado, a mesma coisa que eu ganhava quando trabalhava como coordenador, como gerente de call center.

Porém, as “impossibilidades do meio”, a ausência de concursos para professores efetivos numa IES pública e o salário defasado atualmente impulsionam o desejo do *vir-a-ser* “o-homem-diplomata”. Dessa forma, desde o início de 2020, ele está fazendo um curso preparatório para concursos diplomáticos.

Estou fazendo um curso. Todo dia de manhã eu tenho aula [...]. Ele te direciona e eles dão aula mesmo, estilo aula ao vivo. É on-line, remotamente, porque aqui em São Paulo só tem presencial na Liberdade, eu optei por fazer on-line [...], fazendo 8 disciplinas (pequena pausa), 9 disciplinas do curso para poder tentar o concurso [...]. Eles te preparam para o concurso, aí estou tentando, estou batalhando [...]. Hoje, estou me preparando para o concurso, estou mesmo, de verdade, eu estou me esforçando muito, por conta disso, porque eu não vejo perspectiva, infelizmente. Eu não quero parar, não quero deixar de ser professor, eu não penso “ah, eu nunca mais vou dar aula”, mas eu quero pensar em ser professor como hobby, tenho que pagar as contas com o salário de outro lugar.

Percebe-se, na narrativa do professor, que o papel identitário do “jovem-esforçado-batalhador” continua permeando sua história de vida.

Eu não posso ficar esperando as pessoas resolverem por mim, tenho que ir atrás também das minhas coisas, eu tenho que batalhar, tenho que mudar. Se eu estou vendo que esse caminho está mais difícil, eu tenho que ir por um outro caminho. Isso não quer dizer que eu não queira dar aula, que eu deixe de dar aula, porque é uma profissão que eu sou apaixonado, sempre quis isso, mas eu quero usar isso como um hobby, que eu faço somente por prazer. E a gente sabe que isso para sustento, para o plano A, para profissão, infelizmente para você se manter e ter uma condição boa, ter um nível bom, ter condições de fazer outras coisas, você sabe que hoje não dá.

Verifica-se o personagem guerreiro novamente em sua narrativa, papel que ele incorpora baseado na história de vida da sua “mãe-guerreira”.

Então o que pensei? Eu não posso ficar aqui só reclamando da vida, eu tenho que fazer alguma coisa, eu tenho que lutar. E aí foi para onde eu parti para o concurso, para preparação do concurso[...] no nosso país a gente tem que ter que ser assim, a gente tem que aprender a fazer isso, porque se você ficar acomodado, reclamando, a gente tem que ser guerreiro, né, o brasileiro, no país que a gente vive, a gente tem que ter esse perfil, tem que ter esse espírito, porque senão você fica uma pessoa triste, uma pessoa amarga, uma pessoa rancorosa, uma pessoa, sabe? Parada ali, esperando cair do céu. Não vai cair do céu. Nada cai do céu.

Verifica-se que para o professor estudar é a maneira de escapar das dificuldades impostas pela realidade social e política.

A minha esposa brinca muito comigo, falando isso, “você fala, reclama, mas você gosta de estudar, você sente prazer em estudar”. Pode ser, realmente, gosto. Gosto, é uma coisa que me dá prazer. Eu não consigo ficar parado, porque ela até brinca comigo, fala “para de inventar as coisas, para de ter novas ideias”. Porque toda vez que eu falo para ela “ah, tive uma ideia”, é alguma coisa que eu quero fazer. Doutorado, mestrado, agora a diplomacia, como ela poderia imaginar? Aos 48 anos, estudando três idiomas, estudando assuntos diversos, fazendo um grande curso (pequena pausa) é loucura mesmo, acho que eu sou meio louco.

Novamente, o professor fala sobre a desvalorização do papel identitário de docente na sociedade brasileira. Nota-se a “política identitária” das IES privadas de natureza exclusivamente comercial, impondo uma condição aos professores de desvalorização e ausência de reconhecimento, impedindo as “possibilidades” do *vir-a-ser*, ou seja, de uma metamorfose emancipatória.

As dificuldades vivenciadas por Ricardo em toda a sua história de vida ocasionaram uma ruptura com o “sistema imposto” e o desejo de exercer um papel na sociedade que tenha reconhecimento e *status*, manifestado pelo projeto de atuar na diplomacia, área que o sujeito acredita que exista reconhecimento. Porém, o desejo de *vir-a-ser* não está concretizado, os personagens são *fetiches*, pois a metamorfose só se concretiza no *ser-para-si*. Para Ciampa (1987), superação é concretização, que se manifesta no *ser-para-si*; identidade é revelação e ocultação; as condições objetivas que estão postas para o sujeito são determinantes na revelação de uma personagem e ocultação de outras.

[...] é você enxergar a sua profissão como uma profissão nobre, uma profissão valorizada, professor é uma das profissões mais nobres que existem no mundo. A gente sabe, a gente ouviu falar que os professores são valorizados na Inglaterra, Alemanha, Japão, na França, nos Estados Unidos [...]. Então, aqui no Brasil, realmente eu tinha esperança até uns 3, 4 anos que as coisas pudessem melhorar. Ou não piorar pelo menos, mas piorou. Hoje eu não tenho perspectiva, realmente, eu estou mudando de profissão aos 48 anos, eu achava que todo esse meu esforço de chegar ao doutorado, eu ia ter um reconhecimento como professor. Não estou vendo isso, de forma alguma. E aí, eu estou tendo que ter essa coragem, essa energia ainda, depois de tanto tempo estudando [...] estou me esforçando, estou estudando bastante, para poder mudar de profissão e ter esse reconhecimento, não só salário, mas também saber que é uma profissão que é valorizada [...]. Mundialmente valorizada (referindo-se a diplomacia), exatamente. Isso mesmo.

Na entrevista, quando questionado sobre qual o motivo da escolha do professor por essa área, ele lembra que uma colega do doutorado estava prestando o concurso para a diplomacia e falou sobre a profissão e o curso preparatório.

Fui verificar, gostei muito do conteúdo do curso: história, política, direito internacional, histórias do Brasil e história mundial. [...]. Fui ler sobre a profissão (pequena pausa); a profissão é cuidar dos interesses do Brasil em qualquer parte do mundo. [...]. O que me chamou atenção é o tipo de trabalho, eu acho que você batalhar pelos interesses do Brasil, você batalhar por melhorar o país. Então eu acho

que é uma forma de eu contribuir também, tanto na educação, quanto como diplomata, são formas de contribuir para a melhora do Brasil, pensar no povo desse país. Esse país é um país maravilhoso, infelizmente a gente está vendo aí um monte de coisas acontecendo que poderia ser diferente, mas enfim. Então eu acho que é essa minha missão, eu tenho (pequena pausa), de tudo que eu consegui, tudo que eu provei que é possível, que era capaz, que nada é impossível, quando você acredita, todas as conquistas que eu tive, eu acho que isso eu posso, isso passar para outras pessoas, eu posso inspirar outras pessoas e eu não vou [...]. Assim, lógico, como diplomata eu quero também ajudar as pessoas. Eu quero procurar fazer o bem para as pessoas e é uma coisa que eu tento sempre na questão das aulas, sempre procurar mostrar para as pessoas que se elas acreditarem, se elas forem atrás, elas conseguem. Eu acho que é isso.

Ricardo diz ainda:

Então, pensei... vou conciliar duas coisas, uma profissão que me valoriza profissionalmente e financeiramente [...]. É uma profissão muito bonita, você luta pelos direitos, luta pelos interesses do seu país. Então você não depende de governo, de partido, de ideologias política, você luta pelo seu país, pelos brasileiros. (pequena pausa). e você, mesmo assim você não deixar de ser brasileiro, porque você vai estar ali representando o seu país. E a gente sabe que o Brasil é um país maravilhoso se não tivesse esses políticos [...]. Você pode atuar em várias áreas, consulados, embaixadas, escritórios... eu nunca pensei, nunca, juro para você, nunca tinha passado isso pela minha cabeça, mas eu achei muito interessante. Eu achei um desafio, vamos dizer assim, que é a última ideia que eu tenho louca. Se eu conseguir entrar (pequena pausa).

Deve-se destacar que as justificativas que o professor dá para a escolha da carreira diplomática são frágeis, pois revela um certo desconhecimento das funções atribuídas à diplomacia. Dizer que é uma possibilidade de “ajudar os outros” não configura um objetivo da dita carreira e, no que diz respeito à defesa dos interesses do país, sem depender de governo, partido ou ideologia política, é uma afirmação que mostra desconhecimento e uma posição acrítica, sem fundamentos, inclusive. Na atual conjuntura, destaca-se, mais do que nunca, o papel da diplomacia, e sua profunda dependência da política vigente tem sido confirmado, entre outros fatos, pela posição agressiva e nada diplomática do país numa situação em que uma das exigências para superar as consequências da pandemia é a obtenção de vacinas de países que têm sido sistematicamente ofendidos pelo atual chanceler.

A história de Ricardo não pode ser concluída apenas por esta pesquisa, suas outras personagens e novas metamorfoses também serão constituídas por muitas outras possibilidades do *vir-a-ser*, por suas escolhas atreladas às imposições sociais. Esta análise configura-se por sua história, narrada através das entrevistas, nas quais o sujeito apresenta outra possibilidade: o *vir-a-ser* diplomata, novamente a sua dedicação, estudo e esforços são narrados como um “meio” de obter seu objetivo, agora caracterizado pelo seu grande empenho no curso para passar no concurso para diplomata. Ainda não se pode falar do *ser-para-si*, da metamorfose emancipatória, pois uma nova identidade não foi concretizada, nem tampouco sua meta pode ser considerada propriamente como um movimento na direção da emancipação. Ciampa (1987, p. 127) afirma:

Cada indivíduo encara as relações sociais, configurando a sua identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. As identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.

4.2 Contradições: à guisa de síntese

Essa discussão se faz a partir de aspectos que nortearam a narrativa de Ricardo, as dificuldades familiares, financeiras, culturais e sociais, que demandaram muito esforço e dedicação, principalmente na sua formação acadêmica; desta forma, suas conquistas e metas são obtidas por sua determinação e mérito pessoal, tal como ele as interpreta. Percebem-se três pontos centrais e contraditórios na sua história de vida: pandemia e tomada de consciência sobre a natureza das IES; carreira: história ou diplomacia; emancipação ou *mesmice*.

4.2.1 *Pandemia e tomada de consciência sobre a natureza das IES: do sonho à decepção*

A trajetória de vida de Ricardo sempre foi marcada por muito esforço, determinação e dedicação para atingir seus objetivos e vencer as dificuldades impostas pela realidade social, política e econômica. Desde o seu primeiro personagem “menino-pobre-sem-possibilidade-de-ser-alguém”, determinado por suas condições sociais, por ser oriundo de uma família que não tinha condições financeiras, até assumir o papel de “professor-de-IES-privada”, vivenciando

outras dificuldades impostas pela política identitária da IES que trabalha e das próprias relações de trabalho na sociedade capitalista. Ele descreveu:

[...] o que eu posso afirmar com todas as letras, não existe ninguém, assim (pequena pausa), “com poderes”, para ter um conhecimento acima da média, ou ter um conhecimento sem se esforçar, sem se preparar. Eu acho que tudo é muito esforço. Hoje eu posso comprovar que tudo que eu fiz valeu a pena, porque tudo é muito esforço. Então não é porque “ah, porque eu tinha mais facilidade”, “porque eu tinha um QI maior que a maioria”, não, tudo foi por estudo, tudo, tudo foi por vontade, determinação (pequena pausa). Esforço (pequena pausa) e estudar, a gente não pode ter preguiça. (pequena pausa).

Para alcançar o “sonho” de ser professor do ensino superior na IES que estudava, ele relatou também outras dificuldades enfrentadas no mestrado, abordando sua formação básica na escola pública, que considera precária, assim como ter que trabalhar para sustentar sua família.

E aí, quando eu entrei no mestrado, na própria graduação eu sabia que eu teria que me esforçar muito mais se eu quisesse alcançar algo a mais [...] no mestrado, foi algo muito, muito radical, eu não tinha noção do quanto era difícil, o quanto você tinha que se dedicar [...]; eu tive que correr muito, muito mais do que (pequena pausa) os outros alunos, por conta da minha base no Estado, a minha base no ensino público [...]. Realmente é um outro mundo o mestrado, não dá para comparar com a graduação, a minha base era muito fraca, depois, pela mudança radical que teve, a dedicação que tem que ter e pouco tempo. É óbvio, eu tinha que trabalhar, não podia só estudar. Lógico, se eu pudesse eu só estudava, mas eu tinha que trabalhar, tinha que ajudar em casa.

Ele também falou sobre os problemas enfrentados no casamento:

Nessa época eu praticamente já estava casado, então eu tinha responsabilidade em casa, foram dois anos de mestrado e conciliando com a casa, família, minha esposa, também para ela foi bastante difícil, a gente acabou até, assim (pequena pausa). Eu me ausentava muito, tinha que ficar fazendo muitas coisas, passei várias noites sem dormir, estudando, finais de semana. Então, imagina, recém-casado [...]. Teve até um momento que ela pensou em se separar por conta da minha ausência e eu não percebia. Enfim, teve todos esses fatos que aconteceram, questões familiares que foram ruins, mas

graças a Deus tudo passou, acabou (pequena pausa) A gente acabou se entendendo depois, então não chegou às vias de fato.

O sonho se concretizou quando Ricardo terminou o mestrado e, como consequência, foi contratado para ser professor no ensino superior na instituição em que estudava; porém, inicia sua trajetória com apenas 12 horas-aula, afetando suas condições financeiras, pois ministrando aulas antes no Pronatec ele tinha uma carga horária muito maior. Para o professor, seu desejo foi alcançado; mesmo vivenciando outras dificuldades no doutorado, ele agora assumiu o papel de “professor-de-IES-privada”.

[...] no doutorado também foi muito difícil por conta do tempo que a gente tem que trabalhar, tem que continuar dando aula [...]. Teve vários momentos que achei que não ia conseguir, que não ia ser capaz, é muito difícil, mas graças a Deus deu tudo certo, eu consegui terminar. (pequena pausa).

A pandemia desvela a comercialização do ensino superior privado para Ricardo, que começa a ter consciência da exploração e da degradação do trabalho dos docentes nas IES privadas mercantilistas.

[...] o negócio começou a entrar numa degradação, num “buraco que não tem fundo”. E não é só a Universidade X, a gente olha hoje o mercado de educação, eu tenho muitos amigos, você tem amigos de outras instituições que saíram da Universidade X, foram para outras, tudo igual.

Atuando no ensino remoto na Universidade X, em função da pandemia, Ricardo tem experienciado uma exploração acentuada de seu trabalho. A política identitária da IES em que atua, assim como em outras instituições particulares, impõe uma realidade degradante para docentes, aumentando seu desgaste emocional e físico.

A partir do primeiro semestre de 2020, algumas diretrizes foram colocadas pela instituição na qual trabalha: ausência de autonomia, turmas com mais de 130 alunos, crescente número de demissões, além do fato de o docente oferecer respaldo e orientação aos alunos para resolver problemas administrativos que não pertencem às atribuições pedagógicas e didáticas. Verifica-se, assim, que a IES em que Ricardo trabalha impõe novas atribuições aos professores. Para Baptista (2002), as organizações ou instituições são as principais responsáveis pelas imposições das políticas de identidade, determinando os papéis a serem assumidos pelos indivíduos.

O exercício do papel levou o indivíduo a um processo de *mesmice* ou *re-posição* de sua identidade, o que o impede de alcançar o grau de independência em relação a esses papéis e, conseqüentemente uma identidade autônoma. (BAPTISTA, 2002, p. 146).

A pandemia e a mercantilização do ensino superior privado agravaram as condições de ensino e, ao mesmo tempo, maximizaram os lucros das IES particulares. O docente, que antes ocupava o papel de autoridade na sociedade por deter o conhecimento, encontra-se ainda mais desvalorizado pela situação da pandemia e a comercialização do ensino superior. Explicita-se que seu trabalho adquire valor de mercadoria, subjugado às relações de mais-valia, fomentando maior lucratividade para as IES.

Essa situação crítica provocou uma tomada de consciência por parte do professor, bem ingênua ainda, mas que caminha na direção de uma visão mais articulada. Isso é necessário para a emancipação. Nota-se um movimento de Ricardo em busca de uma identidade política. Ciampa (2002, p. 139) define uma identidade política como aquela envolvida em “lutas pela emancipação de diferentes grupos sociais, que, em sua ação coletiva, revelam velhas ou novas opressões.”

Uma identidade política é aquela que conjuga a igualdade e a diferença. Requer que o indivíduo em seu processo de socialização busque associação a grupos, ideias, causas que lhe deem sustentação, sem aprisioná-lo a eventuais políticas de identidade impostas ao/pelo grupo. Dessa forma, o indivíduo encontra espaço para o exercício de sua autonomia, por meio do seu processo de individuação. (DANTAS; CIAMPA, 2014, p. 142).

4.2.2 *Carreira: história ou diplomacia*

Ricardo relatou seus grandes esforços para estudar e as dificuldades enfrentadas até conseguir a formação acadêmica necessária para compor sua identidade com um novo papel, de professor universitário, e a composição do personagem “professor-de-IES-privada”. Porém, a pandemia e o aumento da degradação do trabalho dos docentes no ensino superior privado fizeram com que ele percebesse a contradição entre dar aulas, que ele diz adorar, e a impossibilidade de manter-se financeiramente como professor. Assume, assim, uma nova meta, um outro projeto de vida: ser diplomata; para tal, buscou fazer um curso preparatório para a referida carreira.

As condições de trabalho perversas impostas aos docentes nas IES particulares, cuja finalidade é o lucro, acentuadas pelas condições sociais, econômicas e políticas que assolaram o Brasil, além da pandemia, escancaram a desvalorização do professor e a explicitação das condições de exploração da força de trabalho docente. Em um trecho da entrevista, Ricardo aborda a valorização do professor em outros países, aspecto que não acontece na realidade brasileira.

[...] professor é uma das profissões mais valorizadas que existem no mundo. A gente ouve falar que os professores são valorizados na Inglaterra, Alemanha, Japão, França, Estados Unidos [...]. Então, aqui no Brasil, realmente eu tinha esperança que as coisas pudessem melhorar. Ou não piorar pelo menos, mas piorou. Hoje eu não tenho perspectiva, realmente, eu estou mudando de profissão aos 48 anos, eu achava que todo esse meu esforço de chegar ao doutorado, eu ia ter um reconhecimento como professor. Não estou vendo isso, de forma alguma.

Desta forma, o professor deseja tornar-se diplomata, uma profissão que no senso comum é valorizada, respeitada e representa uma posição de grande *status*. A contradição está posta: a decepção com a carreira de professor, tão valorizada e almejada por ele e pela qual tanto esforço foi despendido, ou a carreira na diplomacia, em relação à qual ele mostra ter pouco conhecimento, mas que todos sabem, tem para o senso comum a imagem de algo muito valorizado e de muito *status*; enfim, algo que poderia vir a substituir a carreira docente para lhe dar novamente uma condição de ocupar um lugar profissional de valorização e reconhecimento social.

Verifica-se, por outro lado, a satisfação de Ricardo quando fala que está cursando licenciatura em História, desejo que nutria desde a adolescência. Embora ele esteja fazendo uma outra graduação que satisfaz um velho desejo, conhecimento e prazer, a contradição revela-se novamente, pois ele cursa História por satisfação, mas não cogita atuar profissionalmente na área; sua escolha está baseada no respeito e valorização que internamente a carreira diplomática representa.

4.2.3 *Emancipação ou Mesmice*

Nos resultados, um aspecto sintetizou sua narrativa: as contradições entre o personagem professor-de-IES-privada e a autonomia. Percebe-se uma pequena tomada de consciência sobre sua condição de “aprisionamento” às amarras da política de identidade impostas pelas

instituições do ensino superior privado mercantilista, após Ricardo vivenciar o ensino remoto com a pandemia, que desvela o acirramento do sucateamento e degradação do trabalho dos docentes.

Essa nova condição imposta no seu trabalho como docente impede a autonomia e metamorfose, o leva à *mesmice*, a desempenhar um *personagem-mito*, tolhendo e oprimindo a sua autonomia, o *ser-para-si*.

A *re-posição* de papéis na história de vida de Ricardo, para ocupar novos cargos profissionais, desde a exigência de fazer o curso superior para desempenhar a função de coordenador no *Call Center*, cursar pós-graduação *stricto sensu* para ser professor universitário e, talvez, até o desejo de ingressar na carreira diplomática, podem representar a *mesmice*, o *fetichismo* do personagem.

A igualdade de si – “*mesmice*” – representa o que permanece, o que é estável no decorrer da vida. Ela ocorre por meio da *re-posição* de uma identidade pressuposta. Quando o processo de *mesmice* impede a pessoa de “*ser-para-si*” dá-se o nome o que Ciampa denomina “*fetichismo da personagem*” e consequentemente “*identidade-mito*”, que é a impossibilidade de superar contradições. (BAPTISTA, 1997, p. 18).

Para Ricardo, estudar é o “meio” para alcançar sucesso profissional, tanto para a concretude do personagem professor-de-IES-privada, como agora, para o desejo do devir, representado pelo personagem homem-diplomata. Nota-se que na percepção do professor, as dificuldades enfrentadas que demandaram muitos esforços remetem as suas conquistas e méritos pessoais, desta forma, não há superação, metamorfose emancipatória.

Para Ciampa (1987), identidade é movimento, o constante devir na existência humana, o *vir-a-ser* que ocorre na concretude. A identidade de Ricardo não está “dada”, pois identidade é processo de transformação, “a identidade, como concreto, está sempre se concretizando”. (CIAMPA, 1987, p. 198). Assim, esta pesquisa procurou compreender o processo de constituição identitária de Ricardo através da sua narrativa; entretanto, deve-se ter claro que identidade é movimento, processo, um constante *vir-a-ser* e não algo acabado. Ricardo expressa seus planos para o futuro; assim, não se pode afirmar que papéis e que personagens o professor concretizará “amanhã”, frente às contradições presentes na sua história de vida até o momento e inerentes à existência humana.

Entretanto, pelo que nos diz Ciampa (1987), o particular sintetiza o universal; assim, pela história de Ricardo, pode-se compreender uma política identitária de muitas IES privadas mercantilistas brasileiras, que podem ter forte impacto sobre o processo constitutivo da

identidade de seus docentes, impedindo a organização dos professores como “coletivo”, em direção à emancipação, buscando autonomia, melhores condições de trabalho e desenvolvimento intelectual para que possam cumprir, pelo papel de professor, a função da educação superior, de formar novos profissionais críticos, éticos e com base teórico-prática sólida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significativo crescimento das IES privadas, quando comparadas às IES públicas, desde a Reforma Universitária de 1968, ocasionou inúmeras transformações nas relações de trabalho, que produziram impactos sobre a constituição da identidade de professores do ensino superior privado.

A identidade do professor universitário se constitui nas relações com o *outro* – docentes, discentes, gestores, IES – frente à conjuntura social, histórica e política, que são determinantes dos diferentes papéis prescritos e desempenhados nas suas relações de trabalho. No dizer de Ciampa (2006) “a identidade se forma pela socialização e pela individualização, articulando igualdade (semelhança) e diferença”.

O professor, nas relações com o *outro*, vivencia diferentes personagens que são atribuídos pelo *outro*, internalizando personagens que se identificam, pela igualdade do “estar sendo” professor universitário, como também se diferencia, quando não se reconhece nos personagens impostos pelas IES.

A narrativa de Ricardo representa a história de vida de muitos outros “Ricardos”, lembrando que o particular sintetiza o universal (CIAMPA, 1987). Desta forma, analisar a narrativa de Ricardo possibilita a compreensão das relações de trabalho e seus impactos sobre a constituição da identidade de professores do ensino superior privado. Percebe-se que as condições de trabalho degradantes, descritas por Ricardo, são vivenciadas por muitos outros docentes do ensino superior privado mercantilista, condições que foram explicitadas com a pandemia.

O “professor universitário” constitui a singularidade que pertenceria a um ou mais tipos de agrupamentos de professores universitários (particular), todos fazendo parte do universo de professores universitários. Considerado de um outro prisma, o grupo de professores universitários pode ser visto como um “particular” do “universo” de trabalhadores brasileiros, os quais por sua vez seriam os particulares do universo de trabalhadores universais (BAPTISTA, 1997, p. 20).

O expressivo crescimento do número de IES privadas e do número de matrículas, desde a Reforma Universitária de 1968, gerou a necessidade de muitos professores e demandaram novos papéis a estes docentes. Esses docentes, com os papéis atribuídos pelas instituições do ensino superior privado, de cunho estritamente comercial, tinham um caráter claro de exploração da força de trabalho, que se agravou devido à pandemia, tolhendo também a

liberdade e a autonomia dos professores. O incremento da mercantilização do trabalho descaracteriza os papéis antes atribuídos aos docentes do ensino superior, secundarizando a função de ensinar, promover o desenvolvimento intelectual dos discentes e formar profissionais críticos e comprometidos com sua autonomia e o compromisso com a sociedade da qual fazem parte.

A identidade do docente no ensino superior privado está articulada ao coletivo de docentes-docentes e de docentes-discentes, muitas vezes em contraposição às políticas de identidade impostas pelas IES privadas nas últimas décadas, que os levaram à condição de *mesmice*, bloqueando a metamorfose e a emancipação dos professores.

Para falar de qualquer identidade coletiva, considero importante sempre levar em conta outra questão, a de *políticas da identidade*, que buscam normalizar ou, de certa forma, homogeneizar uma coletividade, influenciando-a no sentido de que seus membros compartilhem significados que são considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um. Sem esse compartilhar, seus membros apenas estariam utilizando, como rótulo, um mesmo *nome* ou *título* (CIAMPA, 2006).

Percebe-se que a política identitária das IES privadas não contribui com a metamorfose emancipatória, mas, pelo contrário, prima pela mera *re-posição* de papéis, daí para a *mesmice* e a *identidade-mito*, o que vai impactar a identidade do professor que, frente a essa situação, pode se submeter a todas as pressões e acatar o que lhe impõem (*mesmice*) ou buscar alternativas para uma metamorfose emancipatória.

Na narrativa de Ricardo, um aspecto sintetizou a sua história de vida: as contradições entre o personagem “professor-de-IES-privada” e a autonomia. Percebe-se um pequeno despertar de sua consciência ao vivenciar a pandemia, com o acirramento do sucateamento e degradação do trabalho dos docentes. Entretanto, o professor ainda está aprisionado à *mesmice*, agora vivenciando a contradição entre o desejo de materializar o personagem “homem-diplomata”, profissão que no senso comum carrega o significado de *status* e estabilidade financeira, e o desejo de dedicar-se à História e, talvez, juntar-se a grupos e participar de movimentos coletivos em prol dos professores de IES privadas. Muitos outros docentes de IES privadas mercantilistas, provavelmente, vivenciam outras contradições, entre o desejo de se libertar das políticas de identidade impostas pelas instituições do ensino superior privado ou obedecer e desempenhar os personagens que lhes são atribuídos, tendo sempre no horizonte a ameaça do desemprego.

Verifica-se a necessidade da apropriação da identidade política do professor, superando a *mesmice*, pela superação, concretizando o *vir-a-ser* professor universitário de IES privada, condição imprescindível para a metamorfose, em busca de uma consciência autônoma e coletiva como “grupo de professores do ensino superior privado”, caminhando para a emancipação.

A concretude do sentido emancipatório ocorre pela prática do coletivo; desta forma, percebe-se a necessidade do “grupo de professores de IES privadas” libertarem-se da política identitária imposta pelas IES privadas, elaborando uma nova política de identidade que atenda às necessidades do coletivo, primando por uma identidade política autônoma dos docentes, libertos das amarras da comercialização do seu trabalho e tendo como seu alicerce a tarefa histórica da docência, de formar as novas gerações, com solidez teórica, articulação entre teoria e prática, crítica e compromisso social. Conforme Ciampa (2006), “o desafio é a prática que vai concretizar esse sentido emancipatório, adotando uma política de identidade (coletiva) que não negue a possibilidade de uma identidade política (individual)”.

O “grupo de professores de IES privadas”, como categoria profissional, precisa buscar alternativas para que possa repensar os personagens que são obrigados a desempenhar e elaborar novos personagens que atuem com protagonistas da sua história. O grupo “tem que decidir com autonomia, senão cai naquela velha questão da heteronomia: o *outro* é quem diz para ele o que deve fazer” (CIAMPA, 2006), lutando pelos seus direitos de indivíduos autônomos, para que tenham melhores condições de trabalho, permitindo o exercício da atividade intelectual e crítica.

O próprio grupo precisa refletir sobre as condições materiais e históricas em que se dão sua existência, sua atuação e seu reconhecimento, bem como refletir sobre possibilidades e desejos de mudanças (CIAMPA, 2006).

A pesquisa aponta para uma reflexão urgente do “grupo de professores de IES privadas” lutando pelo e com o coletivo por melhores condições de trabalho, adquirindo consciência da sua importância para a sociedade, de formar indivíduos autônomos e críticos que consigam lutar por “outros coletivos”, buscando constantemente superar a *mesmice* na busca permanente de metamorfose e emancipação humana. Assim, destaca-se a necessidade de novas pesquisas, que acompanhem o acelerado processo de aligeiramento do ensino e da precarização do trabalho docente, em especial na pandemia e no pós-pandemia, quando será possível apreender melhor os múltiplos impactos desta sobre a educação em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, M. T. D. S. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Identidade profissional: questões atuais. In: DUNKER, C. I. L.; PASSOS, M. C. (orgs.). *Uma psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo: Edicon, 2002.

BEHAR, P. A. *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. UFRGS, 2020. Disponível em: www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 6 mar. 2020.

_____. *Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília – DF, 1969. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html/. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. *O ensino superior no Brasil 1974/1978: relatório*. Brasília: MEC; SESu; CODEAC, 1979. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002283.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Evolução do ensino superior: 1980-1998*. Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. *ProUni – Apresentação*. [Brasília, entre 2004 e 2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/apresentacao#:~:text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,institui%C3%A7%C3%B5es%20privadas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior>. Acesso em: 7 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. [Brasília], 2009. Disponível em: [_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Assistência Estudantil \(Pnaes\)*. \[Brasília, entre 2010 e 2018\]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 7 nov. 2020.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20Programa%20de%20Apoio%20a,universidades%20federais%20para%20o%20desenvolvimento. Acesso em: 7 nov. 2020.</p></div><div data-bbox=)

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. [S. l.], 20 out. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 53. ed., p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020b. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 114. ed., p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em:

www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Ministério da Saúde. *Brasil confirma o primeiro caso da doença*. [Brasília], 2020c. Disponível em: www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do Censo da Educação Superior. [Brasília], 21 out. 2020d. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 7 nov. 2020.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In: DUNKER, C. I. L.; PASSOS, M. C. (orgs.). *Uma psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo: Edicon, 2002.

_____. [Entrevista cedida à] *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 14, n. 1, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2020.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o mercado e o Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 809-829, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 maio 2020.

_____. Contribuições para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

_____. O legado da ditadura para a educação Brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 127, abr./jun. 2014, p. 357-377. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 maio 2020.

DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. C. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 138-152, jul./dez. 2014.

DIEGUES, U. C. C.; FUGA, V. P.; LOPES, J. C. B. Professor, vai ser EaD? In: LIBERALI, F. C. et al. (orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 255-270.

DIMENSÕES de direitos humanos na resposta à COVID-19. *Human Rights Watch*, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2020/03/23/339654>. Acesso em: 3 abr. 2020.

FALCÃO, G. M. B. *Estar sendo professor: a constituição identitária de uma docente da educação básica*. 2019. Trabalho apresentado à 39ª Reunião Nacional da ANPEd, GT20, 2019.

GRÍGOLI, J. A. G. *A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade*. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LANE, S. T. M. Prefácio. In: CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. B. Identidade: questões conceituais e contextuais. *Revista Psicologia Social e Institucional*, Londrina, v. 2, n. 1, jun. 2020. Disponível em: www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.

LEITE, C. S. *A lógica empresarial no ensino superior brasileiro: implicações para alunos e professores*. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, A. F. Para uma reconstrução dos conceitos de massa e identidade. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200003. Acesso em: 3 mar. 2020.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F. (org.). *Psicologia social crítica: paralaxes do contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 11-30.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

MARTINS, C. B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 8 maio 2020.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Documento de trabalho nº 8/91. São Paulo: Núcleo de pesquisas sobre ensino superior da universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBEIRO, D. *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior, expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora-Autores Associados, 1980.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS nº 196 de 10 de outubro de 1996)

TÍTULO DA PESQUISA: “A identidade do professor universitário: percursos de formação e atuação profissional”

Esta pesquisa envolve uma tese de doutorado que visa compreender o crescimento do ensino superior privado, as relações de trabalho e os impactos na constituição de identidade dos professores e, para tanto, envolve, através de entrevistas não-diretivas, a escuta de professores do ensino superior privado.

Caso a pessoa entrevistada se sinta desconfortável, em qualquer momento da entrevista, poderá solicitar a interrupção e exclusão da mesma.

Esclareço, ainda, que o nome do entrevistado será mantido em sigilo, sob um nome fictício escolhido pelo próprio.

A entrevista precisará ser gravada para garantir a fidelidade ao que a entrevistado falou e será transcrita para acompanhar a tese, como apêndice, mantendo os cuidados necessários para que a pessoa não seja identificada.

As pessoas entrevistadas serão esclarecidas sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, bem como, poderão retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento da entrevista. Sua participação é voluntária.

Esclarece-se, ainda, que a participação não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira.

Declaro que concordo com a utilização do meu depoimento na entrevista como informação para a pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, o qual tive a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante

Data

PARECER DE MÉRITO

ALUNA: CLAUDIA DA SILVA LEITE

**TÍTULO DO PROJETO: A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
PERCURSO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

NÍVEL: DOUTORADO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES

PEPG: EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O projeto de pesquisa tem como objetivo estudar o processo de constituição da identidade do professor universitário de instituições particulares no contexto da expansão do Ensino Superior das últimas décadas, com foco nas relações estabelecidas com os alunos, demais professores, gestores e instituição. As mudanças nos modelos de organização institucional das IES têm implicações sobre o processo ensino-aprendizagem e, por consequência, sobre o professor, sendo este o ponto central que se propõe pesquisar nesta tese.

A análise do projeto mostra o rigoroso cuidado com as questões de ordem ética, não apenas com o consentimento dos sujeitos entrevistados, mas também com a garantia de anonimato de pessoas e instituições citadas.

Considerando que a pesquisa não traz risco para os sujeitos e para as instituições pesquisadas, assim como tem um potencial relevante para a área e para a educação em geral, este parecer é de aprovação do projeto de pesquisa.

Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca



São Paulo, 14 de janeiro de 2021