

EDUCAÇÃO, PODER E LIBERDADE DE CÁTEDRA: O ESPAÇO ACADÊMICO CONTEMPORÂNEO | *EDUCATION, POWER AND FREEDOM OF CHAIR: THE CONTEMPORARY ACADEMIC SPACE*

CARLOS AUGUSTO DE OLIVEIRA DINIZ

RESUMO | Existe uma onda de perseguição no espaço acadêmico e a hipótese deste trabalho é que os ataques contra a Universidade Pública refletem o fortalecimento do discurso reacionário na sociedade. O objetivo geral é discutir os ataques contra a Universidade Pública, o objetivo específico é analisar seus impactos no ambiente de trabalho e no adoecimento docente. Optamos pelo método indutivo a partir de um caso concreto com suporte de referencial bibliográfico para o desenvolvimento dos objetivos do trabalho. A conclusão apontou que a Universidade tornou-se espaço de vigilância o que afeta o trabalho docente gerando adoecimento e improdutividade.

PALAVRAS-CHAVE | Docência. Universidade. Panoptismo. Trabalho. Adoecimento.

ABSTRACT | *There is a wave of persecution in the academic space and the hypothesis of this work is that the attacks against the Public University reflect or strengthen the reactive discourse in society. The general objective is to discuss the attacks against the Public University, the specific objective is to analyze its impacts on the work environment and the development of documents. We opted for the inductive method based on a specific case supported by bibliographic reference for the development of the objectives of the work. The conclusion pointed out that the University has become a significant space or that it affects teaching work, generating commitment and unproductiveness.*

KEYWORDS | *Teaching. University. Panoptism. Work. Sickness.*

1. INTRODUÇÃO

Este texto é fruto do trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa *“Poder, Estado e Capitalismo: Impactos no Processo de Construção do Direito”* (projeto em andamento) do Curso de Direito da Universidade Federal de Goiás – UFG. Resultados parciais da pesquisa foram apresentados no XXVIII Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) no grupo de trabalho de PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA, em Belém-PA no ano de 2019.

Foi feita análise de um caso concreto ao qual tivemos acesso mediante pesquisa de campo. O acesso ficou possível após o caso ter discutido no colegiado do curso de graduação em que se passaram os fatos. Neste sentido, o fato narrado no item 2 foi disposto de maneira fidedigna. Logicamente tomamos o cuidado de preservar a identidade dos personagens envolvidos por entendermos que não são importantes para o foco do presente trabalho. Logo, as partes serão naturalmente chamadas de “Aluno/discente/requerente” e “Professor/docente/requerido”.

1.1 Referencial teórico

Estruturamos o desenvolvimento do presente artigo em dois referenciais teóricos e apresentaremos a justificativa de tal escolha, antes, porém, é importante informar que o desenvolvimento deste trabalho foi conduzido da seguinte forma. Inicialmente traremos a integralidade de uma denúncia formulada por discente contra um professor. A substância da denúncia recomendou/indicou-nos a opção teórica que contemplasse dois pontos centrais: 1º Relação de opressão no processo de ensino aprendizagem; 2º Processos de controle e vigilância.

Ante essa constatação optamos por nos apoiar numa abordagem fundamentada na *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire para analisarmos como o espaço acadêmico pode ser um espaço de prisão para ambas às

partes que se relacionam neste processo. Posteriormente utilizamos *Microfísica do Poder e Vigiar e punir: nascimento da prisão*, ambas de Michel Foucault, procurando contextualizar os processos de controle/vigilância e suas implicações sobre o trabalho docente.

Sabemos que essa opção pode trazer riscos para a compreensão e enquadramento do pensamento desenvolvido no texto, porém é um risco que precisamos correr tendo em vista que ratificamos que foi uma imposição dos fatos denunciados e não de uma escolha aleatória.

1.2 Metodologia

Optamos pela revisão bibliográfica como metodologia e o modo de implementar o pensamento estrutural do texto é o método indutivo, entendido como um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo da argumentação do trabalho é levar a uma conclusão mais ampla do que a demonstrada especificamente no fato descrito na denúncia. Portanto, alertamos que na argumentação indutiva desenvolvida neste trabalho chegamos e apresentamos conclusões prováveis. (LAKATOS, 2003, p. 86).

A seguir traremos os detalhes de um caso ocorrido em 2015, a seguir teremos a transcrição de denúncia feita na Ouvidoria da universidade palco dos acontecimentos. Dessa forma, segue a denúncia.

2. INSTRUMENTO DE DENÚNCIA

[...], Março de 2015.
Ao Diretor da [...]
Exmo. Sr. Prof. Dr. [...].

Exmo. Diretor,
Meu nome é [...], sou brasileiro, casado, estudante universitário, Mat. [...], portador do RG: [...], e do CPF: [...], residente e domiciliado à [...], venho,

por meio desse instrumento de denúncia, expor-lhe os seguintes fatos que passo a narrar.

Preâmbulo:

Como disse acima, sou estudante universitário e curso o primeiro período de direito na Universidade Federal de [...], Regional [...], Campos Cidade Universitária, BR [...], km 195, nº 3800 CEP [...]. Sou pai de família tenho 45 anos, estou na faculdade com o único e exclusivo objetivo em me formar no curso de Direito, por tanto frequento as aulas para estudar, não me restando tempo para brincadeiras nem assuntos fora da ementa do curso, muito menos tenho interesse em prejudicar alunos ou professores. Já prestei serviços a essa comunidade e a esse município, a convite do atual prefeito, Humberto de Freitas Machado, onde ocupei cargo de confiança indicado pelo mesmo, e quando me desliguei da prefeitura por interesse particular, deixei o cargo com honras, com carta de apresentação assinada pelo atual Prefeito. Tenho bons relacionamentos políticos e comerciais nessa cidade e não tenho do que me envergonhar. Defendo a retidão a ética e a moral, sou militar da reserva e defendo acima de tudo a Constituição do meu País e repudio qualquer ação no âmbito de interesses pessoais ou de grupos antidemocráticos, na tentativa de doutrinar em sala de aulas, onde o professor tem a liderança, vir a colocar ideias contra nosso regime de Governo Democrático e Constitucional. O art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece que uma das finalidades da educação é preparar o educando “para o exercício da cidadania”.

Histórico do Problema:

Na última sexta feira 27 de Março de 2015, central de aulas 1, anfiteatro superior, Campos Jatobá, por volta das 19:15hs, inicio da aula de Economia Política, Ministrada pelo Professor [...], o professor começa então a explicação da matéria, logo em seguida ele começou a defender seu ponto de vista, dando ênfase ao sistema econômico socialista, pois isto é um constante em suas aulas, a defesa de tal sistema, o que, “com base no art. 206 da CF, pode-se definir juridicamente a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula como sendo o abuso da liberdade de ensinar do professor em prejuízo da liberdade de aprender do estudante”. Pedi a palavra ao professor e perguntei, qual país com sistema socialista é melhor que o Brasil, ao qual ele respondeu que seria Cuba, retruquei lhe dizendo que poderia não ser, pois havia muita gente fugindo de Cuba. Eu disse também que aquele país é um totalitarista, país que não da liberdade aos seus cidadãos, os proíbe em seus direitos e liberdades, e que um mal exemplo; são os médicos cubanos que aqui prestam seus serviços e não recebem seus salários corretamente segundo os noticiários, e que eu não via nisso nem uma vantagem. Eu disse também que cuba cobra de seus cidadãos com rigor o que é investido neles. Que aqui no Brasil, se eu me formar por uma universidade pública não sou obrigado a prestar serviço para o Governo. A partir daí o professor, passou a me ofender, dizendo que eu estava naquela faculdade as custas de outras pessoas, gastando um dinheiro que não era meu, que os impostos que paguei com

certeza não daria para pagar essa faculdade, e disse muitas outras coisas que me sinto envergonhado em repeti-las. Me senti mal com o que ele disse e falei que se ele defende tanto Cuba e seu sistema socialista deveria mudar-se para lá, pois lá o sistema é vigente, ele se exaltou mais ainda e gritou e apontando em minha direção, dizendo que não estamos mais nos anos 60, que agora é outra época sugerindo sei lá o que. Resta claro que o professor [...] é um forte doutrinador das ideologias do Governo Cubano, e isso é contrário, ao inciso II do art. 206 da nossa Constituição Federal, “a liberdade de aprender e ensinar”, e me recuso a aceitar tal despreparo funcional, e pelo qual fui ofendido diante da classe do 1º período de Direito. Com fulcro nessa desgastante narrativa, é que levo ao conhecimento da direção da UFG, na ilustre pessoa do diretor dessa instituição, e peço providências.

*Finalizo, faço minhas as palavras do ilustre advogado Miguel Nagib coordenador do **Escola Sem Partido, ONG** que tenta desintoxicar as escolas e universidades da doutrinação ideológica.*

“Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno

É lícito ao professor, a pretexto de “despertar a consciência crítica dos alunos”- ou de “formar cidadãos”, “construir uma sociedade mais justa”, salvar o planeta”, etc. -, usar a situação de aprendizado, a audiência cativa dos alunos e o recinto fechado da sala de aula para tentar obter a adesão dos estudantes a uma determinada corrente ou agenda política ou ideológica?

Com outras palavras: é lícito ao professor tentar “fazer a cabeça” dos alunos? A resposta a essa pergunta está no art. 206 da Constituição Federal, que diz o seguinte:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Como se vê, al lado da liberdade de ensinar dos professores – a chamada liberdade de cátedra -, a Constituição Federal também garante a liberdade de aprender dos estudantes.

Seja qual for, na sua máxima extensão, o conteúdo jurídico dessa liberdade de aprender, uma coisa é certa: ele compreende o direito do estudante a que seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dolosa ou culposa dos seus professores. Ou seja: ele compreende o direito do aluno de não ser doutrinado por seus professores.

Esse direito nada mais é do que a projeção específica, no campo da educação, da principal liberdade assegurada pela Constituição: a liberdade de consciência.

A liberdade de consciência é absoluta. Os indivíduos são 100% livres para ter suas convicções e opiniões a respeito do que quer que seja. Ninguém pode obrigar uma pessoa, direta ou indiretamente, a acreditar ou não acreditar em alguma coisa. O estado pode obrigá-la a fazer ou não fazer alguma coisa, mas não pode pretender invadir a consciência do indivíduo para forçá-lo ou induzi-lo a ter essa ou aquela opinião sobre determinado assunto. Isto só acontece em países totalitários como Cuba e Coreia do Norte”.

3. SOBRE A RELAÇÃO ALUNO ↔ PROFESSOR

Passaremos neste segundo momento a analisar o fato com maior clareza, pois as transcrições acima agora permitem uma abordagem mais específica do caso. Inicialmente nesta relação que representa anos de processo educacional no Brasil percebe-se que por mais vontade que exista no professor e nos alunos de fazerem da sala de aula um espaço democrático isso não se mostra fácil.

É importante ponderar que ainda que se procure isso é preciso destacar que se partirmos da lógica de que o *novo vem do velho* segundo discute Michel Foucault. O que se quer dizer com isso é o fato de que apesar de se discursar sobre a necessidade de construção de um espaço democrático em sala de aula existe uma tendência a práticas autoritárias, pois esse é o processo no qual as partes envolvidas foram educadas.

Neste sentido, deve-se lembrar de que nossa história educacional relata o uso da palmatória como maneira de punição por eventuais falhas em comportamento ou rendimento escolares. Em paralelo temos o modelo familiar patriarcal, em que não raro se percebe a utilização de castigos físicos como forma de educar. Isso produz a necessidade de uma estrutura hierárquica e autoritária.

Imagine um professor que ao abrir para que os alunos decidam sobre como gostariam de ser avaliados. Não raro em meio aos debates acerca do melhor método é possível que surjam vozes clamando pela autoridade hierárquica do professor: *Você é o professor! Você decide e pronto!* Exemplo claro de como nosso processo educacional pode formar docilidade de modo automático.

Daí percebe-se que a construção democrática requer debate, proposição, mas, sobretudo requer que se assuma o risco da decisão tomada, ou seja, a possibilidade de arcar com as responsabilidades, e isso também pode ser um motivo pelo qual submeter-se a um autoritarismo seja mais prático do que assumir as consequências dos atos, pois não assumir responsabilidade possibilita atribuir eventual insucesso ao outro.

Doutro prisma é importante analisar que na relação aluno ↔ professor quem tem a tarefa de orientação naturalmente é o docente, pois não seria honesto cobrar isso do discente tendo em vista que devido a sua própria condição é natural que se cobre do professor uma maior capacidade de interpretação da realidade. Porém, não se quer dizer que o aluno não possa ter essa capacidade.

Equivale a dizermos que ao discente é garantida a absoluta capacidade de vasculhar, testar, descobrir, indagar, ao passo que devido a sua opção pela docência cabe ao professor receber, trabalhar e processar toda a ação do aluno com vistas a apresentar um rol de opções dentro do espaço acadêmico de busca do saber, do conhecer. A docência pressupõe que o professor desenvolva a capacidade de ler não o aparente, mas o que se esconde em cada fato ou ato.

Sendo assim, no caso em discussão analisando o teor da reclamação do discente fica-nos evidente que em seu íntimo sua conduta pode demonstrar um pedido de ajuda para entender-se e entender o mundo no qual viveu por 45 anos, um mundo que pode estar sendo destruído devido as aberturas e descobertas que o espaço acadêmico lhe proporciona. E isso pode assustar e gerar uma postura reativa de quem de repente perde suas certezas até então inabaladas.

É possível encontrar na denúncia alguns elementos característicos: alienação, subserviência a uma ordem política local; senso comum; autoritarismo; postura fechada a mudanças, e tons de ameaça. Logo, uma percepção de mundo que seria um “prato cheio para desconstrução” no ambiente acadêmico. Porém, essa desconstrução deve ser entendida como o processo que faz do velho discente uma base para um indivíduo capaz não mais de reproduzir, mas de compreender-se num mundo que lhe fora negado até então.

Mas que não se tenha a compreensão equivocada de que no ambiente acadêmico apenas as compreensões do aluno são, ou podem ser, desconstruídas, pois o professor que atua consciente de suas potencialidades e de suas fraquezas não pode perder a oportunidade de por a prova suas

convicções e compreensões do mundo. Portanto, é importante que o docente aproveite a provocação, questionamento, dúvida, que venham do discente e que ponha em cheque o conhecimento sua compreensão de mundo e sua posição hierárquica.

Sem essa capacidade de inserção aberta no processo de aprendizagem o professor estará fadado a uma vida acadêmica e social frustrante, pois neste caso a sua atuação será voltada apenas para reproduzir suas frustrações e recalques no meio em que atua. Como exemplo é possível analisar posturas de autoridades da atual gestão do Ministério da Educação que demonstram de modo claro que são frustradas no ambiente acadêmico e que por isso procuraram destruir este espaço como forma de exorcizar seus recalques mais íntimos.

A existência de postura reativa por parte dos docentes talvez se conhecimento consequente temor de que ocorra a implosão de uma estrutura historicamente opressora, na linha do que ponderou Michel Foucault de que *“Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”*.(FOUCAULT, 2012. p. 133).

Só há motivo para este tipo de temor se justamente os docentes não estiverem abertos para o acolhimento das críticas, pois a crítica ao contrário do que possa parecer é um elemento de fortalecimento de qualquer estrutura, ou seja, por intermédio da crítica é possível ter ciências das fraquezas e atuar em sua correção. Logo, é fundamental que exista a antítese para que se possa fazer aparecer as fendas da estrutura e corrigi-las.

É na destruição das antigas estruturas que se abre a possibilidade para a reconstrução de um novo saber que não necessariamente irá desprezar o conhecimento superado, mas sim utilizá-lo construção do novo. E esse processo de derrubada de uma velha estrutura e construção de uma nova é que fazem com que os sujeitos envolvidos (professor e aluno) possam *se fazer* à medida que se produza o conhecimento.

Ocorre que esse processo, que nada mais é do que a essência da aprendizagem, precisa ser constante, ou seja, o conhecimento somente será produzido a medida que tivermos a possibilidade de realizar frequentemente a destruição para a recriação. Daí o porquê dizer que é fundamental que o conhecimento do professor que está posto hierarquicamente deva ser derrubado para que os envolvidos também possam se reconstruir paralelamente a este processo.

Neste sentido, é importante ratificar o entendimento de que a verdade é um saber momentâneo em um dado espaço. Porém, não seria proporcional cobrar ambos com o mesmo vigor, pois é dever do professor compreender essa necessidade dada a sua opção pela academia e também sua bagagem acadêmica.

Porém, é importante ressaltar que tanto professor quanto alunos são formados na mesma estrutura hierárquica e opressora, e sendo assim, a chance de ambos reproduzirem tal lógica é grande. Por isso se diz o quão difícil é estabelecer a democracia no processo de aprendizagem, pois quando as partes envolvidas não estão preparadas o que se vê é uma disputa de tolos para ter propriedade sobre a *verdade suprema*.

Neste momento do texto é fundamental trazer as contribuições do professor Paulo Freire para enriquecermos o debate tão necessário para docentes e discentes. No entanto, é fundamental ratificarmos/fixarmos a ideia de que tanto o docente quanto o discente são formados na mesma estrutura, não somente no caso em tela, isso é assim no panorama geral.

Ambos estão presos nesta estrutura de educação e logicamente é comum que a ação futura de ambos seja estruturada em torno da vingança, explica-se, o indivíduo que foi formado dentro de um sistema opressivo tende a “agir contra o sistema reproduzindo em suas relações a opressão a que fora submetido”. Logo Paulo Freire pontua que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta

descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazer-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. (FREIRE, 1987. p. 29).

Apesar de formados dentro de uma estrutura fundada na opressão, portanto formados pelo meio social, os únicos capazes de se situarem e adotarem ações para alterar o meio social, a estrutura de opressão, são justamente esses indivíduos. Contudo, o docente possui uma condição mais favorável à percepção e compreensão de que todos estão inseridos e, portanto, que são vítimas dessa engrenagem.

Neste processo de descoberta do opressor a necessidade de cautela recomenda que em sua organização os oprimidos construam um acúmulo capaz de lhes dar a percepção da armadilha por trás da posição do opressor, pois existe a tendência de que os oprimidos ambicionem a derrubada do opressor, mas não da estrutura que o mantém.

Quando esse tipo de anacronismo ocorre o oprimido sonhará em ter o lugar do opressor. No entanto, o processo de reflexão se for bem feito, nos termos do que defende Paulo Freire, trará a compreensão de que o opressor também está preso nessa estrutura, ou seja, o prazer sádico apesar do agradável gosto é um veneno mortal. Nesta reflexão é preciso que não se relativize a necessidade das libertações, pois a libertação do opressor é tão importante quanto à do oprimido.

Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo. Desta forma, nem um dileitante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada. Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens. A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. (FREIRE, 1987. p. 29).

Contribuir com essa ação para a libertação necessariamente passa por um esforço para estimular-lhes a reflexão e acreditar em sua capacidade para tanto. Porém, isso requer cautela para que se saiba utilizar as medidas adequadas de estímulo como meio de evitar a liberdade sem reflexão, é uma ação *com* e não *neles*, é o agir com eles sem forçar uma domesticação.

A prática é fruto de uma ação subsequente ao referido processo de reflexão. Tencionam contrariamente a isso a dependência emocional a que o opressor impôs os oprimidos:

A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. Não se pode realizar com os homens pela "metade". E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação, Mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação. (FREIRE, 1987. p. 30).

Daí porque dizermos que a libertação do opressor e do oprimido são igualmente importantes. Neste sentido, uma analogia pode ajudar a compreender tal ideia: é como dizer que vencer a Alemanha nazista na 2ª

guerra mundial foi importante para libertar os judeus, mas principalmente para libertar a própria Alemanha daquela condição historicamente ultrajante.

Com isso reforçamos a ideia de que apesar de o sofrimento do oprimido estar aparente, ou seja, está demonstrado mais às claras, é importante que não deixarmos de capturar o sofrimento que essa estrutura também impele ao opressor, ressaltando que quando de possui esse acúmulo que permita enxergar o sofrimento do opressor até então escondido com certeza se chegou ao ponto fundamental para a alteração/derrubada das estruturas de opressão. Porém, Paulo Freire também aponta para as dificuldades existentes:

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação. Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. E isto a propaganda não faz. Se este convencimento, sem o qual, repetamos, não é possível a luta, é indispensável à liderança revolucionária, que se constitui a partir dele, o é também aos oprimidos. A não ser que se pretenda fazer para eles a transformação e não com eles – somente como nos parece verdadeira esta transformação. (FREIRE, 1987. p. 30).

Se pensarmos que para a construção de um processo democrático de aprendizagem é importante que os oprimidos se descubram, e descubram o opressor, para que deixe de atuar coniventemente, imagine como convivência com a opressão uma interlocução que desperte a fúria do opressor.

Essa condição pode fazer com que não se evidenciasse uma práxis, mas um mero formalismo, pois se entendermos que para a práxis é importante

que o sujeito consiga se perceber e a partir disso possa atuar na alteração da realidade que o rodeia. Daí o porquê existe o dever de quem tem ciência de tal estrutura/conjuntura de fomentar essa atuação para a alteração do meio social.

O pensamento de Paulo Freire nos trouxe elementos essenciais para que pudéssemos analisar a complexidade da relação professor ↔ aluno nos ambientes acadêmicos. Necessário ressaltar que apesar da discussão travada neste tópico procuramos fomentar um debate sem defesa ou escolha de qualquer das partes envolvidas. Tal análise é importante na medida em que permitirá uma análise holística dos elementos que circundam as relações que envolvem processos de ensino e aprendizagem.

4. O CENÁRIO DO PANOPTISMO ACADÊMICO

Feita a análise anterior agora entendemos importante que lance outro olhar sobre o fato descrito no segundo item do desenvolvimento do texto, ou seja, a denúncia formulada contra o docente é expressão de um momento que vive o espaço acadêmico no Brasil. Importante dizer que a denúncia foi formulada no ano de 2015 e ela reflete uma onda que jogaria o Brasil em um momento de histeria coletiva com resultados catastróficos.

A referida histeria tem na famigerada operação lava jato um marco importante, e que segundo a obra de Michel Foucault poderíamos chamar de exemplo concreto de *panoptismo*, gerando no Brasil o termo *lavajatismo* como expressão do modo de atuação de tal estrutura fundada na perseguição e punição de modo brutal, desproporcional, violento, fascista, e criminoso.

Temos tranquilidade para utilizar estes adjetivos para definir o lavajatismo por dois motivos, primeiro se refere ao fato de que a histeria levou uma suspensão da ordem jurídica constitucional em que a presunção de inocência, o devido processo legal foram desconsiderados, e em segundo lugar porque o The Intercept Brasil tem demonstrado a maneira nada republicana com a que a operação lava jato foi desenvolvida.

Outro exemplo da onda de histeria produzida pelo *lavajatismo* do espaço acadêmico ocorreu no ano de 2017, precisamente na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O ambiente acadêmico em que o lavajatismo impera produz pânico, angústia, perseguições, depressão, enfim o adoecimento humano é consequência natural. Marco trágico foi o seguinte fato:

*Com a anuência do Ministério Público Federal e da Justiça Federal, a delegada determinou a prisão preventiva do reitor por obstrução da investigação — o que também não ficou comprovado —, inundando os principais jornais do país com manchetes que apontavam um desvio de R\$ 80 milhões na universidade. Sem nunca ter sido ouvido pela delegada, o reitor foi descrito como o chefe da organização criminosa que teria comandado o esquema. À época da prisão, Erika afirmou que a Polícia Federal agia com responsabilidade e que não faria um pedido desses se não tivesse “convicção da sua necessidade”. A responsabilidade era tanta, que, mais tarde, a própria polícia desmentiu a informação que havia dado: não houve desvio de R\$ 80 milhões. Este valor se referia ao total dos repasses entre 2008 e 2016 para o programa de ensino a distância, alvo da investigação. A PF, aliás, até hoje não foi capaz de informar qual é o valor total dos desvios. Mas já era tarde demais, o reitor já havia sido condenado no noticiário como chefe desse milionário esquema de corrupção. Seu irmão revelou que ele “tinha medo de sair à rua e alguém lhe dizer: ‘O senhor não é o reitor dos 80 milhões?’” **Cancellier foi algemado, acorrentado pelos pés e levado a um presídio de segurança máxima, onde permaneceu detido por 30 horas. Foi solto após um habeas corpus, mas continuou proibido de entrar na universidade. Tamanha humilhação e injustiça o levaria ao suicídio 18 dias depois.** O relatório final da polícia afirma que Cancellier é chefe de uma organização criminosa pelo simples fato de ter nomeado alguns professores que praticavam uma “política de desvios e direcionamento nos pagamentos das bolsas” do programa de ensino a distância. Não há um documento, uma testemunha ou qualquer outro fato que incrimine o professor. Outras 23 pessoas da universidade foram indiciadas por formação de quadrilha, lavagem de dinheiro e peculato. Mas mesmo esses crimes não ficaram comprovados e estão sustentados apenas por indícios extremamente frágeis. A quadrilha supostamente teria agido entre 2008 e 2017 – Cancellier só assumiu o cargo em 2016. Apesar de afirmar que a quadrilha só “se manteve em funcionamento naqueles moldes” graças à sustentação política do reitor, o relatório não explica quem comandou o suposto esquema durante os seus 8 anos iniciais. Os reitores anteriores nunca foram sequer investigados. Perceba como nada faz sentido. (FLAESCHEN, 2019, s/p).*

A onda de histeria produzida pelo *lavajatismo* influenciou inclusive nas eleições em 2018, fazendo com que um candidato com discurso fascista ascendesse a Presidência da República. Já na Presidência da República o candidato do discurso fascista nomearia como Ministro da Justiça o juiz que

conseguiu notoriedade nacional desrespeitando a ordem constitucional sob o argumento de combate a corrupção.

Então, o Presidente da República e seu Ministro da Justiça, agora oficialmente juntos, iniciaram as tratativas para expandir o lavajatismo para as Universidades Federais conforme notícia oficial a seguir:

O presidente Jair Bolsonaro defendeu hoje (15) a chamada *lava jato da educação*, batizada com este nome pelo ministro da área, Ricardo Vélez Rodríguez, sobre as investigações de medidas adotadas em gestões anteriores. A afirmação ocorre um dia depois da assinatura de um protocolo de intenções para apurar inídicos (sic) de irregularidades no âmbito do Ministério da Educação. “Muito além de investir, devemos garantir que investimentos sejam bem aplicados e gerem resultados. Partindo dessa determinação, o ministro professor Ricardo Vélez apurou vários indícios de corrupção no âmbito do MEC em gestões passadas. Daremos início à ‘Lava Jato da Educação’”, disse o presidente na sua conta pessoal no Twitter. Ontem (14), os ministros da Educação, da Justiça, Sergio Moro, e da Controladoria-Geral da União, Wagner Rosário, além do advogado-geral da União, André Mendonça, assinaram um protocolo de intenções que tem como objetivo apurar indícios de corrupção, desvios e outros tipos de atos lesivos à administração pública no âmbito do MEC e autarquias nas gestões anteriores. (TOKARNIA, 2019, s/p).

Logo, fazendo essa breve digressão da denuncia do discente até a lava jato na Educação o que visamos é demonstrar que a onda provocada pela histeria do *lavajatismo* expressa um momento em que a lógica é vigiar e punir, e para tanto o fortalecimento de estruturas apoiadas no *panóptico* que Michel Foucault assim definiu:

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir, os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamada. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marca-lo como para modifica-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam. O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre

central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 2014, p. 194).

Esta definição do *panóptico* trazida por Michel Foucault é importante para o presente artigo porque somada a lógica descrita como lavajatismo demonstra que o espaço acadêmico foi dominado pelo *panoptismo*, explica-se, quando dissemos no item anterior que tanto o opressor quanto o oprimido estão presos na mesma estrutura, que ambos são vítimas era disso que se falava.

Ressaltamos assim a importância de uma análise em conjunto das obras de Paulo Freire e Michel Foucault, pois a primeira revela a discussão em torno da relação de opressão, ao passo que a segunda demonstra que ambas as partes desta relação estão aprisionadas na estrutura definida como *panóptico*.

A sala de aula no atual momento tornou-se uma estrutura de vigia permanente e os docentes que aparentemente estariam na posição de opressor em verdade são vítimas de um pensamento predominante no meio acadêmico, ou seja, o *lavajatismo* fixou suas bases no espaço acadêmico fomentando um ambiente de desconfiança e medo constante.

Importante ainda é ressaltar que o panóptico alterou a lógica da masmorra, ou seja, o trancar, privar de luz, e esconder, permaneceu apenas a prisão. Ressalte-se que a denúncia descrita neste trabalho teve ajuda de uma organização chamada escola sem partido. Esta organização fortaleceu sobremaneira do espaço acadêmico e das escolas o *lavajatismo* tendo como um dos objetivos a vigia e perseguição de docentes hipoteticamente ligados a uma linha de pensamento eleita por eles como “esquerda”.

E se diz que é eleita por eles porque não existe um critério confiável, pois todo discurso tendente a crítica social poderá ser enquadrado como um alvo a ser atingido. Para os que surfam nesta onda da histeria qualquer ação ou fala que seja entendida como de esquerda devem ser eliminadas.

Em recente matéria jornalística publicada no site The Intercept Brasil podemos ver que aquela onda que em 2015, que gerou a denúncia descrita no primeiro item deste texto, expandiu-se e tende a se fortalecer ainda mais:

Um levantamento inédito feito pelo **Intercept** revela que, desde 2011, pelo menos 181 professores universitários se tornaram alvo de ações como fiscalização de aulas, censura, investigações criminais, conduções coercitivas, ações judiciais, sindicâncias, demissões, perseguições, exposição na internet até ameaças de morte. Foram 12 ocorrências em instituições particulares, 54 em estaduais e 115 em federais envolvendo 101 homens e 80 mulheres. (SAYURI, 2019. s/p).

Dessa maneira, o ambiente universitário foi se transformando em um exemplo de panóptico cujo funcionamento conta com uma estrutura interna das universidades que se comunica externamente sobre tudo em órgãos como o Ministério Público e também com o Poder Judiciário.

A onda de persecutória parece ter um foco naqueles cuja ação possa estar, ou apenas pareça estar alinhada com o campo político da esquerda, pejorativamente adjetivados, por exemplo, como *esquerdismo*, *esquerdopata*, *comunista*, *socialista*, etc. Basta lembrar a denúncia do início do texto em que o discente acusa o professor de ser “*um forte doutrinador das ideologias do Governo Cubano*”. Nesta linha:

Em março, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior criou a Comissão Especial de Combate à Criminalização e Perseguição a Docentes. Hoje eles acompanham três casos: na Universidade Federal do Pampa, no Rio Grande do Sul, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e outro na Universidade Federal do Ceará. “A maioria mira professores que questionam o que está estabelecido pela ordem hegemônica”, diz Eblin Farage, presidente do sindicato e professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Para os pesquisadores que acompanham esses casos, a situação brasileira lembra o clima de perseguição à esquerda que caracterizou o macarthismo nos EUA na década de 1950. “Não são casos isolados”, diz Luis Felipe Miguel, professor do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília, a UnB. “É um ambiente social que tenta impedir agressivamente a expressão de visões políticas, o exercício do pensamento crítico, com agentes dos três poderes coniventes com essas tentativas de silenciamento”. (SAYURI, 2019. s/p).

O ambiente de controle é tão efetivo que tivemos o Brasil casos de perseguição contra aqueles que se prontificaram a questionar o golpe de estado de 2016, chegando a ter um caso em que o Poder Judiciário chegou a suspender a realização de um curso/disciplina em uma Universidade do Centro-Oeste brasileiro.

Em fevereiro, o cientista político Luis Felipe Miguel anunciou a disciplina “O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil” na UnB. A proposta saltou aos olhos do ministro da educação de Temer, Mendonça Filho, que pediu uma investigação para apurar, segundo suas palavras, se a universidade poderia promover uma disciplina que defende “uma tese de um partido político”. O pedido repercutiu negativamente e o ministério recuou. A ideia do curso, no entanto, se multiplicou: mais de 30 universidades ofereceram propostas similares em solidariedade às pressões sofridas por Miguel. A reação foi na mesma medida. Quase metade dos 181 casos de perseguição contabilizados se referem aos cursos sobre o golpe – são, no total, 89 ocorrências. Na UnB, o curso não teve tumulto. Mas, na federal da Bahia, o historiador Carlos Zacarias, responsável pela disciplina, e o reitor João Carlos Salles Pires da Silva foram intimados a depor. Na federal do Rio Grande do Sul, o curso foi objeto de uma ação, mais uma vez, do deputado Marcel van Hatten. O caso terminou arquivado pelo Ministério Público Federal, que não viu fundamento nas acusações de irregularidades e violações de direitos fundamentais no curso. Na estadual do Mato Grosso do Sul, porém, a Justiça decidiu suspender a disciplina, que havia sido organizada pelo professor Alessandro Martins Prado, coordenador da pós-graduação em Direitos Humanos da faculdade. Na Universidade de Campinas, o MPF abriu inquérito civil para apurar a “legitimidade” de um seminário sobre o tema, que contou com a participação de 35 professores além de uma conferência de encerramento de Miguel. (SAYURI, 2019, s/p).

Este é o cenário em que se a vigilância e os mecanismos de punição podem ter inserindo, ou estejam inserindo, alterações substanciais no que se refere ao trabalho e conseqüentemente para a saúde das pessoas que estão inseridas em tal ambiente. Isso é conseqüência do fortalecimento de uma lógica de pensamento fundada na identificação e punição dos inimigos, ou seja, *lavajatismo*.

Nessa estrutura do pensamento *lavajatista* a ação de vigilância é constante e difusa, pois não se sabe de onde a vigilância poderá vir. Logo, a essência de tal prática somente será cumprida na medida em que a punição do anormal ocorrer, ou seja, o vigiar só se completa com o punir.

4.1 O aprimoramento do processo punitivo

Como pontua Michel Foucault os debates em torno das penas de suplício, ou penas unicamente fundadas na violência e na vingança fizeram com que surgissem movimentos políticos que defendessem uma alternativa a esta maneira de punir, pois de certo modo isso poderia conduzir o povo a agir violentamente também contra o poder instituído:

Como se o poder soberano não visse, nessa emulação de atrocidades, um desafio que ele mesmo lança e que poderá ser aceito um dia: Acostumado a “ver correr sangue”, o povo aprende rápido que “só pode se vingar com sangue”. Nessas cerimônias que são objeto de tantas investidas adversas, percebem-se o choque e a desproporção entre a justiça armada e a cólera do povo ameaçado. (FOUCAULT, 2014, p. 73).

A percepção então foi a de que era preciso encontrar uma forma de punir que não alimentasse a vingança no povo contra o governo estabelecido, mas que ao mesmo tempo permitisse a este mesmo governo punir de modo eficiente. Era preciso criar uma maneira mais sutil, porém capaz de trazer ao condenado os mesmos efeitos das penas de suplício porém de modo mais econômico no sentido de usar apenas o mínimo necessário com o mesmo efeito prático.

Surge com isso um discurso fundado no caráter humano, ou seja, era preciso punir exemplarmente, mas desde que se reconhecesse o humano que existe dentro de cada um. Logo, a crítica ao sistema conhecidas por suas ideias reformadoras, como Beccaria, por exemplo, no fundo proporcionaram o desenvolvimento de uma estrutura muito mais eficiente e perversa de punição:

Essa necessidade de um castigo sem suplício é formulada primeiro como um grito do coração ou da natureza indignada: no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos deve ser respeitada quando punimos: sua “humanidade”. [...] Mas nessa época das luzes, não é como tema de um saber positivo que o homem é posto como objeção contra a barbárie dos suplícios, mas como limite de direito, como fronteira legítima do poder de punir. Não o que ela tem de atingir se quiser modifica-lo, mas o que ela deve deixar intacto para estar em condições de respeitá-lo *Noli me tangere*. Marca o ponto de parada imposto à vingança do soberano. O “homem” que os reformadores puseram em

destaque contra o despotismo do cadafalso é também um homem-medida: não das coisas, mas do poder. (FOUCAULT, 2014, p. 74).

O que essas reformas propuseram foi um aperfeiçoamento dos processos de punição com vistas a ganhar o apoio e não o horror popular e de quebra possibilitar uma punição não menos ultrajante para os condenados. Em grosseira analogia podemos dizer que as reformas nada mais fizeram do que efetivar um “taylorismo” nos modos de punição.

Basta lembrar que a lógica do taylorismo pode ser resumida como um sistema de organização cujo objetivo é atingir o ápice de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço possíveis, ou seja, uma racionalização que possibilitava punir sem desperdícios. Cite-se:

A má economia do poder e não tanto a fraqueza ou a crueldade é o que ressalta da crítica dos reformadores. Poder excessivo nas jurisdições inferiores que podem – ajudadas pela pobreza e pela ignorância dos condenados – negligenciar as apelações de direito e mandar executar sem controle sentenças arbitrárias. (FOUCAULT, 2014, p. 79).

Então, se antes as penas eram violentas, sanguinárias e os processos rápidos e com o poder de decisão concentrado em uma instância apenas, a partir das reformas a estrutura física que o processo de acusação deveria percorrer até que se chegasse a uma punição foi diluído, desconcentrado, e dessa maneira as pessoas com poder de punir e o tempo para a punição foram consideravelmente ampliados.

Aparentemente essas reformas podem ser vistas como respeito ao ser humano que passa por um processo acusatório, diga-se de passagem, essa é a mensagem passada e assimilada pela população que até então fora acostumada a ver penas brutais e públicas. Ocorre, que a essência de tais reformas nada mais foi do que a melhor distribuição do poder para que a punição fosse igualmente cruel mas com o menor emprego de poder.

Literalmente o que se percebe foi uma minimização dos gastos com uma maximização dos resultados, uma verdadeira economia de ação com

resultado semelhante ao anterior. Isso é o que se pode chamar de taylorismo penal.

A paralisia da justiça está ligada menos a um enfraquecimento que a uma distribuição mal regulada do poder, a sua concentração em um certo número de pontos e aos conflitos e descontinuidades que daí resultam. Ora, essa disfunção do poder provém de um excesso central: o que se poderia chamar o “superpoder” monárquico que identifica o direito de punir com o poder pessoal do soberano. [...] O verdadeiro objetivo da reforma, e isso desde suas formulações mais gerais, não é tanto fundar um novo direito de punir a partir de princípios mais equitativos; mas estabelecer uma nova “economia” do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados, nem partilhado demais entre instâncias que se opõem; que seja repartido em circuitos homogêneos que possam ser exercidos em toda parte de maneira contínua e até o mais fino grão do corpo social. (FOUCAULT, 2014, p. 80).

Percebe-se então que a ordem foi alterada de tal modo que a estrutura de punição gerou um efeito totalmente diferente, ou seja, hoje devido a vasta rede de órgãos e instituições atuam sobre os indivíduos o próprio processo já se tornou a própria pena, pois ser acusado, investigado, e processado já é uma pena diante de tamanha estrutura consolidada mediante anos de aprimoramento.

Atualmente estar diante de uma acusação já desperta sofrimento, pânico, dor, adoecimento, no acusado. E tudo isso debaixo de um manto de humanidade e respeito aos direitos humanos. Pois a estrutura que vai das ouvidorias até os tribunais nunca visaram punir menos, mas sim punir melhor.

4.2 Trabalho e adoecimento docente no contexto do panoptismo

Esse melhor manejo do poder é o que Michel Foucault chamou de um *punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir*. (FOUCAULT, 2014, p. 82). Esse contexto poderá produzir efeitos para o trabalho docente.

Tal onda persecutória transformou substancialmente o ambiente de trabalho dos docentes não resta dúvida que atualmente as universidades têm

sofrido um real policiamento político e ideológico e naturalmente as pessoas que estão neste tipo de ambiente sentem a pressão imposta por tal estrutura.

Inicialmente é importante que se apresente um conceito de trabalho para que se possa compreender a pressão pela qual estão passando os docentes no ambiente acadêmico. Segundo Grazielle Alves Amaral em sua tese de Doutorado em Psicologia intitulada “*Escuta Clínica do Trabalho e (Re)Significação do Sofrimento de Professoras Readaptadas*” trouxe um conceito que iremos utilizar aqui também

Dejours (2012) ressalta que trabalhar é preencher o vazio, sempre existente, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, percorrendo um caminho que precisa ser criado e inventado pelo sujeito trabalhador, que exige, portanto, acrescentar algo de si na realização da tarefa. Assim, é uma atividade humana, pois o trabalho é mobilizado justamente onde a ordem técnica/tecnológica é insuficiente. O trabalho é criação do novo, exige a disponibilidade da iniciativa, da inventividade, da engenhosidade, através da mobilização da inteligência prática (Dejours, 2011a). (DEJOURS *apud* AMARAL, 2018, p. 33).

Dessa maneira o trabalho é conceito fundamental para a constituição do sujeito, ou seja, é por intermédio do trabalho que o indivíduo constitui a sua subjetividade. Logo, o carpinteiro não se fez porque alguém o adjetivou como tal, mas sim porque ele atua sobre a madeira e produz a cadeira, a mesa, armário etc. Ele se faz carpinteiro na medida em que faz seu trabalho.

Com isso o indivíduo usa o seu trabalho não apenas como forma de subsistência, a partir do momento em que o homem se torna *sujeito* o trabalho torna-se também um elemento que permite ao indivíduo relacionar-se com o mundo.

Dejours (2012) ressalta que trabalhar é preencher o vazio, sempre existente, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, percorrendo um caminho que precisa ser criado e inventado pelo sujeito trabalhador, que exige, portanto, acrescentar algo de si na realização da tarefa. Assim, é uma atividade humana, pois o trabalho é mobilizado justamente onde a ordem técnica/tecnológica é insuficiente. O trabalho é criação do novo, exige a disponibilidade da iniciativa, da inventividade, da engenhosidade, através da mobilização da inteligência prática (Dejours, 2011a). (DEJOURS *apud* AMARAL, 2018, p. 33).

Destacamos que nessa perspectiva o trabalho é dividido em trabalho prescrito e trabalho real e é justamente na procura por se fazer sujeito que o homem imprime o algo de si no produto de seu trabalho. E essa nessa doação de suas características e peculiaridades intrínsecas que o trabalho real mostra-se de fato mais rico, abundante, prazeroso do que o mero trabalho prescrito.

A grandeza da docência não está na lei que regulamenta o plano de cargos e carreira (trabalho prescrito) ela estará é na endorfina produzida durante uma aula que o docente pensou, criou, inseriu tudo de si para o seu prazer e o prazer dos que eventualmente a assistiram.

Quando o docente, ou qualquer outro trabalhador, perde a capacidade de se doar, de dar o algo de si no produto de seu trabalho o que se verá é o empobrecimento do trabalho seguido de crise de subjetividade, nem sempre nesta ordem. E a partir desse ponto a dificuldade de se relacionar com o mundo e então se perceberá reclusão, medo de se doar, de se relacionar no ambiente acadêmico, podendo até a evoluir para o adoecimento.

Portanto, devido a essa lógica fundada na perseguição o ambiente acadêmico pode estar fazendo com que aparece um problema relacionado ao trabalho docente que é a perda do sentido do trabalho na medida em que não existe estímulo para que o professor se empenhe em dar o algo de si, ele apenas realiza o trabalho prescrito de modo pobre do ponto de vista de realização com prazer.

Para Dejours (2011c), o investimento dos sujeitos no trabalho é espontâneo. Os trabalhadores procuram realizar da melhor forma possível sua tarefa e atingir o máximo de precisão na consecução dos objetivos organizacionais desde que os objetivos sejam satisfatórios. O indivíduo busca, com isso, dar sua contribuição singular no trabalho e ser reconhecido e retribuído simbolicamente por isso, ou seja, “atrás da mobilização subjetiva, há a busca de identidade” (Dejours, 2011e, p. 402). Atitudes de preguiça, de desinvestimento no trabalho, de negligência e desmobilização não são naturais, mas sim resultado de uma organização do trabalho que faz do trabalho uma atividade precária e sem sentido. Quando se observa uma postura de indiferença entre os trabalhadores, é em decorrência de situações frustrantes que os fizeram perder a esperança de que sua contribuição representasse algo, tivesse utilidade ou fosse reconhecida. Isso acontece num processo demorado em que, face a várias tentativas frustradas do indivíduo, em se apegar a esperanças de abertura para a utilização de sua iniciativa e inteligência, ele resigna-se e desengaja-se (Dejours, 2011c). Desse modo, uma questão que leva à vivência de sofrimento no trabalho refere-se à rigidez

na organização do trabalho. Conforme aponta Dejours (1992, p. 52): “O sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada... A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento”. Quanto mais rígida a organização do trabalho e mais acentuada a divisão do trabalho, menor o conteúdo significativo do trabalho e, portanto, maior o sofrimento do trabalhador. (DEJOURS *apud* AMARAL, 2018, p. 36).

Neste sentido é fundamental retomarmos que ambiente se vive nas universidades hoje, ou seja, um ambiente fundado no *panoptismo*, na perseguição política e ideológica, jurídica, ao ponto de professores serem até proibidos de trabalhar. Será que esse ambiente é saudável para a subjetividade do professor? Neste ambiente o professor tem recebido estímulos para desempenhar o trabalho real? Esse ambiente das universidades é produtivo? São indagações importantes para a reflexão proposta no presente texto.

Ressalte-se que se o trabalhador sempre dá o máximo de si em um ambiente normal como poderia dar algo de si em um ambiente em que sua atuação poderá ser punida mediante um processo, pois é necessário pontuar que o processo atualmente já é a própria pena e, portanto o trabalho docente atualmente pode gerando sofrimento e problemas de identidade e subjetividade.

5. CONCLUSÃO

Ante as análises realizadas no decorrer do desenvolvimento do presente trabalho a hipótese inicialmente levantada de que os ataques contra a Universidade Pública de fato inserem-se dentro de um contexto em que o discurso reacionário, conservador e fascista refletem um momento pelo qual passa a sociedade brasileira.

Dessa forma, o espaço acadêmico que por estar inserido neste contexto social descrito replica de modo fidedigno os aspectos mais retrógrados percebido no meio social do Brasil. Neste sentido o método indutivo que escolhemos para o presente trabalho mostrou-se adequado, pois partimos da denúncia formulada por um discente, específica, e chegamos a

conclusão de que provavelmente o cenário no qual se insere a denúncia descrita não seja restrito, endêmico, mas sim sistêmico, generalizado.

A onda de denunciismo, aqui definida como ambiente de *panoptismo*, ou ainda como *lavajatismo*, que se tornou uma realidade nas universidades tem explicitado um ambiente tenebroso fundado na perseguição política e ideológica de um pensamento que expressa uma forma específica de percepção da sociedade e do mundo, ou seja, é direcionado contra toda forma e percepção crítica ao sistema político e econômico fundado no acúmulo, ou seja, persegue-se todo e qualquer pensamento contrário a hegemonia capitalista. Isso é maléfico na medida em que tolhe a liberdade de pensamento na sociedade e no espaço acadêmico que tem como primado fundante a liberdade por essência.

Essa situação/condição não pode ser saudável para as pessoas que atuam neste ambiente acadêmico de perseguição, pois necessariamente temos e teremos problemas relacionados à subjetividade dos professores, portanto, esse ambiente revelou-nos que todos estão presos, sejam opressores ou oprimidos.

Não menos grave é a constatação de que este ambiente não é profícuo para que se desenvolva a docência com satisfação e prazer, que são necessários para a produtividade no trabalho. Hoje a constatação é a de que provavelmente no ambiente acadêmico da Universidade Pública os docentes não têm se sentido a vontade para dar o algo de si tão necessário a realização do trabalho com satisfação e prazer. Isso esvaziou o trabalho docente na medida em que o esgotou de sentido e isso gerará sofrimento, angústia, adoecimento ao invés de produtividade.

A consequência mais nefasta de todo esse quadro é que o adoecimento docente que já é uma realidade tende a crescer vertiginosamente enquanto esse ambiente e as estruturas que o fomentam não forem repensadas e reconstruídas o quanto antes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Grazielle Alves. **Escuta Clínica do Trabalho e (Re)Significação do Sofrimento de Professoras Readaptadas**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, p. 235. 2018.

DINIZ, Carlos Augusto de Oliveira. **Vigiando, Punindo e Adoecendo: Impactos da Onda Persecutória no Ambiente Acadêmico de Trabalho**. In Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/CESUPA Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues; Arthur Laércio Homci Da Costa Silva – Florianópolis: CONPEDI, 2019. p. 23-43.

FLAESCHEN, Hara. REIS, Vilma. **Sem provas PF encerra inquérito que levou Reitor Cancellier ao suicídio**. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/sem-provas-pf-encerra-inquerito-que-levou-reitor-cancellier-ao-suicidio/37766/#>> Acesso em 28 de Jun. de 2019, s/p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, Introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública** / Roberto Leher. – 1.ed. – São Paulo : Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

SAYURI, Juliana. **O Comando que está Caçando ‘Esquerdistas’ nas Universidades já perseguiu 181 Professores**. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/10/26/universidades-censura/>> Acesso em: 28 de AGO. de 2019. s/p.

TOKARNIA, Mariana. Repórter da Agência Brasil. **MEC instala lava jato da educação, diz Bolsonaro**. Publicado em 15/02/2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-02/mec-instala-lava-jato-da-educacao-diz-bolsonaro>> Acesso em: 26 de AGO. 2019.

SUBMETIDO | *SUBMITTED* | 17/06/2020
APROVADO | *APPROVED* | 24/08/2020

REVISÃO DE LÍNGUA | LANGUAGE REVIEW | Leticia Gomes Almeida

SOBRE O AUTOR | ABOUT THE AUTHOR

CARLOS AUGUSTO DE OLIVEIRA DINIZ

Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Direito pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor na Universidade Federal de Jataí. Coordenador do Projeto de Pesquisa “Poder, Estado e Capitalismo: Impactos no Processo de Construção do Direito (PI03572-2019)”. E-mail: carlosaugustodiniz@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6639-029X>.